



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОБРАЗОВАНИЕ и НАУКА

THE EDUCATION AND SCIENCE JOURNAL

TOM 27 № 3
VOL. 27 No 3



2025

DOI: 10.17853/1994-5639
Том 27, № 3. 2025
Март
16+

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)
Vol. 27, No. 3. 2025
March

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

**Российский государственный
профессионально-педагогический
университет**

**Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем в сфере
образования**

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций 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 27, № 3. 2025

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**
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 12.03.2025
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. 27, No 3. 2025

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**
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 12.03.2025
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: *nadezhda.astashova@yandex.ru*

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

Natalya G. 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@rsvp.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*

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	9
Андрюхина Л.М.	
Креативные индустрии и образование: от мифов к интегративной модели креативности	9
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	36
Akhmetova B.S., Berikkhanova A.E., Mukhamedkhanova A.K., Zhakiyanova Z.G., Alikhankyzy G., Arkhymatayeva A.Zh.	
On improving the quality of natural science education in Kazakhstan	36
Смолий Е.С., Колышева О.Н., Повалко П.Ю.	
Игровой формат экзамена как эффективный инструмент оценки сформированности компетенций	54
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	85
Волосникова Л.М., Огороднова О.В., Патрушева И.В., Кукуев Е.А.	
Взаимосвязь между участием в принятии решений и отношением к школьным инклюзивным политикам	85
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....	110
Беляева О.А., Бугайчук Т.В., Цымбалюк А.Э., Юферова М.А.	
Диагностика факторов социально опасного поведения подростков: апробация, психометрическая проверка инструментария	110
Serdakova A.D., Maximova M.E., Serdakova K.G., Kiseleva M.G., Sorin A.V., Kravtsov N.S.	
The relationship between the motives for educational activities and attitudes towards others' success among future clinical psychologists	141
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	159
Певная М.В., Тарасова А.Н., Телепаева Д.Ф., Щербинин С.Н.	
Темпоральность профессионального самоопределения студентов России и Беларуси	169

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	9
Andryukhina L.M.	
Creative industries and education: from myths to an integrative model of creativity	9
VOCATIONAL EDUCATION.....	36
Akhmetova B.S., Berikkhanova A.E., Mukhamedkhanova A.K., Zhakiyanova Z.G., Alikhankyzy G., Arkhymatayeva A.Zh.	
On improving the quality of natural science education in Kazakhstan	36
Smolii E.S., Kolysheva O.N., Povalko P.Yu.	
Game format of the exam as an effective tool for assessing competence development	54
EDUCATION MANAGEMENT	85
Volosnikova L.M., Ogorodnova O.V., Patrusheva I.V., Kukuev E.A.	
The relationship between participation in decision-making and attitudes towards school inclusion policies	85
PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION.....	110
Belyaeva O.A., Bugaychuk T.V., Tsymbalyuk A.E., Yuferova M.A.	
Diagnostics of factors contributing to socially dangerous behaviour in adolescents: approbation and psychometric verification of the instrumentation	110
Serdakova A.D., Maximova M.E., Serdakova K.G., Kiseleva M.G., Sorin A.V., Kravtsov N.S.	
The relationship between the motives for educational activities and attitudes towards others' success among future clinical psychologists	141
SOCIOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION	169
Pevnaya M.V., Tarasova A.N., Telepaeva D.F., Shcharbinin S.N.	
The temporality of students' professional self-determination in Russia and Belarus	169

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-3-9-35



Креативные индустрии и образование: от мифов к интегративной модели креативности

Л.М. Андрюхина

Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: andrlm@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Активное развитие творческих (креативных) индустрий формирует запрос на совершенствование системы образования. *Цель* статьи – сформировать интегративное представление о креативности, что позволит, в свою очередь, успешно проектировать условия и технологии ее развития в образовательном процессе. *Методология, методы и методики.* Представленный в статье теоретико-методологический анализ заявленной темы основан на синергетическом, деятельностном, ценностно-регулятивном методологических подходах. *Результаты.* В соответствии с гипотезой исследования были выявлены «мифы» или односторонние представления о креативности, которые являются наиболее частым препятствием для включения практик по развитию креативности в образование. Проведенный анализ позволил сформировать интегративную модель креативности как единства дивергентного и конвергентного мышления; спонтанности и технологичности; расфокусированности (блуждающая креативность) и фокусировки в творческом поиске на ценностях, смыслах и приоритетах. *Научная новизна* заключается в том, что в отличие от структурно-интегративных моделей предлагается рассматривать креативность как сложный нелинейный процесс, флуктуирующий в каждой конкретной творческой ситуации между хаосом и порядком, спонтанностью и технологичностью, расфокусированностью и ценностно целевой фокусировкой. Интегративный характер креативности определяется природой сложных самоорганизующихся систем. *Практическая значимость.* Предлагаемый интегративный подход позволяет определить ориентиры совершенствования образования и, главным образом, подготовки будущих педагогов профессионального обучения в области креативных индустрий, так как не просто описываются факторы креативности, но задаются параметры проектирования образовательных технологий.

Ключевые слова: креативность, креативный потенциал, интегративная модель креативности, интегративный подход к развитию креативного потенциала, творческие (креативные) индустрии, подготовка будущих педагогов для сферы творческих (креативных) индустрий

Для цитирования: Андрюхина Л.М. Креативные индустрии и образование: от мифов к интегративной модели креативности. *Образование и наука.* 2025;27(3):9–35. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-9-35

Creative industries and education: from myths to an integrative model of creativity

L.M. Andryukhina

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation.

E-mail: andrlm@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The active development of creative industries generates a demand for improvements in the education system. *Aim.* This article aims to provide a comprehensive understanding of creativity, enabling the effective design of the conditions and technologies necessary for its development within the educational process. *Methodology and research methods.* The theoretical and methodological analysis of the topic presented in the article is grounded in synergetic, activity-based, and value-regulatory methodological approaches. *Results.* In accordance with the research hypothesis, “myths” or one-dimensional perceptions of creativity were identified as the most common obstacles to the incorporation of practices aimed at fostering creativity in education. The analysis facilitated the development of an integrative model of creativity, characterised as a synthesis of divergent and convergent thinking; spontaneity and manufacturability; as well as defocusing (or wandering creativity) and focusing during the creative search for values, meanings, and priorities. *Scientific novelty.* The scientific novelty lies in the proposal to consider creativity as a complex, non-linear process that fluctuates between chaos and order, spontaneity and manufacturability, as well as defocusing and value-based target focusing in each specific creative situation, unlike structural-integrative models. The integrative nature of creativity is shaped by the characteristics of complex self-organising systems. *Practical significance.* The proposed integrative approach enables the establishment of guidelines for enhancing the training of future vocational teachers in the creative industries. This approach not only articulates the factors of creativity but also defines the parameters for designing educational technologies.

Keywords: creativity, creative potential, integrative model of creativity, integrative approach to the development of creative potential, creative industries, training of future teachers for the creative industries

For citation: Andryukhina L.M. Creative industries and education: from myths to an integrative model of creativity. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(3):9–35. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-9-35

Введение

С каждым годом креативная сфера становится все более перспективным сегментом экономики, который обеспечивает около 3 % мирового ВВП, создает новые рабочие места, развивает малое и среднее предпринимательство, определяет социально-экономическое взаимодействие, чем привлекает внимание исследователей и политиков¹. В «Концепции развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года»² в качестве

¹ Развитие креативных индустрий в России: ключевые индикаторы. Научный дайджест № 1. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2021. Режим доступа: https://www.hse.ru/data/2021/08/05/1425538088/Human_Capital_NCMU_Digest_1_Creative_Industries_2021.pdf (дата обращения: 20.10.2024).

² Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 20.09.2021 г. № 2613-р. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402745784/> (дата обращения: 20.10.2024).

одного из приоритетов государственной политики обозначена необходимость совершенствования системы образования и развития компетенций в сфере творческих (креативных) индустрий.

При этом очевидно, что совершенствование системы образования в целях подготовки специалистов для творческих(креативных) индустрий невозможно без соответствующего уровня профессионализма и мотивированности педагогических работников, следовательно, предполагает совершенствование прежде всего подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Вместе с тем практика образования характеризуется значительным отставанием от запросов экономики и не соответствует по своим темпам и содержанию тенденциям мирового развития. Эксперты делают вывод, что когда на повестке дня в последние годы стоит вопрос о новом содержании образования со смещением акцентов от получения предметных знаний к развитию универсальных «навыков XXI века», «Россия пока остается на обочине этих изменений»¹.

В области кадрового обеспечения развития творческих (креативных) индустрий, на наш взгляд, остается остро востребованным достижение определенности по следующим вопросам:

- что относится, а что не относится к творческим (креативным) индустриям, в чем заключается их специфика?
- как понимать креативность и как ее развивать в условиях профессионального образования?

Что касается первого вопроса, выделим два подхода, которые условно можно обозначить как «узкий» и как «широкий». В рамках «узкого» подхода дается перечень видов творческих(креативных) индустрий, причем количество и сам набор приводимых видов может значительно различаться в разных источниках². Сторонники «широкого» понимания креативных индустрий считают, что в эту сферу нужно включать не только кино, музыку и дизайн или какой то определенный набор видов деятельности, а по факту – любую экономическую деятельность, которая включает элементы творчества, созидания и инновационности [1].

Креативность является несомненно сущностной характеристикой деятельности в рамках креативных индустрий, уже исходя из самого их наименования, однако, на наш взгляд, важен и другой сущностный признак, имплицит-

¹ Россия 2025: от кадров к талантам: доклад. Режим доступа: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf (дата обращения: 20.10.2024).

² Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 20.09.2021 г. № 2613-р. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402745784/> (дата обращения: 20.10.2024); Мальцева Е.С. Креативная индустрия в российской экономике. Бизнес и дизайн ревю. 2021;1(21). Режим доступа: <https://obe.ru/journal/vypusk-2021-1-mart/maltseva-e-s-kreativnaya-industriya-v-rossijskoj-ekonomike/> (дата обращения: 20.10.2024); Гнедовский М. Творческие индустрии: политический вызов для России. Отечественные записки. 2005;4(25):168–169. Режим доступа: <https://strana-oz.ru/2005/4/tvorcheskie-industrii-politicheskij-vyzov-dlya-rossii> (дата обращения: 20.10.2024); Развитие креативных индустрий в России: ключевые индикаторы. Научный дайджест № 1. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2021. Режим доступа: https://www.hse.ru/data/2021/08/05/1425538088/Human_Capital_NCMU_Digest_1_Creative_Industries_2021.pdf (дата обращения: 20.10.2024).

но содержащийся в понятии «индустрия». Творческие (креативные) индустрии – это соединение, интеграция индивидуальной или коллективной предпринимательской творческой деятельности с современными индустриальными технологиями и опора на использование этих технологий. И, одновременно, это процесс персонификации, если можно так сказать, производства, его результатов на основе креативного вклада субъектов креативных индустрий. «Цифровая экономика есть полностью и целиком экономика индивидуализированных и кастомизированных продуктов, производимых небольшими группами. И для этого требуется не много капитала денежного, а много качественного человеческого капитала» [2, с. 7]. В этом их отличие как от традиционной ремесленной деятельности, так и собственно от промышленного стандартизированного массового производства. Этот симбиоз предпринимательской (в том числе индивидуальной) деятельности и современных индустриальных технологий задает новое пространство и форматы образования, что требует серьезного изучения как в теоретическом, так и в практическом плане.

В Концепции развития творческих (креативных) индустрий, утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 20 сентября 2021 г. № 2613-р, дается следующее определение: «Творческие (креативные) индустрии – сферы деятельности, в которых компании, организации, объединения и индивидуальные предприниматели в процессе творческой и культурной активности, капитализации и коммерциализации прав интеллектуальной собственности производят товары и услуги, обладающие экономической ценностью, в том числе обеспечивающие формирование гармонично развитой личности и рост качества жизни российского общества»¹.

Вместе с тем дискуссии о подходах к определению креативного сектора, о составе креативных индустрий активно продолжаются. Перечень креативных индустрий не является чем то инвариантным, но претерпевает изменения от страны к стране. Кроме того творческая интенсивность отраслей со временем может меняться, и они становятся больше или меньше творческими в зависимости от того, какие технологии или структурные изменения приводят к трансформации в структуре занятых в этих отраслях[3].

Однако наибольшие трудности в совершенствовании подготовки будущих педагогов профессионального обучения связаны с возможностью получения ответа на второй вопрос: как понимать креативность и как ее развивать (и возможно ли это) в условиях профессионального образования? В предлагаемой статье внимание сконцентрировано на поиске ответа именно на этот второй вопрос.

В качестве гипотезы выскажем следующие положения.

Органичное включение моделей креативного действия, развития креативного потенциала личности в профессиональное образование станет воз-

¹ Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 20.09.2021 г. № 2613-р. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402745784/> (дата обращения: 20.10.2024).

возможным с разработкой интегративной модели креативности. Существующие концепции и модели креативности в силу того, что они представляют этот сложный многомерный феномен, как правило, только в каком-то одном преимущественном измерении, не позволяют вписать его в структуру также многомерной и многоаспектной профессиональной деятельности, а следовательно и становится затруднительным спроектировать на их основе адекватные профессиональной деятельности модели профессионального образования.

Другое предположение заключается в том, что, реализация креативных практик в профессиональном образовании возможна лишь в условиях его открытости и активной интеграции в социокультурную среду (о чем писал и стремился воплотить в образовании еще Дж. Дьюи). Постараемся это обосновать.

Ограничения исследования. Интегративная модель креативности, предложенная в статье, основана на рассмотрении таких предельных координат креативного процесса как хаос и порядок, спонтанность и технологичность, расфокусированность и фокусировка. Однако креативность как процесс многомерный может быть рассмотрена и в рамках других координат, что осталось за рамками предмета статьи. Сюда можно добавить, такие координаты как традиция и инновация, рутина и новизна, алгоритмы и неалгоритмизируемость деятельности, и другие, которые мы планируем рассмотреть в последующем.

Обзор литературы

В эпоху Средневековья, когда собственно и формировались практики и институты профессиональной деятельности и профессионального образования, главным фокусом в их конституировании были понятия ритуала, канона, образца, рецепта, строгое следование которым и составляло суть деятельности, будь то церковная церемония, деятельность ремесленника или уклад повседневной жизни.

Сама структура средневекового ремесла, опорой которой был канон, должна была привести к выделению системы приемов и правил в каждой отрасли ремесла и закреплению их в форме, удобной для воспроизведения в тех условиях [4, с. 90–91]. Ремесленное обучение в Средние века сводилось к передаче от мастера к ученику «секретов» мастерства, которые, во-первых, надо было твердо усвоить и затем уже не отступать от них на протяжении всей своей профессиональной деятельности. Основным методом в ремесленном обучении – копирование и безусловное следование образцам [5, с. 148]. Даже в так называемых творческих профессиях, например в обучении рисунку, также преобладало механическое копирование образцов. Это, однако, не значит, что в Средние века в профессиональной деятельности не было места творчеству.

Сами образцы, или иначе «шедевры», создавались теми же ремесленными мастерами. Однако собственно творчество или креативность как бы выносились за рамки принадлежности самому человеку и считались по сути действием Бога или Природы через человека, оставались в числе непостижимых

сверхчувственных феноменов, недоступных пониманию и, тем самым, и рациональному регулированию самим человеком. А поэтому и обучать творчеству считалось невозможным.

В Новое время в период становления и развития науки и индустриальных технологий главной задачей становится выработка целерациональных норм как основания промышленных и социальных технологий. Это находит выражение в социальных теориях действия, теории бюрократической организации (М. Вебер), в нормировании труда в рамках научного менеджмента (тейлоризм), в нормах протестантской этики, в формировании эталонов научной деятельности (Ф. Бекон, Р. Декарт и др.). При этом, как показывает Х. Йоас, рассмотрев преимущества и ограничения теорий рационального и нормативно-ориентированного действия, а также попытки их конвергенции у М. Вебера, Э. Дюркгейма и Т. Парсонса, во многом выдержать теоретическую строгость им удавалось «ценой радикального отказа от креативного измерения действия» [6, с. 43].

Вместе с тем теории креативности возникали в переходные периоды, когда ослабевало влияние социальных механизмов, поддерживающих канонизированные формы действия (Возрождение, эпоха романтизма, периоды научных и социальных революций и др.). Например, применительно к периоду 1750–1850 гг. среди концепций, в рамках которых представления о действии существенным образом определяются метафорой креативности, Х. Йоас выделяет следующие: идея выражения у И. Г. Гердера и идеи производства и революции у К. Маркса. В каждой из них проявилось стремление укоренить человеческую креативность, соотнеся ее по крайней мере с одним из трех способов связи с миром. Идея выражения описывает креативность преимущественно в отношении субъективного мира действующего индивида. Идея производства относит креативность к объективному миру, миру материальных объектов, являющихся условиями и средствами действия. И, наконец, идея революции предполагает возможность креативности человека по отношению к социальному миру, а именно фундаментальное переустройство общественных институтов, регулирующих совместную жизнь людей. Но ни одна из этих идей не укореняет креативность в значении, охватывающем все три способа соотнесенности с миром. «Все они пытаются понять креативность действия в целом, но при этом приписывают творческие черты определенному конкретному типу действия» [6, с. 131].

В современную эпоху происходит своего рода смена координат социального и ментального пространств. Не канон или целерациональная норма выходят на первый план, а именно креативность действия. К господствующим на протяжении столетий моделям рационального и нормативно-ориентированного действия добавляется третья модель, применительно к которой следует говорить о креативном характере человеческого действия. «Более того... эту третью модель можно рассматривать как охватывающую первые две» [6, с. 13].

Альтернатива закреплению креативности только за некоторыми видами деятельности заключается в трактовке креативности как измерения любого человеческого действия. Тогда появляется возможность, с одной стороны, рассматривать всякое действие, а не только его определенный конкретный тип, как потенциально креативное и, с другой стороны, признавать за человеческим действием как таковым структурные свойства, выраженные в понятии креативности.

Только в середине XX века начинают существенно меняться представления о креативности. Многочисленные концепции в психологии, искусстве, менеджменте, бизнесе, в технических науках, в междисциплинарных исследованиях и философии демистифицируют и десакрализируют понимание ее природы, выводят креативность из сферы абсолютной предзаданности Богом, Природой, либо случаем, раскрывают методы и техники креативного мышления. Утверждается представление о возможности развития креативности, креативных способностей и креативного потенциала человека. А, следовательно, становится возможной постановка вопроса о развитии креативности в условиях целенаправленного образовательного процесса.

Рост внимания к развитию креативности отмечается по всему миру. По запросу по теме «развитие креативности» Google выдает 8 990 000 результатов. В мире насчитывается большое количество креативных ассоциаций, институтов по изучению креативности, тренинговых центров, сайтов, растет число проводимых конференций и публикаций.

Вместе с тем в образовании изменения идут очень медленно и имеют волнообразный характер: волны подъема инновационной активности по введению образовательных практик развития креативности сменяются периодами ее спада. Наиболее активно процесс распространения и внедрения техник, технологий и даже систем развития креативности шел в 70–90-е годы XX века. При этом креативные подходы, методы диагностики креативности и системы ее развития распространялись в сфере неформального образования (многочисленные тренинги на основе концепций Э. де Боно, Г. Альшуллера, П. Келли, Т. Бьюзена и др.) и в бизнес-образовании (программы Г. Минцберга, С. Кови, П. Сенге и др.). Программы Эдварда де Боно по развитию креативного мышления были введены в школы многих стран мира.

Благодаря информационным технологиям стали доступными онлайн курсы по развитию креативности, а также многочисленные ресурсы, представляющие как концептуальные материалы, так и сервисы для диагностики и развития креативного мышления.

Вместе с тем в высшем и среднем профессиональном образовании все чаще ограничивается введением отдельных дисциплин по вопросам креативности, но и эта практика не является повсеместной.

Возникает противоречие. С одной стороны, развитие производства, переход к пятому и шестому технологическим укладам, развитие креативных индустрий формируют запрос на развитие креативности, креативного капитала

и креативного потенциала человека. Но, с другой стороны, именно в профессиональном образовании не наблюдается отклика на формирующиеся вызовы. Оно по-прежнему основано преимущественно на модели деятельности, ориентированной на теории рационального и нормативно-ориентированного действия, когда основным содержанием обучения остается освоение и шлифовка технологической, нормативной, стандартизированной составляющих будущей профессии.

Методология, материалы и методы

В статье в результате проведенного теоретико-методологического анализа представлена интегративная концептуальная модель креативности. Исходной предпосылкой анализа стала актуализация проблемного поля подготовки педагогов профессионального обучения в области креативных индустрий. Основное выделенное автором противоречие обозначено как, с одной стороны востребованность развития креативного потенциала будущих педагогов, а с другой стороны, сложность реализации этого запроса в практике образования из-за недостаточного уровня концептуализации в понимании креативности, распространенности разного рода мифов и односторонних представлений о ее природе.

Основой разработки интегративной модели креативности стали следующие методологические подходы: синергетический, деятельностный, ценностно-регулятивный.

В рамках *синергетического подхода* креативность осмысливается как неотъемлемая характеристика сложных самоорганизующихся систем, а креативный процесс – как процесс нелинейный, постоянно флуктуирующий от порядка к хаосу и обратно. В своей обобщающей 25-летней опыт исследования творчества книге «Серьезное творческое мышление» [7] Э. де Боно писал, «что способность человека к творчеству определяется абсолютной математической необходимостью, связанной с тем, что человеческое восприятие действует по принципу самоорганизующихся информационных систем. В таких системах творчество – необходимый элемент...» [7, с. 8]. Синергетический подход к пониманию креативности важен не только тем, что позволяет интегрировать различные аспекты в понимании креативного процесса, но и тем, что является основой интеграции технологий развития креативности в профессионально-педагогическое пространство развития личности, которое также понимается сегодня от открытое, самоорганизующееся и предполагающее нелинейные траектории развития [14].

Деятельностный подход стал основой выделения и интеграции в понимании креативности таких ее аспектов как спонтанность и технологичность (воспроизводимость). Спонтанная активность относительно недавно стала предметом пристального изучения. В психологии творческих процессов она обозначалась как познавательная активность, характеризующаяся доминированием внутренней мотивации (А. М. Матюшкин, В. С. Ротенберг), «интел-

лектуальная активность» (Д. Б. Богоявленская), как сплав умственных и мотивационных характеристик, «устремления личности» (В. А. Петровский), как совокупность «могу» и «хочу», наконец, как «неадаптивная (надситуативная) активность» (В. А. Петровский, 1971), в результате чего появились трактовки творчества как феномена неадаптивной активности (А. Г. Асмолов, В. Н. Дружинин, В. Г. Грязева, В. Т. Кудрявцев, А. С. Огнев) [9]. Вместе с тем исследования последних лет характеризуются разработкой концепции дуальности неадаптивных и адаптивных проявлений в творчестве (Максимова, 2001), согласно которой в творческом процессе следует различать два вида активности – неадаптивную спонтанную активность, необходимую для порождения новых идей, целей, замыслов и т. д. и адаптивную активность, важную для их реализации [9].

Эти концептуальные разработки послужили основанием для интеграции в структуре креативности таких ее аспектов, как спонтанность и технологичность, наиболее значимых в профессиональной деятельности.

Ценностно-регулятивный подход в понимании креативности, разрабатываемый как в рамках классической школы культурно-исторической психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), так и в современных междисциплинарных исследованиях [10; 11], позволил выйти на концептуальную интеграцию таких аспектов креативного процесса, как его неопределенность (расфокусированность) и ценностно-смысловая регуляция (фокусировка).

Результаты исследования

Креативность: между хаосом и порядком

Несмотря на то, что в литературе по психологии можно найти по меньшей мере 60 различных определений креативности, наиболее известной и воспроизводимой в разных источниках стала концепция Д. Гилфорда, в которой креативность трактуется как дивергентное мышление. Он описал дивергенцию как «мышление, идущее в разных направлениях». Гилфорд пришёл к выводу, что данная форма мозговой деятельности человека допускает варьирование основных путей решения какой-либо проблемы, приводя в итоге к неожиданным новым результатам и выводам [12]. Исследованием дивергентного мышления занимались Э. П. Торренс, К. Тейлор, Г. Груббер, И. Хайн, А. Б. Шнедер, Д. Роджерс и другие. Были разработаны многочисленные тесты для оценки уровня дивергентного мышления.

Поскольку одной из характеристик дивергентного мышления была признана нестандартность, то впоследствии стали развиваться представления о креативности как способности отходить от шаблонных подходов при создании нового, преодолевать и разрушать стереотипы, что в свою очередь соединялось с наделением творческого человека такими качествами как раскрепощенность, готовность идти вразрез с общепризнанными взглядами, для которого

не составляет проблемы нарушить устоявшиеся когнитивные, социальные и даже этические нормы.

Многочисленные техники развития креативности, которые стали активно использоваться в тренингах также были, как правило, направлены на то, чтобы раскрепостить мышление, отбросить шаблоны и стереотипы.

Даже сегодня опрос педагогических работников среднего профессионального и высшего образования показал, что наиболее известно имя Д. Гилфорда. Из предложенных в опроснике авторов концепций и технологий развития креативности 42,7 % педагогов отметили, что им известна концепция Д. Гилфорда, 37,2 % респондентов ответили, что им известен Эдвард де Боно, 28,7 % отметили имя М. Микалко, 25,6 % – Г. Альтшуллера [13].

Вместе с тем фактически оказалось вне поля зрения то, что и в концепции Д. Гилфорда не сводилось все только к генерированию альтернативных идей, но была еще и такая характеристика креативного процесса как проработка идей – способность не только обдумывать детали идеи, но и находить ее воплощение, что уже не может быть сведено только к дивергентному мышлению.

Кроме концепции Д. Гилфорда в психологии есть и другая концепция, разработанная С. Медником (имя которого практически неизвестно педагогам). Суть творчества, по Меднику, не в особенности операции, а в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в широте поля ассоциаций¹.

Т. Lubart, опираясь на проводимые в психологии исследования, раскрывает несколько аспектов взаимосвязи дивергентного и конвергентного мышления в креативном процессе [14]. Конвергентное и дивергентное мышление могут пониматься как две, сменяющие друг друга и взаимосвязанные фазы креативного процесса. «Дивергентное мышление позволяет порождать многообразие идей, а конвергентное мышление облегчает оценку и отбор идей» [14, р. 10]. В другом аспекте конвергентное мышление раскрывается как ответственное за интеграцию и синтез идей или образов, это может быть также рассмотрение объекта или проблемы с разных перспектив, ракурсов или точек зрения, что является источником выработки нового видения, концепции или решения. Так, согласно С. Меднику, Т. Lubart отмечает, что в творческом процессе присутствует как дивергентная, так и конвергентная составляющие. По мнению Медника, чем из более отдаленных областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс ее решения. Тем самым дивергенция дополняется конвергенцией, актуализацией отдаленных зон смыслового пространства. Но вместе с тем синтез элементов может быть нетворческим и стереотипным, например: соединение черт лошади и человека актуализирует образ кентавра, а не образ человека с головой лошади [14, р. 11–12].

¹ Vitrano D., Altarriba J., Leblebici-Basar D. Revisiting Mednick's (1962) Theory of Creativity with a Composite Measure of Creativity: The Effect of Stimulus Type on Word Association Production. *The Journal of Creative Behavior*. 55(4):925–936. Accessed October 10, 2024. https://www.researchgate.net/publication/350617919_Revisiting_Mednick's_1962_Theory_of_Creativity_with_a_Composite_Measure_of_Creativity_The_Effect_of_Stimulus_Type_on_Word_Association_Production

С позиции теории самоорганизующихся систем дивергентное мышление можно представить как движение от упорядоченности – к хаосу, а конвергентное мышление как движение от хаоса – к порядку.

Если креативный процесс – это единство дивергентного и конвергентного мышления, то в рамках синергетического подхода, с позиции теории сложных саморазвивающихся систем можно определить область проявления креативности между хаосом и упорядоченностью (рис. 1)



Рис. 1. Креативность: между порядком и хаосом

Fig. 1. Creativity: between order and clutter

Как абсолютный хаос, так и абсолютная или жесткая упорядоченность исключают креативность.

В литературе наблюдается тенденция к преодолению односторонних позиций, которые связывают креативность только с процессом «раскачки упорядоченных структур», будь то структуры мышления или социальных отношений. Эдвард де Боно, писал, как о распространенном заблуждении, о вере в то, что достаточно освободить человека от внутренних запретов и ограничений и он немедленно станет творцом [7, с. 11]. Концепция Э. де Боно как раз органично соединяет процесс генерации идей, выдвижения альтернатив с последующей их логической проработкой. П. Кук пишет о том, что креативная деятельность сотрудников в организациях не исключает упорядоченность структуры и наличие правил в организации, а, наоборот, это способствует продуктивной работе [15].

Jurgen Appelo в своей книге «Agile менеджмент» [16] утверждает, что в сложно организованных системах, какими являются творческие, проектные команды, важно чтобы устанавливались определенные ограничения (правила), но они должны быть не навязанными со стороны, но выработанными самой командой во главе с менеджером. Креативность – это по существу, по своей природе самоорганизующийся процесс, в котором важны как этапы «по-

гружения в хаос», так и выработка новых структур и нового осмысленного порядка.

Такой интегративный подход к пониманию креативности особенно важен в проектировании форматов и условий профессионального образования. Наряду с выработкой гибкости мышления, навыков по преодолению стереотипов необходимо воспитывать и развивать у студентов навыки самоорганизации, целеполагания и рефлексии, установку на принятие социальной ответственности.

Сведение креативности только к формированию раскрепощенности, готовности, образно говоря, идти наперекор всем и всему, конечно не способствует, а, напротив, мешает введению дисциплин по развитию креативности в профессиональное образование, так как вступает в противоречие с установками профессиональной культуры, с требованиями тщательной и ответственной проработки выдвигаемых идей и решений.

Креативность: между спонтанностью и технологичностью

Стремительное развитие цифровых технологий, процессов автоматизации и роботизации ведут к вытеснению человека из сферы производства. Многие функции, которые, как считалось, присущи именно человеку, успешно выполняются техническими устройствами и программами на основе искусственного интеллекта. В первую очередь в системах искусственного интеллекта воспроизводится то, что наиболее технологично и может быть алгоритмизировано. Именно поэтому все чаще высказываются мнения, что на долю человека остается то, что, как считается, не может быть алгоритмизировано – это креативность, способность решать творческие нестандартные задачи. Таким образом формируется отчетливое противопоставление креативности – технологиям.

Но если креативность – это то, что противостоит технологичности, то главным ее содержанием может быть только спонтанная активность, то что, как правило, связывают с внезапными озарениями или инсайтом. Такое крайнее противопоставление поддерживается и ростом внимания психологии к явлению спонтанности как таковому. Однако можно ли тогда развивать креативность? Скорее всего нет, так как вряд ли можно как то контролировать и направлять в нужное русло, а тем более воспроизводить ситуации инсайта, уже в силу их именно спонтанной природы. Кроме того, сфера профессиональной деятельности всецело базируется именно на технологиях, и соответственно, при отождествлении креативности со спонтанностью креативность и профессиональное обучение расходятся по разным противоположным полюсам.

Чтобы разобраться в этой ситуации необходимо конкретизировать понятия технологии и технологических процессов. В любой технологии можно выделить два существенных аспекта: норму и ее вариации; внутреннюю логику (алгоритм) воспроизводства и его импровизированные формы.

В этом случае мы можем понять, что креативность и технологии не противостоят друг другу как нечто рядоположенное, но тесно взаимопереплетены.

Любая норма (закон, эталон, парадигма, стандарт) – это своего рода паттерн, который реализуется и допускает реализацию определенного (небезграничного) количества вариантов. Вариация нормы – это креативный процесс. Когда норма исчерпывает себя, происходит ее корректировка и смена. Это тоже творческий процесс. Парадигмы в науке (а они есть в любом виде деятельности) определяют новое поле исследований и делают высоко эффективным процесс научных открытий. Человечество, как утверждает Джоэл Баркер [17], может научиться предвидеть смену парадигм и тем самым во много раз усилить наши возможности инновационного развития.

Важно то, что креативность тоже опирается на существующие нормы, становясь при этом в одни периоды источником ее вариаций, а в другие – работая на обновление и смену норм. Но без норм нет ни технологии, ни креативности. Не случайно в истории как искусства, так и ремесленной деятельности мы постоянно находим примеры таких вариаций внутри принятой нормы, канона, темы. Например, у И. С. Баха на протяжении всего его творчества сочинение вариаций на заданную тему было излюбленным занятием, в котором он был признанным виртуозом. По сути, это и есть пример дивергентного мышления. Но в свою очередь, например, формирование теории квантово-волнового дуализма в физике может считаться примером конвергентного творческого мышления, положившего начало новой парадигме в физических исследованиях.

Обратимся к другой стороне технологии. Любая технология как процесс имеет внутреннюю логику (алгоритм) своего разворачивая и воспроизводства и ее импровизированные формы. Как правило, ни одна технология не может быть воспроизведена без каких либо отклонений, нюансировки, дополнений. Но чем более точен алгоритм ее воспроизведения, тем менее возможны ее различные импровизации. Взаимосвязь и взаимозависимость алгоритмизации и импровизации есть в любой технологии.

В разные эпохи и исторические периоды больше ценилась либо та, либо другая сторона технологических процессов. Например, Е. С. Фоменко отмечает, что в период Возрождения импровизация служила показателем профессионализма и обеспечивала интерес публики к исполнителю. «Импровизация пронизывала не только музыку, но и поэзию, и драматическое искусство» [18].

Вместе с тем церковь, как правило, не одобряла импровизационное исполнение духовной музыки и песнопений, воспринимая это как отход от канона. Но и в Новое время, когда была усовершенствована запись музыкальных произведений, композиторы также достаточно строго требовали от исполнителей придерживаться авторского текста, исключая свои индивидуальные импровизации.

Интересно и то, что сами импровизации не были просто спонтанной активностью, хотя именно так воспринимались публикой: как проявление боговдохновенности и гениальности. Импровизация требовала высокого мастерства, постоянного совершенствования, обширных знаний, способности к

структурному мышлению и владения целой системой технических приемов, словом, настоящего универсализма.

Техника импровизации в XVI веке, особенно в Италии – классической стране распространения импровизационного искусства – достигла высокой степени профессиональной разработанности и детализированности. Ей обучали. «К концу XVI века техника инструментальной орнаментики «с листа» достигла необычайно высокого уровня. Выдающиеся органисты были не только мастерами импровизации, но и педагогами, обучавшими усложнившимся импровизационным формам» [18]. По сути, это можно назвать уже технологиями и техниками креативности.

Когда мы говорим о технологиях креативности, то добавляется еще один важный аспект рассмотрения. Любой технологический процесс невозможен без регулирования. Креативность как процесс с точки зрения технологичности отличается преобладанием внутренней регуляции или саморегуляции.

Понимание соотношения креативности, спонтанности и технологичности позволяет обратиться к таким понятиям профессиональной деятельности как мастерство и виртуозность. По сути, имплицитно достаточно широко используемой моделью обучения (причем не только профессионального) остается путь становления мастера, формирование мастерства. Это и путь к творчеству. Но он лежит через овладение технологией профессиональной деятельности. Овладев в совершенстве технологией, виртуозно ею владея, можно обрести свободу формотворчества и даже выйти за границы технологии – ее усовершенствовать или даже изобрести новую технологию.

Это является явно и имплицитно основой любого обучения – сначала овладей теми технологиями, приемами, техниками (и, соответственно, знаниями и компетенциями, на которых они основаны), которые характерны для какой-либо сферы деятельности, а затем уже можешь творить что то свое. Недостаток этой модели заключается в том, что часто в образовании учат только алгоритмически воспроизводимой стороне технологий, но практически не обучают ее креативной стороне.

Таким образом, можно сделать вывод, что креативность внутренне соединяет в себе как спонтанность, так и технологичность. Как абсолютная спонтанность, так и абсолютная, жесткая технологичность исключают креативность. В зависимости от характера их соотношения можно выделить различные уровни креативности. При этом спонтанная креативность, если она не опирается на мастерство владения технологиями, а также технологичность ради технологичности (стремление исключить спонтанность) как правило будут относиться к низшему уровню креативности. Обозначенная проблематика затрагивается в работе венгерского культуролога И. Витаньи. Автор выделяет три уровня креативных способностей, указывая в каждом из них на степень создания радикально нового. Так, продуктивно-репродуктивная творческая способность находит отражение в массовом производстве и повседневной разговорной речи. Любое новшество воспринимается как исключение из правил. Для генератив-

ной творческой способности, соответствующей фольклористике, появление нового является нормативным актом. Это можно назвать творчеством в пределах традиции. Сутью же конструктивно-инновативной творческой способности является закономерное появление нового. Данная способность находит проявление в труде изобретателей, новаторов, в научном и художественном творчестве и является, согласно И. Витаньи, собственно креативностью [19, с. 73].

Сегодня мы говорим о технологиях и техниках собственно креативности и все больше проникаем в суть самих креативных процессов. П. Кук, М. Гладуэлл и Л. М. Андрюхина [15, 20, 21] все больше склоняются к тому, что креативный процесс – это, скорее, упорный труд, это такая вовлеченность творческого человека, что он готов, если потребуется, тысячу и десять тысяч раз предпринимать снова и снова усилия в решении какой-либо задачи. Как говорил Томас Эдисон, «гений – это 1 процент вдохновения и 99 процентов пота». И озарения приходят, как правило, если уже до этого хорошо подготовлена почва (рис 2).



Рис. 2. Креативность: между спонтанностью и технологичностью

Fig. 2. Creativity: between spontaneity and technology

Поскольку креативный процесс не сводим к спонтанному озарению, но может пониматься как сложный нелинейный процесс, включающий свои специфические технологии, то его особенностью является также опора на развитые структуры саморегуляции, самомотивации, эмоциональной вовлеченности и увлеченности как на индивидуальном уровне, так и на уровне работы команды или организации. Это связано, как правило, с высоким уровнем энергетических затрат, с умением войти в креативный процесс как в своего рода непрерывный энергетический поток и с необходимостью поддерживать высокий креативный потенциал вплоть до получения необходимого результата.

А это означает, что и в процессе образования необходимо создавать условия не только для проведения разовых тренингов и решения творческих голо-

воломок, но и для вовлечения в реальный творческий процесс с достижением значимого результата. В реальной творческой деятельности, например, в проектной работе, идет формирование необходимых норм и структур саморегуляции деятельности.

М. R. Rush описала примеры развития креативности студентов инженерных специальностей в практике Массачусетского технологического института [22]. Автор пришла к выводу, что нужно идти не столько от лекций и аудиторных занятий, сколько от организации форм совместной деятельности студентов. Было создано две проектные команды, одна из которых работала над решением фундаментальных инженерных проблем, а другая – занималась дизайнерской разработкой детской игрушки. После того как был получен креативный результат студентов опрашивали как они сами определяют, что такое креативность и как на развитие их креативности повлияла работа в команде? И как оказалось, по оценке студентов именно работа команды являлась фактором вдохновляющим и направляющим индивидуальную креативность. В команде формировались нормы и ценности совместной работы, а обмен информацией и взаимная поддержка воспринимались как дополнительный ресурс, усиливающий индивидуальную креативность [22].

Как показали наши исследования именно недостаточная сформированность регулятивных структур деятельности, как правило мешает как включиться в креативный процесс, так и поддерживать его до получения необходимого результата. Это недостаточный уровень сформированности умения управлять собой (спонтанность, непредсказуемость), слабо развитое умение быть настойчивым и доказательным (нейтральное отношение к ситуации), незначительный интерес к культурным ценностям, нерешительность (наиболее выраженные показатели). Слабая выраженность этих качеств у человека становится барьером креативности. Достаточно ярко в группе респондентов проявились низкий уровень любознательности, эмоциональной вовлеченности, слабое стремление к простым исследованиям. Отметим, что можно иметь высокий креативный потенциал, но при этом не уметь его реализовать, если у человека отсутствуют навыки саморегуляции [23, с. 84].

Креативность: между расфокусированностью и фокусировкой

Большинство публикуемых по вопросам креативности работ, как правило, ставят в центр внимания различные техники и приемы развития креативного мышления. На этой основе разрабатываются многочисленные тренинги креативности, которые даже получили название «фитнес для ума». Также можно выделить и другую группу работ, авторы которых придерживаются средового подхода и описывают пути и средства формирования образовательной среды, способствующей развитию креативности.

При этом возникает парадоксальная ситуация. Человек может пройти различные тренинги креативности, всю жизнь решать разные творческие задачи и выполнять упражнения, увлекаться разного рода головоломками и при этом не создать ничего творчески значимого. С другой стороны, можно постоянно

заниматься совершенствованием образовательной среды, но «запуск» креативного процесса, собственная творческая деятельность обучающегося так может и не состояться.

Причина этого – в отсутствии сфокусированности самой креативной деятельности. Сфокусированность репрезентирует целый комплекс составляющих деятельности, а точнее сказать – ядро креативного процесса.

В это ядро входит осмысленная постановка цели, определение области приложения креативных усилий, осознание значимости возможных результатов, ценностные приоритеты, область концентрации интереса, внутренняя мотивация, энергия воли, эмоциональная заряженность, концентрация всех внутренних ресурсов человека, жизненный смысл.

Если такая фокусировка деятельности не достигается, то можно говорить только о «блуждающей креативности», креативности в целях поддержания определенного уровня креативных способностей. Такое «блуждающее» состояние, относительная расфокусировка деятельности тоже очень важны для того чтобы креативный процесс состоялся. В самом креативном процессе есть фазы инкубации. Фазы высшей активности сменяются фазами подчас осознанного и рекомендуемого специалистами ухода от решения задачи.

Кроме того, жесткая фокусировка может ограничивать возможности творчества. Может происходить замыкание в рамках определенной области, ограничение в использовании средств и технологий решения задачи, так как любой фокус неизбежно ведет к формированию вокруг него определенного поля возможного. И переключиться с одного поля на другое, или расширить границы при жесткой сфокусированности мышления не удастся.

Поэтому можно сказать, что креативность интегрирует способность фокусировки с относительной расфокусированностью креативного процесса (см. рис. 3).

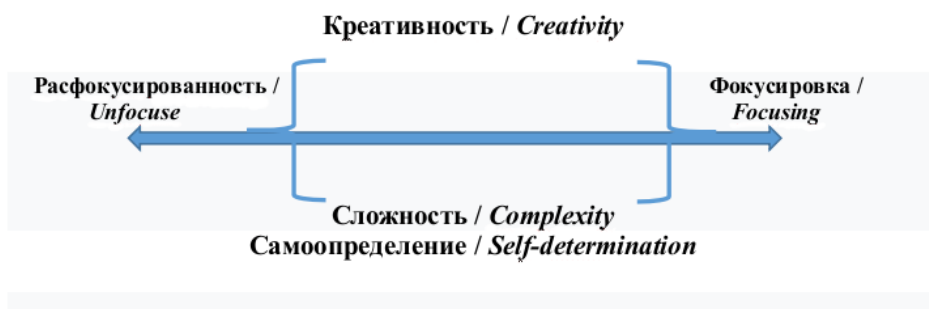


Рис. 3. Креативность: между расфокусированностью и фокусировкой

Fig. 3. Creativity: between unfocused and focusing

Во всех известных системах развития креативности уделяется специальное внимание формированию фокусировки. Фокусировка выделяется как этап креативного процесса в системах ТРИЗ (Г. Альтшуллер), латерального мышления (Эдвард де Боно), дизайн-мышления (Д. Келли, Т. Келли) и др.

Таблица 1

Виды фокусировки в креативном процессе

Table 1

Types of focusing in the creative process

Наименование системы развития креативности / Name of the creativity development system	Составляющие креативного процесса / Components of the creative process
ТРИЗ (Г. Альтшуллер) / Theory of solving inventive problems G. Altshuller	Фокусировка на определении и переопределении проблемы (противоречия) / Focus on defining and redefining the problem (controversy)
Система развития латерального мышления Э. де Боно / System of development of lateral thinking by E. de Bono	Фокусировка на цели, на области исследования, фокусировка как осознанный «скачок в сторону» / Focusing on the goal, on the area of study, focusing as a conscious "leap to the side"
Система развития дизайн-мышления (Д. Келли, Т. Келли) / Design thinking development system (D. Kelly, T. Kelly)	Фокусировка на потребителе, его интересах / Focusing on the consumer and his/her interests

Для деятельности в сфере креативных индустрий все более значимым становится перспективное или опережающее мышление. Дизайн как составляющая креативных профессий относится к области того, что «может быть». Эдвард де Боно пишет, что необходимо ввести более широкое понимание дизайна, чем принятое ограничение его графическим и визуальным дизайном. Дизайн – это фактически способ мышления. Однако столетиями в культуре складывалась аналитическая культура, а дизайн оставался на периферии. Мы привычно считаем, что стоит только выявить проблему и причину ее возникновения с помощью анализа, и сразу станет ясно и очевидно, что делать дальше. Но очень часто мы имеем дело со случаями, когда задачу невозможно решить с помощью анализа. Нам нужно «спроектировать шаг вперед». Именно потому, что в системе образования уделяется слишком мало внимания дизайну, мы оказываемся беспомощными перед лицом такого рода проблем. «Анализ стремится обнаружить существующие отношения между элементами (например, в науке), а дизайн стремится установить между элементами новые отношения – такие, которые, возможно, никогда ранее не существовали (как в новых концепциях)» [7, с. 95].

Фокусировка только на решении проблем удерживает нас в поле настоящего, не позволяет выйти в надсистему, переключиться на поле новых возможностей, найти новый фокус для приложения усилий. Это возможно с помощью дизайна. Нужно подчеркнуть, что именно такой тип фокусировки, осуществ-

вляемой с помощью дизайн мышления особенно значима в сфере креативных индустрий, где суть процесса заключается не в поиске противоречий, а как раз в формировании нового образа, стиля, эстетической концепции, новой модели (например, прически или костюма), предлагаемых потребителю. По сути это новая стратегия инновационного развития, которая начинает применяться в бизнесе, менеджменте и в образовании. Упомянем лишь, так называемую стратегию «голубых океанов» или стратегию «гринфилда» в образовании. Их суть может быть выражена высказыванием, которое приписывают Сократу: «Секрет изменений – направить всю свою энергию не на борьбу со старым (*на разрешение противоречий* – Л.А.), а на создание нового».

Как пишет Эдвард де Боно, «вместо того чтобы изменять существующую систему, можно просто перейти в другую плоскость – к системе, в которой эта проблема станет неактуальной. Такой процесс можно назвать редизайном. Если люди постоянно теряют ключи, можно изменить способ защиты жилищ таким образом, что ключи больше не понадобятся» [7, с. 104].

Развитие способности к фокусировке в подготовке студентов предполагает, следовательно, решение очень широкого спектра задач. В области, например, индустрии моды, художественных видов деятельности – это развитие эстетической культуры, формирование художественного вкуса, умение ставить цели и определять приоритеты, изучение и выявление на основе эмпатии интересов и потребностей клиента, формирование замысла. Это все то, можно назвать творческим самоопределением.

Обсуждение

J. Hutson с соавторами, K. Patel и M. Campbell в исследованиях, посвященных анализу креативных индустрий, поднимают вопрос о необходимом переосмыслении представлений о креативности на основе интеграции различных ее аспектов [24; 25; 26].

Вместе с тем, это затруднено из-за распространенности стереотипов или своего рода мифов о креативности, которые сформировались на основе абсолютизации первых, появившихся в 50-е и 60-е XX века концепций креативности (например, концепция креативности как дивергентного мышления) или представлений, берущих свое начало еще в XVIII–XIX веках, в эпоху романтизма (креативность как инсайт, независимость творчества от контекста, абсолютная свобода творца).

Опубликованные в последнее время научные исследования креативности в большинстве своем посвящены прикладным вопросам и не претендуют на концептуальные обобщения. Они либо, по J. Martens, сконцентрированы на анализе техник креативности [27], либо на креативных процессах в различных областях, таких как менеджмент [28; 29; 30], туризм [31], урбанистика [32], этика и право [33] и других. Проблема креативности обсуждается также в областях конвергенции современных технологий, например, растет число работ, посвященных генеративным возможностям искусственного интеллекта [24; 34; 35].

Интегративный подход в понимании креативности и модели креативности, формируемые на его основе, теоретически и практически можно отнести к наиболее перспективным. Однако основания интеграции могут существенно различаться [36].

Многие авторы, предлагая интегративные модели креативности, делают акцент на определении и интеграции факторов креативности. Так выделяются модели **4P** (J. M. Rhodes), включающая такие факторы, как Личность (Person, свойства личности), Процесс (Process, креативные процессы), Среда (Press, воздействие внешних средовых сил) и Продукт (Product, креативные продукты) [37]; модель **5A** (V. P. Glăveanu) рассматривает креативность с позиции пяти факторов: Actor (Актор), Action (Действие), Artifact (Артефакт), Audience (Аудитория) и Affordances (Возможности) [38]. **7C** (T. Lubart), включающую семь основных факторов («тем»), необходимых для целостного понимания креативности: Creators (Творцы, личностно-ориентированные характеристики создателей творчества), Creating (креативный процесс), Collaborations (совместное творчество), Contexts (контекст, условия окружения), Creations (креативный продукт, природа и результат креативной работы), Consumption (усвоение/внедрение креативных продуктов) Curricula (развитие и усиление креативности) [39] и другие.

При этом, как правило, не анализируется собственно сам характер интеграции. Но именно характер интеграции определяет, на наш взгляд, собственно природу и особенности креативности. Легко заметить, что перечисляемые в различных концепциях факторы креативности фактически выделяются в результате переноса представлений о любой деятельности в сферу понимания креативности. В любой деятельности есть личность, процесс, среда, продукт и т. д. Но что же определяет их специфику именно в деятельности креативной?

В предложенной статье мы исходим из того, что креативность представляет собой сложный нелинейный процесс, флуктуирующий в каждой конкретной творческой ситуации между хаосом и порядком, спонтанностью и технологичностью, расфокусированностью и фокусировкой. Сюда можно добавить и другие координаты, которые мы планируем рассмотреть в следующей статье. Это такие координаты как традиция и инновация, рутина и новизна, алгоритмы и неалгоритмизируемость деятельности, и другие.

Предлагаемый интегративный подход позволяет определить ориентиры совершенствования подготовки будущих педагогов профессионального обучения в области креативных индустрий, так как не просто описываются факторы креативности, но задаются параметры проектирования образовательных технологий.

Становится очевидным, что важны не просто креативные тренинги и так называемый «фитнес для ума», но развитие креативности должно быть органично вплетено как в профессиональную, так и в профессионально-педагогическую деятельность.

А. Г. Кислов с соавторами считают, что от уровня и профессиональной направленности творческой подготовки будущих педагогов профессионального обучения зависит диапазон реализации креативных технологий не только у них, но и у тех будущих работников сферы креативных индустрий, которые получают начальное и среднее профессиональное образование в результате образовательной деятельности выпускников профессионально-педагогических вузов [40].

При этом в соответствии со структурой профессионально-педагогической деятельности и акмеологическим пониманием процесса развития зрелой личности креативность педагогов профессионального обучения, как подчеркивают О. Е. Краюхина и С. А. Новоселов, «имеет три специфических аспекта:

- креативность, ориентированная на сферу профессиональной, в том числе производственной, деятельности будущих учеников, обучающихся в учреждениях начального и среднего профессионального образования (профессионально-креативный компонент);

- креативность, ориентированная на образовательную, педагогическую деятельность в сфере среднего и высшего профессионального образования, т. е. креативность в сфере профессионального обучения (профессионально-педагогический компонент);

- креативность, ориентированная на самореализацию, саморазвитие, характеризующиеся гуманистической направленностью и социальной значимостью, т. е. на развитие творческого потенциала, лучших индивидуальных, личностных, духовных качеств самих субъектов профессионального творчества (личностно-акмеологический компонент)» [41, с. 82]

Заключение

Обобщая проведенное исследование мы приходим к выводу, что в понимании креативности важен интегративный подход. Креативный процесс соединяет в себе как движение к «хаосу» (преодоление шаблонов, стереотипов, устоявшихся структур и форм деятельности), так и движение к формированию новых форм упорядоченности. Креативность опирается на мастерство как свободное владение технологиям деятельности, так и через импровизацию и вариации позволяет открыть новые технологии, или сменить нормы и парадигмы деятельности. Кроме того, креативность как процесс имеет свои специфические креативные технологии. И наконец, креативность – это единство смысловой фокусировки деятельности с возможностью перехода к относительной расфокусированности, к открытию новых горизонтов и смыслов.

Современное развитие креативной экономики нуждается в специалистах новой формации с культурными ценностями, накопленными в результате творческой деятельности людей. Насколько успешными эти специалисты будут в профессиональной деятельности, зависит от педагогов профессиональной школы, которые будут не только преподавать дисциплины, но и развивать

творческий потенциал будущих специалистов в области креативных индустрий как необходимое условие их подготовки.

Список использованных источников

1. Ахьямова И.А., Беляева М.А., Боталов А.М. *Аналитика культурных индустрий: до и после [пандемии]*. Екатеринбург: Екатеринбургская академия современного искусства; 2020. 238 с. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44542546> (дата обращения: 20.10.2024).
2. Аузан А.А. Цифровая экономика как экономика: институциональные тренды. *Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика*. 2019;6:12–19. doi:10.38050/01300105201963
3. Зеленцова Е., Гладких Н. *Творческие индустрии: теории и практики*. Москва: ТВ RUGRAM; 2022. 222 с. Режим доступа: https://ion.ranepa.ru/upload/medialibrary/fbd/Gid_Spravochnik-Tvorcheskie_kreativnye_industrii.pdf (дата обращения: 20.10.2024).
4. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры. *Вопросы философии*. 1984;10:86–99. Режим доступа: <https://www.gpntb.ru/win/mentsin/mentsin2189d.html> (дата обращения: 20.10.2024).
5. Ковешникова Н.А. Из истории дизайн-образования: художественная подготовка в рамках средневекового ремесленного ученичества. *Мир науки, культуры, образования*. 2009;5(17):146–148. Режим доступа: [https://www.amnko.ru/Jurnali/\(17\)%202009/MNKO_2009-5.pdf](https://www.amnko.ru/Jurnali/(17)%202009/MNKO_2009-5.pdf) (дата обращения: 20.10.2024).
6. Йоас Х. *Креативность действия*. Санкт-Петербург: Алетейя; 2005. 320 с. Режим доступа: <https://studfile.net/preview/431280/> (дата обращения: 20.10.2024).
7. Боно Э. де. *Серьезное творческое мышление*. Санкт-Петербург: Поппури; 2005. 416 с. Режим доступа: <https://predanie.ru/book/195577-sereznoe-tvorcheskoe-myshlenie/> (дата обращения: 20.10.2024).
8. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход. *Образование и наука*. 2003;5(23):79–90. Режим доступа: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/37785/1/edsience_2003_05_009.pdf (дата обращения: 20.10.2024).
9. Максимова С.В. Концепция дуальности неадаптивной и адаптивной активности в творчестве. *Психологическая газета*. 2014. Режим доступа: <https://psy.su/feed/3765/> (дата обращения: 20.10.2024).
10. Кирьякова А.В. *Аксиология креативности: монография*. Москва: Дом педагогики; 2014. 225 с. Режим доступа: <http://www.osu.ru/doc/1041/kaf/6701/prep/1391> (дата обращения: 20.10.2024).
11. Кирьякова А.В. Креативность сквозь призму аксиологии. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2021;2:10–20. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-skvoz-prizmu-aksiologii/viewer> (дата обращения: 20.10.2024).
12. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. В книге: *Психология мышления* / Под ред. А.М. Матюшкина. Москва; 1965:433–456. Режим доступа: <https://www.metodolog.ru/00736/00736.html> (дата обращения: 20.10.2024).
13. Андрюхина Л.М., Жаркова Д.В. Концептуальные основания определения профессиональных дефицитов педагогов в области развития креативного потенциала студентов. *Педагогический эксперимент: подходы и проблемы*. 2022;8:17–28.
14. Lubart T. Creativity and convergent thinking: reflections, connections and practical considerations. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2016;4:7–15. doi:10.22363/2313-1683-2016-4-7-15
15. Кук П. *Креатив приносит деньги*. Минск: Гревцов Паблишер; 2007. 384 с. Режим доступа: <https://www.livelib.ru/book/1000274386-kreativ-prinosit-dengi-piter-kuk> (дата обращения: 20.10.2024).

16. Аппело Ю. *Agile-менеджмент: Лидерство и управление командами*. Москва: Альпина Паблишер; 2018. 534 с. Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/urgen-appelo/agile-menedzhment-liderstvo-i-upravlenie-komandami-35478823/chitat-onlayn/> (дата обращения: 20.10.2024).
17. Баркер Дж. *Парадигмы мышления*. Москва: Альпина Бизнес Букс; 2007. 192 с. Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003049824/ (дата обращения: 20.10.2024).
18. Фоменко Е.С. Развитие инструментальной импровизации в эпоху ренессанса. *Universum: филология и искусствоведение: электронный научный журнал*. 2022;1(91). Режим доступа: <https://Tuniversity.com/ru/philology/archive/item/12963> (дата обращения: 20.10.2024).
19. Витаньи И. *Общество, культура, социология*. Москва: Прогресс; 1984. 288 с. Режим доступа: <https://studfile.net/preview/19957286/> (дата обращения: 20.10.2024).
20. Гладуэлл М. *Гении и аутсайдеры. Почему одним все, а другим ничего?* Москва: Манн, Иванов и Фербер; 2021, 302 с. Режим доступа: https://www.mann-ivanov-ferber.ru/assets/files/bookparts/the-story-of-succes/genii_read.pdf?srsid=AfmBOocqJqWiebllaOV_qHQrNgCu74vU51qJHL-6cR2pDnchJ2LKlbC0 (дата обращения: 20.10.2024).
21. Андриякина Л.М. *Креативность, креативный капитал и креативные практики в образовании: монография*. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-т; 2019. 238 с. Режим доступа: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/42766/1/978-5-8050-0767-6_2023.pdf (дата обращения: 20.10.2024).
22. Rush M.R. *Creative thinking in engineering education: lessons from students at the Massachusetts Institute of Technology*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology; 2009. 83 p. Accessed October 20, 2024. https://www.researchgate.net/publication/42437135_Creative_thinking_in_engineering_education_lessons_from_students_at_the_Massachusetts_Institute_of_Technology
23. Андриякина Л.М., Ожиганова Д.А. Креативный потенциал будущих педагогов: диагностика и преодоление барьеров развития. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2022;4(12):75–91. doi:10.17853/2686-8970-2022-4-75-91
24. Hutson J., Lively J., Robertson B., Cotroneo P., Lang M. *Creative Convergence: The AI Renaissance in Art and Design*. Switzerland, Cham: Springer Nature Switzerland; 2023. 237 p. doi:10.1007/978-3-031-45127-0
25. Patel K. *Craft as a Creative Industry*. London: Taylor & Francis; 2024. 116 p. doi:10.4324/9781003301714
26. Campbell M. *Reimagining the Creative Industries: Youth Creative Work, Communities of Care*. London: Routledge; 2021. 228 p. doi:10.4324/9781003031338
27. Martens J. *Creativity Fieldguide: Powerful Creativity Techniques and How to Use Them*. US, San Jose: Katalysor Publishing; 2019. 114 p.
28. Brem A., Puente-diaz R., Agogue M. *Role of Creativity in the Management of Innovation – State of the Art and Future Research Outlook*. World Scientific Books, World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.; 2017. 300 p. doi:10.1142/q0059
29. Goller I., Bessant J.R. *Creativity for Innovation Management: Tools and Techniques for Creative Thinking in Practice*. London: Routledge; 2023. 272 p. doi:10.4324/9781003226178
30. Dawson P., Andriopoulos C., Andriopoulos C., Pattinson S. *Managing Change, Creativity and Innovation*. London: SAGE Publications; 2024. 632 p. Accessed October 20, 2024. https://library.ucyp.edu.my/wp-content/uploads/2023/08/Managing-Change-Creativity-and-Innovation_nodrm.pdf
31. Duxbury N., Albino S., Pato de Carvalho C. *Creative Tourism: Activating Cultural Resources and Engaging Creative Travellers*. Boston: CAB International; 2021. 299 p. doi:10.1079/9781789243536.0000
32. Leng Khoo S., Shu Fun Chang N. *Creative City as an Urban Development Strategy: The Case of Selected Malaysian Cities*. Switzerland, Cham: Springer Nature Switzerland; 2021. 201 p. doi:10.1007/978-981-16-1291-6

33. Kapoor H., Kaufman J.C. *Creativity and Morality*. London, UK; San Diego, US; Cambridge, US; Oxford, UK: Elsevier. Academic Press; 2022. 330 p.
34. Kalpokienė J. *Law, Human Creativity and Generative Artificial Intelligence: Regulatory Options*. Oxford: Taylor & Francis Group; 2024. 122 p. doi:10.4324/9781003464976
35. Pagani M., Champion R. *Artificial Intelligence for Business Creativity*. Oxford: Taylor & Francis Group; 2023. 156 p. doi:10.4324/9781003287582
36. Грязева-Добшинская В.Г., Колтунов Е.И., Коробова С.Ю., Глухова В.А., Набойченко Е.С. Многофакторные модели креативности субъектов: структурный и динамический подходы в психологической диагностике. *Образование и наука*. 2024;26(9):129–150. doi:10.17853/1994-5639-2024-9-129-150
37. Rhodes M. An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*. 1961;42:305–311. Accessed October 20, 2024. <https://www.jstor.org/stable/20342603?origin=JSTOR-pdf>
38. Glăveanu V.P. Rewriting the language of creativity: the five A's framework. *Review of General Psychology*. 2013;17(1):69–81. doi:10.1037/a0029528
39. Lubart T., Thornhill-Miller B. Creativity: an overview of the 7C's of creative thought. In: Sternberg R.J., Funke J., eds. *The Psychology of Human Thought: An Introduction*. Heidelberg: Heidelberg University Publishing; 2019:277–305. doi:10.17885/heup.470.c6678
40. Кислов А.Г., Феоктистов А.В., Шапко И.В., Якушева К.Н. Ориентиры организации подготовки кадров для креативных индустрий. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2023;11(4):47–76. doi:10.52944/PORT.2023.55.4.003
41. Краюхина О.Е., Новоселов С.А. Активизация профессионально ориентированного творчества студентов профессионально-педагогического вуза. *Образование и наука. Известия УрО РАН*. 2008;8(56):81–90.

References

1. Ah'jamova I.A., Beljaeva M.A., Botalov A.M. *Analitika kul'turnyh industrij: do i posle [pandemii] = Cultural Industry Analytics: Before and After the [Pandemic]*. Ekaterinburg: Ekaterinburg Academy of Contemporary Art; 2020. 238 p. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44542546>
2. Auzan A.A. Digital economy as an economy: institutional trends. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 6. Ekonomika = Bulletin of the Moscow University. Series 6. Economics*. 2019;6:12–19. (In Russ.) doi:10.38050/01300105201963
3. Zelenczova E., Gladkix N. *Tvorcheskie industrii: teorii i praktiki = Creative Industries: Theories and Practices*. Moscow: TV RUGRAM; 2022. 222 p. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. https://ion.ranepa.ru/upload/medialibrary/fbd/Gid_Spravochnik-Tvorcheskie_kreativnye_industrii.pdf
4. Sidorenko V.F. The genesis of project culture. *Voprosy filosofii = Questions of Philosophy*. 1984;10:86–99. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. <https://www.gpntb.ru/win/mentsin/mentsin2189d.html>
5. Koveshnikova N.A. From the pistory of design education: artistic training in the framework of medieval craft apprenticeship. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture, and Education*. 2009;5(17):146–148. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. [https://www.amnko.ru/Jurnali/\(17\)%202009/MNKO_2009-5.pdf](https://www.amnko.ru/Jurnali/(17)%202009/MNKO_2009-5.pdf)
6. Joas H. *Kreativnost' dejstviya = Creativity of Action*. Saint Petersburg: Publishing House Aleteya; 2005. 320 p. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. <https://studfile.net/preview/431280/>
7. de Bono E. *Ser'eznoe tvorcheskoe myshlenie = Serious Creative Thinking*. Saint Petersburg: Publishing House Potpourri; 2005. 416 p. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. <https://predanie.ru/book/195577-sereznoe-tvorcheskoe-myshlenie/>

8. Zeer E.F. Professional and educational space of a personality: a synergetic approach. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2003;5(23):79–90. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/37785/1/edscience_2003_05_009.pdf
9. Maksimova S.V. The concept of duality of maladaptive and adaptive activity in creativity. *Psihologicheskaya gazeta = Psychological Newspaper*. 2014. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. <https://psy.su/feed/3765/>
10. Kiryakova A.V. *Aksiologiya kreativnosti = The Axiology of Creativity*. Moscow: Publishing House Dom pedagogiki; 2014. 225 p. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. <http://www.osu.ru/doc/1041/kaf/6701/prep/1391>
11. Kiryakova A.V. Creativity through the lens of axiology. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2021;2:10–20. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-skvoz-prizmu-aksiologii/viewer>
12. Gilford J. Tri storony intellekta = Three sides of intelligence. In: Matyushkin A.M., ed. *Psihologiya myshleniya = Psychology of Thinking*. Moscow; 1965:433–456. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. <https://www.metodolog.ru/00736/00736.html>
13. Andryukhina L.M., Zharkova D.V. The conceptual foundations for determining the professional deficits of teachers in the field of developing students' creative potential. *Pedagogicheskij eksperiment: podhody i problemy = Pedagogical Experiment: Approaches and Problems*. 2022;8:17–28. (In Russ.)
14. Lubart T. Creativity and convergent thinking: reflections, connections and practical considerations. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2016;4:7–15. doi:10.22363/2313-1683-2016-4-7-15
15. Kuk P. *Kreativ prinosit den'gi = Creativity Makes Money*. Minsk: Grevtsov Publisher; 2007. 384 p. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. <https://www.livelib.ru/book/1000274386-kreativ-prinosit-dengi-piter-kuk>
16. Appelo Yu. *Agile-menedzhment: Liderstvo i upravlenie komandami = Agile Management: Leadership and Team Management*. Moscow: Alpina Publisher; 2018. 534 p. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. <https://www.litres.ru/book/urgen-appelo/agile-menedzhment-liderstvo-i-upravlenie-komandami-35478823/chitat-onlayn/>
17. Barker J. *Paradigmy myshleniya = Paradigms of Thinking*. Moscow: Alpina Business Books; 2007. 192 p. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003049824/
18. Fomenko E.S. The development of instrumental improvisation in the Renaissance. *Universum: filologiya i iskusstvovedenie: elektronnyj nauchnyj zhurnal = Universum: Philology and Art History: An Electronic Scientific Journal*. 2022;1(91). (In Russ.) Accessed October 20, 2024. <https://7universum.com/ru/philology/archive/item/12963>
19. Vitan'i I. *Obshchestvo, kul'tura, sociologiya = Society, Culture, and Sociology*. Moscow: Publishing House Progress; 1984. 288 p. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. <https://studfile.net/preview/19957286/>
20. Gladuell M. *Genii i autsajdery. Pochemu odnim vse, a drugim nichego? = Geniuses and Outsiders. Why is Everything for Some and Nothing for Others?* Moscow: Publishing House Mann, Ivanov and Ferber; 2021. 302 p. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. https://www.mann-ivanov-ferber.ru/assets/files/bookparts/the-story-of-succes/genii_read.pdf?srsltid=AfmBOocqJqWiebIla0V_qHQRNgCu-74vU51qJHL6cR2pDnchJ2LKLbCO
21. Andryukhina L.M. *Kreativnost', kreativnyj kapital i kreativnye praktiki v obrazovanii = Creativity, Creative Capital and Creative Practices in Education*. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University; 2019. 238 p. (In Russ.) Accessed October 20, 2024. https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/42766/1/978-5-8050-0767-6_2023.pdf
22. Rush M.R. *Creative Thinking in Engineering Education: Lessons from Students at the Massachusetts Institute of Technology*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology; 2009. 83 p. Accessed

- October 20, 2024. https://www.researchgate.net/publication/42437135_Creative_thinking_in_engineering_education_lessons_from_students_at_the_Massachusetts_Institute_of_Technology
23. Andryuhina L.M., Ozhiganova D.A. Creative potential of future teachers: diagnosis and overcoming of development barriers. *Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAJT) = Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory (INSIGHT)*. 2022;4(12):75–91. doi:10.17853/2686-8970-2022-4-75-91
 24. Hutson J., Lively J., Robertson B., Cotroneo P., Lang M. *Creative Convergence: The AI Renaissance in Art and Design*. Switzerland, Cham: Springer Nature Switzerland; 2023. 237 p. doi:10.1007/978-3-031-45127-0
 25. Patel K. *Craft as a Creative Industry*. London: Taylor & Francis; 2024. 116 p. doi:10.4324/9781003301714
 26. Campbell M. *Reimagining the Creative Industries: Youth Creative Work, Communities of Care*. London: Routledge; 2021. 228 p. doi:10.4324/9781003031338
 27. Martens J. *Creativity Fieldguide: Powerful Creativity Techniques and How to Use Them*. US, San Jose: Katalysor Publishing; 2019. 114 p.
 28. Brem A., Puente-diaz R., Agogue M. *Role of Creativity in the Management of Innovation – State of the Art and Future Research Outlook*. World Scientific Books, World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.; 2017. 300 p. doi:10.1142/q0059
 29. Goller I., Bessant J.R. *Creativity for Innovation Management: Tools and Techniques for Creative Thinking in Practice*. London: Routledge; 2023. 272 p. doi:10.4324/9781003226178
 30. Dawson P., Andriopoulos C., Andriopoulos C., Pattinson S. *Managing Change, Creativity and Innovation*. London: SAGE Publications; 2024. 632 p. Accessed October 20, 2024. https://library.ucyp.edu.my/wp-content/uploads/2023/08/Managing-Change-Creativity-and-Innovation_nodrm.pdf
 31. Duxbury N., Albino S., Pato de Carvalho C. *Creative Tourism: Activating Cultural Resources and Engaging Creative Travellers*. Boston: CAB International; 2021. 299 p. doi:10.1079/9781789243536.0000
 32. Leng Khoo S., Shu Fun Chang N. *Creative City as an Urban Development Strategy: The Case of Selected Malaysian Cities*. Switzerland, Cham: Springer Nature Switzerland; 2021. 201 p. doi:10.1007/978-981-16-1291-6
 33. Kapoor H., Kaufman J.C. *Creativity and Morality*. London, UK; San Diego, US; Cambridge, US; Oxford, UK: Elsevier. Academic Press; 2022. 330 p.
 34. Kalpokienė J. *Law, Human Creativity and Generative Artificial Intelligence: Regulatory Options*. Oxford: Taylor & Francis Group; 2024. 122 p. doi:10.4324/9781003464976
 35. Pagani M., Champion R. *Artificial Intelligence for Business Creativity*. Oxford: Taylor & Francis Group; 2023. 156 p. doi:10.4324/9781003287582
 36. Gryazeva-Dobshinskaya V.G., Koltunov E.I., Korobova S.Yu., Gluhova V.A., Nabojchenko E.S. Multifactorial models of subjects' creativity: structural and dynamic approaches in psychological diagnostics. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(9):129–150. doi:10.17853/1994-5639-2024-9-129-150
 37. Rhodes M. An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*. 1961;42:305–311. Accessed October 20, 2024. <https://www.jstor.org/stable/20342603?origin=JSTOR-pdf>
 38. Glăveanu V.P. Rewriting the language of creativity: the five A's framework. *Review of General Psychology*. 2013;17(1):69–81. doi:10.1037/a0029528
 39. Lubart T., Thornhill-Miller B. Creativity: an overview of the 7C's of creative thought. In: Sternberg R.J., Funke J., eds. *The Psychology of Human Thought: An Introduction*. Heidelberg: Heidelberg University Publishing; 2019:277–305. doi:10.17885/heiup.470.c6678
 40. Kislov A.G., Feoktistov A.V., Shapko I.V., Yakusheva K.N. Guidelines for the organization of personnel training for creative industries. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda = Vocational Education and the Labor Market*. 2023;11(4):47–76. doi:10.52944/PORT.2023.55.4.003

41. Krayuxina O.E., Novoselov S.A. Activation of professionally oriented creativity of students of vocational pedagogical university. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO = Education and Science. Izvestiya UrO RAO*. 2008;8(56):81–90.

Информация об авторе:

Андрюхина Людмила Михайловна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-1279-1949. E-mail: andrLM@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 03.10.2024; поступила после рецензирования 28.01.2025; принята к публикации 05.02.2025.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Lyudmila M. Andryukhina – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Department of Vocational Pedagogy and Psychology, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation; ORCID 0000-0003-1279-1949. E-mail: andrLM@yandex.ru

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

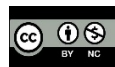
Received 03.10.2024; revised 28.01.2025; accepted 05.02.2025.

The author has read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-3-36-53



On improving the quality of natural science education in Kazakhstan

B.S. Akhmetova

*National Academy of Education named after Ybyrai Altynsarin of the Ministry of Education
of the Republic of Kazakhstan, Astana, Republic of Kazakhstan.
E-mail: akhmetovabotagoz@mail.ru*

A.E. Berikkhanova

*Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.
E-mail: brr.aiman@gmail.com*

A.K. Mukhamedkhanova¹, Z.G. Zhakiyanova²

*National Academy of Education named after Ybyrai Altynsarin of the Ministry of Education
of the Republic of Kazakhstan, Astana, Republic of Kazakhstan.
E-mail: ¹almagul_2008@mail.ru; ²shanserik@mail.ru*

G. Alikhankyzy

*Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan.
E-mail: GAlikhankyzy@mail.ru*

A.Zh. Arkhymatayeva

*National Academy of Education named after Ybyrai Altynsarin of the Ministry of Education
of the Republic of Kazakhstan, Astana, Republic of Kazakhstan.
E-mail: a.arhymatayeva@uba.edu.kz*

✉ akhmetovabotagoz@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Modern world globalisation process requires special technological development of states, which is based on natural science and engineering education. The *aim* of this article is to analyse existing programmes and methods of teaching natural science in Kazakhstan and to develop recommendations for making changes to the content of natural science education programmes in secondary schools. *Methodology and research methods.* A monitoring study was conducted on teachers' assessment of the content of school education in natural science subjects, utilising system-based, problem-based, and project-based approaches. This study included an analysis of international experiences in implementing STEM education within the teaching processes of natural sciences, as well as an evaluation of the effectiveness of the updated Model Curriculum for natural science education in general education

schools in the Republic of Kazakhstan. *Results.* It was found that in the learning process, it is essential to enhance attention to the formation and development of scientific thinking skills and interdisciplinary integration. The findings confirm that practice-oriented training facilitates an understanding of how scientific knowledge evolves and helps to cultivate an appreciation for cross-cutting concepts and disciplinary ideas within science and technology. *Practical significance.* A series of recommendations has been formulated to enhance the curriculum of academic programmes in the natural sciences in the Republic of Kazakhstan.

Keywords: school education, natural science training, natural science education, mathematics, math education, school science, school mathematics, STEM

For citation: Akhmetova B.S., Berikkhanova A.E., Mukhamedkhanova A.K., Zhakiyanova Z.G., Alikhankyzy G., Arkhymatayeva A.Zh. On improving the quality of natural science education in Kazakhstan. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2025;27(3):36–53. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-36-53

Пути повышения качества естественнонаучного образования в Казахстане

Б.С. Ахметова

Национальная академия образования имени Ибрая Алтынсарина Министерства просвещения Республики Казахстан, Астана, Республика Казахстан.

E-mail: akhmetovabotagoz@mail.ru

А.Е. Берикханова

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Республика Казахстан.

E-mail: brr.aiman@gmail.com

А.К. Мухамедханова¹, Ж.Г. Жакиянова²

Национальная академия образования имени Ибрая Алтынсарина Министерства просвещения Республики Казахстан, Астана, Республика Казахстан.

E-mail: ¹almagul_2008@mail.ru; ²shanserik@mail.ru

Г. Алиханкызы

Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Республика Казахстан.

E-mail: GAlikhankyzy@mail.ru

А.Ж. Архиматаева

Национальная академия образования имени Ибрая Алтынсарина Министерства просвещения Республики Казахстан, Астана, Республика Казахстан.

E-mail: a.arhymataeva@uba.edu.kz

✉ *akhmetovabotagoz@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Современные мировые процессы глобализации предъявляют особые требования к технологическому развитию государств, которое базируется на естественно-научном и инженерном образовании. *Цель статьи* – анализ существующих программ и методик обучения

естественным наукам в Казахстане и выработка рекомендаций по внесению изменений в содержание программ естественно-научного обучения для общеобразовательных школ. *Методология, методы и методики.* На основании системного, проблемного и проектного подходов проведено мониторинговое исследование оценки учителями содержания школьного образования по учебным предметам естественно-научного направления, в том числе анализ международного опыта внедрения STEM-образования в процессы обучения естественным наукам и эффективности влияния обновленной Типовой учебной программы обучения на состояние преподавания блока естественно-научных дисциплин в общеобразовательных школах Республики Казахстан. *Результаты.* Установлено, что в процессах обучения необходимо усилить внимание к формированию и развитию навыков научного мышления и междисциплинарную интеграцию. Подтверждено, что практико-ориентированное обучение помогает понять, как развиваются научные знания, сформировать понимание сквозных концепций и дисциплинарных идей науки и техники. *Практическая значимость.* Разработан ряд рекомендаций по внесению изменений в содержание программ по учебным предметам естественно-научного цикла в Республике Казахстан.

Ключевые слова: школьное образование, естественно-научная подготовка, естественно-научное образование, математика, математическое образование, школьная наука, школьная математика, STEM

Для цитирования: Ахметова Б.С., Берикханова А.Е., Мухамедханова А.К., Жакиянова Ж.Г., Алиханкызы Г., Архиматаева А.Ж. Пути повышения качества естественно-научного образования в Казахстане. *Образование и наука.* 2025;27(3):36–53. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-36-53

Introduction

In the modern world, there are active processes of globalisation. The challenges of the fourth industrial revolution, which predicts the introduction of artificial intelligence and cyber-physical systems into the life of mankind, set Kazakhstan the task of raising the education level. In particular, we are talking about teaching the natural sciences, which is one of the components of the country's competitiveness in the international arena in the field of natural science and technology.

The problem of formation of science literacy has attracted the attention of researchers all over the world since the 60s of the last century. During this period, reforms in science education have been carried out, many concepts and educational programmes have been created, political decisions have been made and implemented at governmental levels; scientific literacy has become a key topic all over the world.

In 1998, the OECD established the Programme for International Student Assessment (PISA) [1], the results of which prompted a number of countries to focus their efforts on developing students' functional literacy – the ability to use knowledge and skills to solve real-life problems and tasks in everyday life. Science curricula have been revised to reduce the knowledge component and emphasise the development of general skills and understanding of the nature of science, and strategies have been developed to develop skills in planning and conducting scientific investigations, scientific discussion, theoretical observation, and developing scientific models [2].

Nevertheless, analyses of long-term trends in educational attainment and equity show that in science, the average performance of OECD countries declined be-

tween 2009 and 2018 before reaching relative stability [3, 4]. This decline is a clear indication of the crisis of science education globally.

For Kazakhstan, the urgent need for a deep reconsideration of the root causes of science education problems becomes especially evident against the background of moderate results of 15-year-old schoolchildren in international comparative studies. Thus, in the PISA-2018 study, Kazakh students scored 423 points, behind the average of 485 points in OECD countries and ranked 49th among 81 countries. Despite the positive dynamics with an increase of 26 points compared to the previous studies, Kazakh pupils still lag significantly behind their peers from OECD countries: 45.2% did not reach the basic second level, while in OECD countries this indicator is 24.5%. This indicates pupils' inability to recognise correct explanations of familiar scientific phenomena and assess the validity of conclusions based on the proposed data. Fifth and sixth, the highest levels, where knowledge is applied creatively and independently in various, including unfamiliar, situations, were reached by only 0.8% of examinees, compared to 7.5% in OECD countries [5].

The content of science education in Kazakhstan demonstrates a noticeable lag from world standards in terms of teaching methodology and the level of competences and skills achieved. Curricula are still reproductive and knowledge-based, and disciplines of natural-mathematical direction have remained within the academic tradition. The introduction of the updated educational content is intended, among other things, to develop functional literacy, but, as noted by experts in the educational sphere, there is a problem of over-saturation of programmes with academic issues and a lack of practice-oriented tasks aimed at the development of competencies in the educational complexes of science subjects. The strong presence of cross-curricular links in primary education in cross-cutting themes is lost at the secondary level, reducing students' ability to solve complex problems requiring science literacy [6].

This approach does not take into account the potential of students to develop a scientific worldview. Therefore, improving the teaching of natural sciences, developing national tools and technologies that promote the application of knowledge to solve a variety of learning and practical problems is of key importance at the current stage of development of science education. The present article aims to analyse the existing programmes and methods of teaching natural sciences in Kazakhstan, as well as to develop recommendations for changes in the content of educational programmes for secondary schools.

Literature Review

Analyses of educational policies and practices of the most successful countries in international comparative studies have shown the main strategies for reforming science education, which can be taken into account when developing recommendations for Kazakhstani secondary education.

Finland. Finland has avoided the drive popular in Anglo-Saxon countries to harmonise educational standards and encourage frequent external testing, as well

as reducing the curriculum to basic reading and mathematics. Over forty years of transformation, the country has moved away from a centralised system relying on external tests to a more localised model where curricula are created by teachers based on minimum national requirements. Finland focuses on teacher training, doing away with examinations to equalise educational opportunities for all students. The current National Core Curriculum is an elegant document of approximately 10 pages of guidelines for each subject, which inspires teachers to co-design local curricula and assessment methods. Science, technology and innovation are central to the reform, emphasising the development of creative thinking and self-directed learning. Under the wise guidance of teachers, students choose tasks that they complete according to individual weekly goals, working at their own pace. The focus of the educational process is on research, and teacher training in this area has become a key to improving teacher education in Finland. Thanks to innovative teaching and learning, Finland is now the leader among OECD countries in PISA results. Similar strategies have been successfully implemented in Australia, New Zealand and Canada, which are performing well, and in the Chinese provinces of Hong Kong and Macau, which are showing similar achievements¹.

Singapore. In the 2018 PISA results, Singapore ranked 1st in science literacy with 556 points. As early as the 1990s, the country saw a paradigm shift in education from a model based on knowledge transfer to one of creativity and independent learning. Curriculum and assessment were changed with emphasis on project work and creative thinking (OECD, 2016).

USA. The Commission on Excellence in Education's report, *A Nation at Risk*, in the early 1980s ushered in an era of standards-based reform. In 1985, the American Association for the Advancement of Science (AAAS) launched Project 2061², which explores and benchmarks science education. This project resulted in the creation of the Science for All Americans programme, which defines the goal of science education as the development of scientific literacy³. It was the basis for the first National Science Education Standards (NSES: National Science Education Standards) [7], the Next Generation Science Standards (NGSS: Next generation science standards) [8] and teaching materials, and further expanded the profile of science, technology, engineering and mathematics (STEM) education. The NGSS are an evolution of the NSES in American science education; the changes are reflected in the scope of science knowledge, the learning process and prioritisation, and there is an emphasis on engineering within science education [9].

England and Wales. In 1992, the system of objectives was significantly reduced as a result of a curriculum review [2]. The introduction of "Science Literacy for All" in England has included changes in the curriculum in recent years: the development of specific strategies for developing research skills, such as argumentation,

¹ <https://edpolicy.stanford.edu/library/publications/543.html>

² <https://www.aaas.org/programs/project-2061>

³ <http://www.project2061.org/publications/sfaa/online/>

that promote the inclusion of different perspectives, and therefore pupils' voices, in discussions.

China. In China, science has been included in the school curriculum from grade 1, and the standard of integrated science curriculum for students in grades 7–9 is implemented along with the curriculum standards for physics, chemistry, biology, and geography for both junior and senior high schools [10]. An STS (Science, Technology, and Society) curriculum component has also been developed and implemented. In 2017, STEM education was included for the first time in the “New Learning Standards” for primary schools in science [11].

However, there is also a view that challenges the validity of the concept of science learning in terms of PISA and the propositions that follow from it [12]. According to this view, striving to improve PISA results is detrimental to the quality of science learning. There are no studies to date that correlate PISA results with the science attainment of students at the end of secondary school.

Science education standards now place more emphasis on STEM, which does not focus on society and the environment, as opposed to STSE (Science, Technology, Society and Environment) which focuses on democracy and global citizenship. The low US performance in PISA seems to be due to the rise of STEM and the decline of STSE [12].

The research conducted by G. Nelson & C. Landel has shown that to be fully effective, reforms must begin in primary school [13]. For this level of education, the problem of teacher training is particularly acute worldwide. Four models of science teaching programme at primary level have been proposed to solve this problem [14, 15]:

1. Classroom teachers teach science subjects.
2. Science subject teachers with their own subject rooms provide resources and support to other class teachers.
3. Science subject teachers provide direct instruction at different grade levels.
4. On a district basis, science specialists serve as a source of information and support for classroom teachers in several schools.

Thus, international experience in reforming science education has shown the following main strategies:

- increasing the length of time spent in science education: emphasising basic learning in primary school;
- standardisation of the curriculum or decentralisation of the educational system;
- reducing the learning objectives in favour of the development of research practice;
- improving the content of science education;
- developing students' creative thinking and management of their own learning;
- integrated, problem-based learning, learning by enquiry;

- integration of engineering and technological content into science education; and
- teacher training.

Materials and Methods

During the monitoring study of the implementation of the updated educational content (March–July 2022) under the scientific project “Scientific Foundations for the Modernisation of the Education and Science System” (2021–2023), the research group set the following tasks:

- to check in practice the effectiveness of the Model Curriculum, EMC (educational and methodical complex) and the system of criteria-based assessment;
- to reveal:
 - a) the degree of compliance of the educational content and its implementation with national values and their focus on the formation of functional literacy;
 - b) the degree of compliance of the content of training programmes and teaching materials with the main provisions of the State Educational Standards;
 - c) the degree of use of the teaching and assessment methods recommended by the curriculum (understanding and application);
- to develop recommendations for finalising curricula, teaching materials of the updated educational content (if necessary); and
- to determine the strategy and prospects for improving the content of secondary education in the Republic of Kazakhstan and the learning process.

The results of field studies represent data sets that are difficult to process only by the “manual method”. During the study software packages were used to optimise the analysis procedure: Vortex, SPSS (SPSS – Statistical Package for the Social Sciences).

The main sources of information were:

- interviews and surveys (questionnaires, focus groups, in-depth interviews);
- and
- observation (in the classroom).

Focus groups (face-to-face interviews) were formalised. A survey scheme was prepared (a questionnaire containing pre-prepared clear wording of questions and well-thought-out models of answers to them). In-depth interviews were a series of individual interviews on monitoring topics, conducted according to the Discussion Instructions. Four categories of respondents participated in the survey, focus groups:

1. Administration of educational organisations;
2. Teachers;
3. Students; and
4. Parents of students.

In total, 96 schools of the country took part in the focus groups, of which 39 were rural, 57 were taught in Kazakh, 33 were Russian, and 6 were Uzbek.

The total number of respondents, including subject teachers, administration and other pedagogical workers (social pedagogue, educational psychologist, teaching assistant, and medical worker), included 1438 people, 4th-grade students included 54 people, 5–9th-grade students included 493 people, 10–11th-grade students included 601 people.

For both young and experienced teachers to have the opportunity to be heard under the study, the authors observed the proportions of representation of different respondent categories in the focus group. Thus, in focus groups, 29% of teachers have more than 20 years of work experience. The proportion of respondents with 11–15 and 16–20 years of teaching experience is equivalent (14%), slightly less is the proportion of respondents with 6–10 years of experience (16%). The percentage of participation of young professionals is 12%, teachers with 3–5 years of experience – 9%. In the total population, 54% of the participants were teachers with experience up to 15 years and 46% with teaching experience of 16 years or more (Fig. 1).

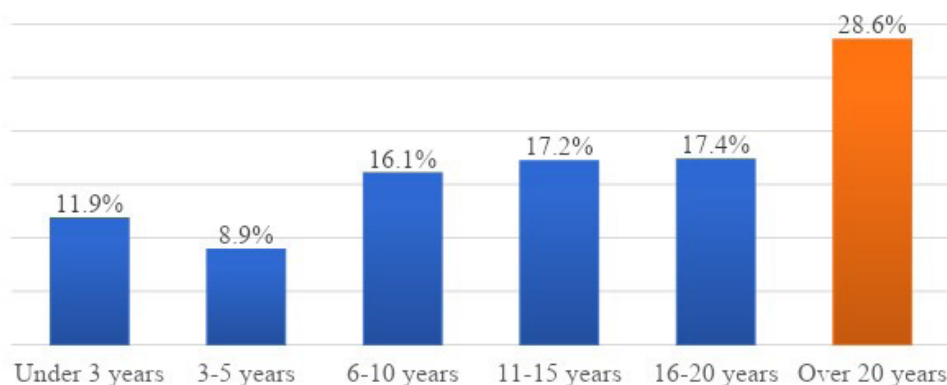


Fig. 1. Composition of focus groups of teachers by length of service, %

Source: Educator survey data in Google Forms

Processing of the results of the survey of teachers in Google Forms was performed in the SPSS program.

Results and Discussion

School teachers are the people most aware of the practical implementation of educational policy. Their participation in the study allowed us to identify the practical reasons for the low academic performance of students.

51.5% of teachers disagree and are neutral with the statement “The programme in my subject is not difficult for most students” (Fig. 2).

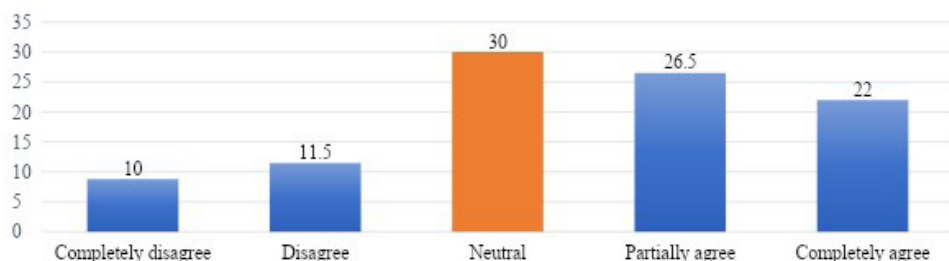


Fig. 2. The degree of teachers' agreement with the statement "The programme in my subject is not difficult for most students"

Evaluation by teachers of the school education content in subjects of the natural sciences is far from positive. With the statement "The programme in my subject is not difficult for most students", 35.8% of the interviewed teachers are "neutral in the subject *"Biology"*, 35.9% in the subject *"Physics"*, 40% in the subject *"Chemistry"*.

The proportion of respondents who *partially agree* with this statement is 33.3% in physics and 23.8% in chemistry (Table 1).

Table 1
The degree of agreement/disagreement of teachers with the statement "The programme in my subject is not difficult for most students", % of respondents in the context of the taught subjects

Response scale	1	2	3	4	5
Biology	11	15,6	35,8	19,3	18,3
Geography	17,9	15,4	26	25,2	14,6
Natural science	14,3	7,9	36,5	25,4	15,9
Computer science	8	10	34,8	27,4	18,4
Mathematics	10,5	15,6	35,4	27,9	10
Physics	9,4	7,7	35,9	33,3	12,8
Chemistry	11,4	13,3	40	23,8	10,5

Note. 1 – completely disagree, 2 – disagree, 3 – neutral, 4 – partially agree, 5 – completely agree.

Source: Educator survey data in Google Forms

The older the teachers' age, the more opinions among them that the programmes are not aimed at development students' practical skills. Thus, the proportion of young teachers who do not agree with the statement "The programme in the subject contributes to the development of students' practical skills" is 2 times less than teachers aged 51–60 and over 60 years. More than 60% of teachers under the age of 30 completely agree / partially agree with this statement (Table 2).

Table 2

The degree of agreement/disagreement of teachers with the statement “The programme in the subject contributes to the development of students’ practical skills” by age groups

Response scale	Teachers' age, number of people, %				
	20–30	31–40	41–50	51–60	61+
Completely disagree	4.2	5.7	7.4	7.6	6.4
Disagree	6.5	8.4	10.5	13.0	15.6
Neutral	24.2	27.6	32.3	30.3	33.0
Partially agree	31.6	31.2	25.7	26.6	24.8
Completely agree	32.4	26.4	25.7	21.9	18.3
Skipping answers	1.1	0.7	1.5	0.6	1.8
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Source: Educator survey data in Google Forms

Table 3 demonstrates the proportion of teachers who “completely or partially agree” with the fact that the programme contributes to the development of students’ practical skills prevails among the subjects “Physics” (54,7%), “Chemistry” (45,7%), “Biology” (38.5%).

Table 3

The degree of agreement/disagreement of teachers with the statement “The programme in the subject contributes to the development of students’ practical skills” in the context of the taught subjects

Response scale	1	2	3	4	5
Biology	15,6	12,8	33	20,2	18,3
Geography	21,1	13,8	26,8	22,8	13,8
Natural science	14,3	11,1	39,7	17,5	17,5
Computer science	9	14,9	28,4	29,9	15,9
Mathematics	7,7	14,6	32,8	27,2	17,2
Physics	8,5	6	30,8	32,5	21,4
Chemistry	12,4	10,5	31,4	21	23,8

Note. 1 – completely disagree, 2 – disagree, 3 – neutral, 4 – partially agree, 5 – completely agree.

Source: Educator survey data in Google Forms

As the results of the study showed, in the learning process, not enough attention is paid to the independent and practical work of students in the lessons of the natural sciences, and the students themselves are not sufficiently motivated to acquire knowledge and apply it in life.

Thus, the monitoring study of the implementation of the updated content of education has shown that almost half of the surveyed teachers acknowledge the complexity of the programme of natural science subjects for students of Kazakhstani schools. The programmes are not aimed at developing students' practical skills, do not motivate them to acquire knowledge and apply it in life.

In order to analyse existing programmes and methods of teaching natural sciences in Kazakhstan, as well as to develop recommendations for making changes to the content of training programmes in the field of natural science education, the authors measured the number of learning outcomes in the curricula of secondary schools.

Table 4 shows the number of learning objectives provided by the Model Curriculum of the Republic of Kazakhstan in natural science subjects at the level of basic secondary education. Students have a choice of standard curricula and curricula with a reduced teaching load. In accordance with the order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated October 30, 2018, No. 595 "On approval of the Model Rules for the Activities of Educational Organisations (Primary, Basic Secondary and General Secondary)", educational organisations, regardless of the type and form of ownership, independently choose Model Curricula, including those with an abbreviated training load, on which the learning process is performed¹.

Table 4

The number of learning objectives provided for by the Model Curriculum of the Republic of Kazakhstan in natural science subjects level of basic secondary education

Item	Sections	Subsections	Learning objectives	
			Main programme	Abridged programme
Biology	4 (17%)	18 (26%)	211 (25%)	140 (21%)
Chemistry	5(22%)	16 (23%)	230 (27%)	182 (29%)
Geography	6 (26%)	14 (20%)	182 (22%)	143(23%)
Physics	8 (35%)	21(30%)	223 (26%)	168 (27%)
Total in the country	23	69	846	633

The percentages in brackets show the percentage of specific subjects in the country's total results.

¹ <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1800017657>

A review of foreign literature did not reveal an unequivocal opinion regarding the optimal number of learning goals that schoolchildren must reach within the secondary school.

P. Káčovský, T. Jedličková, R. Kuba et al. [16] compared the number of compulsory learning outcomes in natural science subjects included in national curricula in a number of European countries (Table 5).

Table 5
Number of required learning outcomes according to prescribed national curricula

Item	Czech	Estonia	Poland	Slovenia
Biology	31 (27%)	125 (34%)	109 (31%)	187 (30%)
Chemistry	27 (23%)	62 (17%)	84 (24%)	98 (16%)
Geography	29 (25%)	84 (23%)	69 (19%)	158 (26%)
Physics	29 (25%)	95 (26%)	95 (26%)	175 (28%)
Total in the country	116	366	357	618

The percentages in parentheses indicate the proportion of specific subjects within the country's overall results.

When comparing the data in Tables 4 and 5, one can state that the number of learning objectives in Kazakhstan significantly exceeds that of foreign countries: both in the Standard Curriculum and with a reduced teaching load.

The fact of the low level of results of natural science knowledge of Kazakhstani schoolchildren in international studies (PISA, TIMSS) does not speak in favour of programmes in Kazakhstan; in particular, they are overloaded with learning outcomes, which probably affects the quality of natural science education.

An analysis of international studies has shown the features of the basic curricula of the natural sciences in a number of countries (England, France, Czech Republic, Estonia, and Finland) that occupy high positions in the international PISA study [17]:

1. A high degree of integration of natural science subjects, strengthening the interdisciplinary nature of education.
2. Individualisation of work with the student.
3. Modern, problematic coverage of the content of education.
4. Strong emphasis on the use of ICT (Information and Communication Technologies) and the project method, as well as mathematical skills in the natural sciences.
5. Development of students' motivation and skills to manage their further education.

The concept of new standards for US state school science education is based on the idea of learning as a development process, from curiosity to what children see around them and their initial ideas about the world order to a more scientifically based and consistent view of the natural sciences [18]. The concept recommends **a limited** number of core learning objectives to prepare students with **sufficient**

background knowledge to participate in scientific research. The concept also recommends the following areas of science education:

- scientific and engineering practice;
- unification of the study of science and technology for the purpose of their common application in various fields;
- physics; life science; earth and space sciences; and engineering, technology and various science applications.

In the technologically advanced countries of the world, a completely new approach to learning has been developed, STEM education (Science, Technology, Engineering, Mathematics), which combines the natural sciences, mathematics and engineering. In the USA (United States of America), Great Britain, China, Australia, Korea, Taiwan, a curriculum called K-12 STEM (education from kindergarten to grade 12) has been developed, designed as a set of integrative interdisciplinary approaches to each of the STEM disciplines [19]. The leading countries popularise STEM education in the public consciousness on a national scale, carrying out coordination in various forms: a system of state and non-state organisations and associations (USA, China, Finland, Australia, Great Britain, Israel, Korea, Singapore), non-state organisations (STEMNET (Science, Technology, Engineering and Mathematics Network), Engineering UK, England) contributing to the implementation of national school programmes [19]. In the United States, these activities are carried out in accordance with the STEM Education Coordination Act.

In Kazakhstan, as part of the transition to the updated content of school education, active development of STEM education began: curricula contained elements related to the mastering of new technologies and mathematical modelling. Elective courses on the basics of robotics, programming, graphic design, engineering sciences, etc. were conducted in schools in Astana, Almaty and other regions of Kazakhstan [5]. In 2016, the number of schools with classrooms equipped for STEM education was 70% [20].

Nevertheless, the disappointing results of Kazakhstani schoolchildren in international monitoring studies indicate that our country still has much to do to ensure a sufficient level of science literacy to meet the personal, social, professional and intellectual needs of a person throughout life.

Conclusion

Based on the analysis of the research results and conclusions, we recommend changing the content of training programmes in the field of natural science education, including the following:

1. Formulating the general idea of teaching natural sciences, based on the formation and development of scientific thinking skills and the use of the scientific method.
2. Reducing knowledge-centricity in favour of increasing practice-oriented training programmes, increasing interdisciplinary integration in natural science education.

3. Changing the content of teaching natural sciences towards a problem-based and project-based approach.

4. Filling the programmes with content that motivates students to study natural sciences and develop the skills of students to manage their further education.

Regarding natural science education in general, it is necessary to:

1. Create a national concept of natural science and STEM education, which implies centralised coordination of state and non-state organisations engaged in scientific and educational activities.

2. Develop new national standards and school curricula considering STEM disciplines, providing them with assistance at the national level.

3. Develop innovative teaching methods.

4. Train qualified teachers and improve their skills in the field of STEM education.

5. Attract young people to research work with the participation of scientific organisations in the field of the latest innovative technologies.

6. Develop various forms and methods of cooperation between schools, universities and colleges in the field of natural science and STEM education.

7. Modernise the material and technical base of schools (updating equipment, using online platforms for learning, using the resources of universities in the activities of schools).

8. Improve natural science education in the field of additional education.

Subject to the development and effective implementation of natural science and STEM education programmes, considering international best practices, our younger generation will master all the skills necessary for successful self-realisation, competitiveness, and our state will receive qualified specialists for a scientific and technological breakthrough in the international arena in the future.

References

1. OECD. *Measuring Student Knowledge & Skills: A New Framework for Assessment*. Paris: OECD Publications; 1999. 81 p. doi:10.1787/9789264173125-en
2. Erduran S., Wong S.L. Science curriculum reform on 'Scientific Literacy for All' across national contexts: case studies of curricula from England & Wales and Hong Kong. In: Mansour N., Wegerif R., eds. *Science Education for Diversity: Theory and Practice, Cultural Studies of Science Education*. Vol. 8. Dordrecht: Springer; 2013:179–201. doi:10.1007/978-94-007-4563-6_9
3. OECD. Long-term trends in performance and equity in education. In: *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing; 2023. doi:10.1787/c031cfc4-en
4. OECD. Changes in performance and equity in education between 2018 and 2022. In: *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing; 2023. doi:10.1787/da799b6c-en
5. *Nacional'nyj otchet "Rezul'taty Kazahstana v PISA-2022" = National Report "Kazakhstan's Results in PISA-2022"*. Astana: Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, A. Baitursynuly National Centre for Education Research and Assessment "Taldau" JSC; 2024. 169 p. (In Russ.)
6. *Analiticheskij otchet "Rezul'taty Kazahstana v mezhdunarodnyh issledovaniyah kachestva obrazovaniya: issledovanie prichin otstavaniya" = Analytical report "Kazakhstan's Results in International Studies of*

- the Quality of Education: A Study of the Reasons for Lagging Behind*". Ed. by Irsaliev S.A. BELES Centre for Analysis and Strategy; 2020. 308 p. (In Russ.)
7. NSES National Research Council. *National Science Education Standards*. Washington D.C: National Academies Press; 1996. 272 p. doi:10.17226/4962
 8. NGSS National Research Council. *Next Generation Science Standards: For states, by States*. Washington D.C: National Academies Press; 2013. 532 p. doi:10.17226/18290
 9. Shapiro L.J., Kraus R.V. Rhode Island College The NGSS and the Historical Direction of Science Education Reform. *Science Educator*. 2022;28(2):63–74.
 10. Zhang H., Wan D. Status of Chinese Science Education Reforms: Policies and Development Framework. In: Liang L., Liu X., Fulmer G., eds. *Chinese Science Education in the 21st Century: Policy, Practice, and Research, Contemporary Trends and Issues in Science Education*. Vol. 45. Dordrecht: Springer; 2017. doi:10.1007/978-94-017-9864-8_1
 11. Pietrocola M., Gurgel I., Gurgel Ivã, eds. *Crossing the Border of the Traditional Science Curriculum: Innovative Teaching and Learning in Basic Science Education*. Sense Publishers; 2017. 256 p.
 12. Thomas G.P. What is and what will be science learning (theory) in science education reform and practice? Stories and reflections. In: Jagodzinski J., ed. *The Precarious Future of Education, Education, Psychoanalysis, and Social Transformation*. New York: Palgrave Macmillan; 2017:139–158. doi:10.1057/978-1-137-48691-2_6
 13. Nelson G., Landel C. A collaborative approach for elementary science. *Educational Leadership*. 2007;64(4):72–75.
 14. Levy A.J., Pasquale M.M., Marco L. Models of providing science instruction in the elementary grades: a research agenda to inform decision makers. *Science Educator*. 2008;17(2):1–18.
 15. Jones M.G., Edmunds J. Models of elementary science instruction: roles of science specialists. In: Appleton K., ed. *Elementary Science Teacher Education: International Perspectives on Contemporary Issues and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum in association with AETS; 2006:317–343.
 16. Káčovský P., Jedličková T., Kuba R., Snětinová M., Surynková P., Vrhel M., et al. Lower secondary intended curricula of science subjects and mathematics: a comparison of the Czech Republic, Estonia, Poland and Slovenia. *Journal of Curriculum Studies*. 2022;54(3):384–405.
 17. Grajkowski W., Ostrowska B., Poziomek U. *Core Curriculum for Science Subjects in Selected Countries – Study Report*. Educational Research Institute; 2014. Accessed May 25, 2024. <http://eduentuzjasci.pl/en/publications/1147-core-curriculum-for-sciencesubjects-in-selected-countries-study-rep>
 18. National Research Council. *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington D. C: The National Academies Press; 2011. 400 p. doi:10.17226/13165
 19. Rudskoy A.I., Borovkov A.I., Romanov P.I., Kiseleva K.N. Analysis of the experience of the USA and Great Britain in the development of STEM-education. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbPU. Estestvennye i inzhenernye nauki = Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Journal of Engineering Sciences and Technology*. 2017;23(2):7–16. (In Russ.) doi:10.18721/JEST.230201
 20. Gazdieva B.A., Tavlu M.V., Fatkueva G.T., Sagyndykova J.O. Development of entrepreneurial and STEAM-learning in the context of updating the content of education. *Vestnik KGU im. Sh. Ualikhanova. Seriya filologicheskaja = Bulletin of the Kokshetau University Sh. Ualikhanov. Philological Series*. 2018;1(2):287–292. (In Russ.)

Список использованных источников

1. OECD. *Measuring Student Knowledge & Skills: A New Framework for Assessment*. Paris: OECD Publications; 1999. 81 p. doi:10.1787/9789264173125-en
2. Erduran S., Wong S.L. Science curriculum reform on 'Scientific Literacy for All' across national contexts: case studies of curricula from England & Wales and Hong Kong. In: Mansour N., Wegerif R., eds. *Science Education for Diversity: Theory and Practice, Cultural Studies of Science Education*. Vol. 8. Dordrecht: Springer; 2013:179–201. doi:10.1007/978-94-007-4563-6_9
3. OECD. Long-term trends in performance and equity in education. In: *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing; 2023. doi:10.1787/c031cfc4-en
4. OECD. Changes in performance and equity in education between 2018 and 2022. In: *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing; 2023. doi:10.1787/da799b6c-en
5. Национальный отчет «Результаты Казахстана в PISA-2022». Астана: Министерство просвещения Республики Казахстан, АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы»; 2024. 169 с.
6. Аналитический отчет «Результаты Казахстана в международных исследованиях качества образования: исследование причин отставания». Под ред. С.А. Ирсалиева. Центр анализа и стратегии «Белес»; 2020. 308 с.
7. NSES National Research Council. *National Science Education Standards*. Washington D.C: National Academies Press; 1996. 272 p. doi:10.17226/4962
8. NGSS National Research Council. *Next Generation Science Standards: For states, by States*. Washington D.C: National Academies Press; 2013. 532 p. doi:10.17226/18290
9. Shapiro L.J., Kraus R.V. Rhode Island College The NGSS and the Historical Direction of Science Education Reform. *Science Educator*. 2022;28(2):63–74.
10. Zhang H., Wan D. Status of Chinese Science Education Reforms: Policies and Development Framework. In: Liang L., Liu X., Fulmer G., eds. *Chinese Science Education in the 21st Century: Policy, Practice, and Research, Contemporary Trends and Issues in Science Education*. Vol. 45. Dordrecht: Springer; 2017. doi:10.1007/978-94-017-9864-8_1
11. Pietrocola M., Gurgel I., Gurgel Ivã, eds. *Crossing the Border of the Traditional Science Curriculum: Innovative Teaching and Learning in Basic Science Education*. Sense Publishers; 2017. 256 p.
12. Thomas G.P. What is and what will be science learning (theory) in science education reform and practice? Stories and reflections. In: Jagodzinski J., ed. *The Precarious Future of Education, Education, Psychoanalysis, and Social Transformation*. New York: Palgrave Macmillan; 2017:139–158. doi:10.1057/978-1-137-48691-2_6
13. Nelson G., Landel C. A collaborative approach for elementary science. *Educational Leadership*. 2007;64(4):72–75.
14. Levy A.J., Pasquale M.M., Marco L. Models of providing science instruction in the elementary grades: a research agenda to inform decision makers. *Science Educator*. 2008;17(2):1–18.
15. Jones M.G., Edmunds J. Models of elementary science instruction: roles of science specialists. In: Appleton K., ed. *Elementary Science Teacher Education: International Perspectives on Contemporary Issues and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum in association with AETS; 2006:317–343.
16. Káčovský P., Jedličková T., Kuba R., Snětinová M., Surynková P., Vrhel M., et al. Lower secondary intended curricula of science subjects and mathematics: a comparison of the Czech Republic, Estonia, Poland and Slovenia. *Journal of Curriculum Studies*. 2022;54(3):384–405.

17. Grajkowski W., Ostrowska B., Poziomek U. *Core Curriculum for Science Subjects in Selected Countries – Study Report*. Educational Research Institute; 2014. Accessed May 25, 2024. <http://eduentuzjasci.pl/en/publications/1147-core-curriculum-for-sciencesubjects-in-selected-countries-study-rep>
18. *National Research Council. A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education*. Washington D. C: The National Academies Press; 2011. 400 p. doi:10.17226/13165
19. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н. Анализ опыта США и Великобритании в развитии STEM-образования. *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Естественные и инженерные науки*. 2017;23(2):7–16. doi:10.18721/JEST.230201
20. Газдиева Б.А., Тавлуй М.В., Фаткиева Г.Т., Сагындыкова Ж.О. Развитие предпринимательского и STEAM-обучения в контексте обновления содержания образования. *Вестник КГУ им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая*. 2018;1(2):287–292.

Information about the authors:

Botagoz S. Akhmetova – Cand. Sci. (Biology), Leading Scientist, National Academy of Education named after Ybyrai Altynsarin of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, Astana, Republic of Kazakhstan; ORCID 0000-0002-1350-1248. E-mail: akhmetovabotagoz@mail.ru

Aiman E. Berikkhanova – Cand. Sci. (Education), Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID 0000-0002-7870-5516. E-mail: brr.aiman@gmail.com

Almagul K. Mukhamedkhanova – Cand. Sci. (History), Chief Scientific Officer, National Academy of Education named after Ybyrai Altynsarin of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, Astana, Republic of Kazakhstan; ORCID 0000-0001-7441-7931. E-mail: almagul_2008@mail.ru

Zhanna G. Zhakiyanova – PhD (Education), Chief Scientific Officer, National Academy of Education named after Ybyrai Altynsarin of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, Astana, Republic of Kazakhstan; ORCID 0000-0002-2944-0988. E-mail: shanserik@mail.ru

Guliy Alikhankyzy – Cand. Sci. (Education), Chief Scientific Officer, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan; ORCID 0000-0003-3465-4734. E-mail: GAlikhankyzy@mail.ru

Ainur Zh. Arkhymatayeva – PhD (History), Head of the Laboratory of Social Sciences and Humanities, National Academy of Education named after Ybyrai Altynsarin of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, Astana, Republic of Kazakhstan; ORCID 0000-0001-6030-7299. E-mail: a.arhymataeva@uba.edu.kz

Contribution of the authors:

B.S. Akhmetova – defining the aim and objectives of the research, developing the methodology, writing the article.

A.E. Berikkhanova – a review of the literature.

A.K. Mukhamedkhanova – verification of methodology, generalisation of results, substantiation of theoretical and practical significance.

Z.G. Zhakiyanova – experiment management, statistical processing and data analysis.

G. Alikhankyzy – conducting the experiment, editing the text.

A.Zh. Arkhymatayeva – conducting the experiment, editing the text.

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

Received 25.09.2024; revised 23.01.2025; accepted 05.02.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Ахметова Ботагоз Саликовна – кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник Национальной академии образования им. Ибрая Алтынсарина Министерства просвещения Республики Казахстан, Астана, Республика Казахстан; ORCID 0000-0002-1350-1248. E-mail: akhmetovabotagoz@mail.ru

Берикханова Айман Еженхановна – кандидат педагогических наук, профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Республика Казахстан; ORCID 0000-0002-7870-5516. E-mail: brr.aiman@gmail.com

Мухамедханова Алмагуль Кенесхановна – кандидат исторических наук, ассоциированный профессор, главный научный сотрудник Национальной академии образования им. Ибрая Алтынсарина Министерства просвещения Республики Казахстан, Астана, Республика Казахстан; ORCID 0000-0001-7441-7931. E-mail: almagul_2008@mail.ru

Жакиянова Жанна Гашкеновна – PhD (педагогика), главный научный сотрудник Национальной академии образования им. Ибрая Алтынсарина Министерства просвещения Республики Казахстан, Астана, Республика Казахстан; ORCID 0000-0002-2944-0988. E-mail: shanserik@mail.ru

Алиханкызы Гулия – кандидат педагогических наук, главный научный сотрудник Казахского национального университета имени Аль-Фараби, Астана, Республика Казахстан; ORCID 0000-0003-3465-4734. E-mail: GAlikhankyzy@mail.ru

Архыматаева Айнур Жаксылыковна – PhD (история), заведующая лабораторией социально-гуманитарных наук Национальной академии образования им. Ибрая Алтынсарина Министерства просвещения Республики Казахстан, Астана, Республика Казахстан; ORCID 0000-0001-6030-7299. E-mail: a.arhymataeva@uba.edu.kz

Вклад соавторов:

Б.С. Ахметова – определение цели и задач исследования, разработка методологии, написание статьи.

А.Е. Берикханова – обзор литературы.

А.К. Мухамедханова – проверка методологии, обобщение результатов, обоснование теоретической и практической значимости.

Ж.Г. Жакиянова – управление экспериментом, статистическая обработка и анализ данных.

Г. Алиханкызы – проведение эксперимента, редактирование текста.

А.Ж. Архыматаева – проведение эксперимента, редактирование текста.

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

Статья поступила в редакцию 25.09.2024; поступила после рецензирования 23.01.2025; принята к публикации 05.02.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Игровой формат экзамена как эффективный инструмент оценки сформированности компетенций

Е.С. Смолий¹, О.Н. Колышева², П.Ю. Повалко³

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Российская Федерация.

E-mail: ¹smolij-es@rudn.ru; ²kolysheva-on@rudn.ru; ³povalko-pyu@rudn.ru

✉ smolij-es@rudn.ru

Аннотация. *Введение.* Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания нового формата экзамена, который позволил бы выполнять целый комплекс задач, соответствующих реалиям сегодняшнего дня. Основу такого формата экзамена представляет адаптированная под образовательные задачи ролевая игра. *Цель* исследования – определить эффективность разработанного формата экзамена на основе ролевой игры с позиций объективности и полноты оценки, вовлеченности и мотивированности студентов, уровня стрессогенности и возможности применения такого формата экзамена не только для оценивания сформированности компетенций, но и для активизации гибких навыков. *Методология, методы и методики.* В основу исследования положен деятельностный подход к обучению и оцениванию. Применялся метод системного анализа теоретических источников по обозначенным проблемам. Для разработки содержания экзамена в форме ролевой игры был использован метод игрового моделирования. Эмпирическая база исследования включает результаты онлайн-опроса, проведенного среди студентов, сдававших экзамен в игровом формате, и результаты контент-анализа полученных ответов на открытые вопросы. *Результаты.* Разработаны методология содержания экзамена в игровом формате, сценарный ход его проведения, критерии оценивания проверяемых компетенций. Выявлен потенциал игрового формата экзамена для развития дополнительных, надпрофессиональных навыков (soft skills), востребованных сегодня на рынке труда. *Научная новизна* работы заключается в подробном описании авторского педагогического дизайна экзамена в игровом формате и результатов его апробации, доказывающих его валидность и эффективность его применения для аттестации по гуманитарным дисциплинам, направленным на развитие коммуникативных компетенций. *Практическая значимость.* Полученные результаты вносят вклад в развитие процесса геймификации образовательного процесса в высшей школе в части применения игровых методик как инструмента оценивания.

Ключевые слова: геймификация, игровой формат, экзамен, ролевая игра, инструмент оценки, сформированность компетенций, надпрофессиональные навыки, soft skills

Благодарности. Авторы благодарят анонимных рецензентов за внимательное прочтение статьи и ценные замечания.

Для цитирования: Смолий Е.С., Колышева О.Н., Повалко П.Ю. Игровой формат экзамена как эффективный инструмент оценки сформированности компетенций. *Образование и наука.* 2025;27(3):54–84. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-54-84

Game format of the exam as an effective tool for assessing competence development

E.S. Smolii¹, O.N. Kolysheva², P.Yu. Povalko³

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba,
Moscow, Russian Federation.

E-mail: ¹smolii-es@rudn.ru; ²kolysheva-on@rudn.ru; ³povalko-pyu@rudn.ru

✉ smolii-es@rudn.ru

Abstract. *Introduction.* The relevance of this study stems from the necessity to develop a new examination format that accommodates a comprehensive range of tasks aligned with contemporary realities. The foundation of this examination format is a role-playing game tailored for educational purposes. *Aim.* This research aims to evaluate the effectiveness of the innovative examination format based on role-playing games, focusing on the objectivity and completeness of assessment, student engagement and motivation, levels of stress, and the potential for utilising this exam format to assess competence development and enhance soft skills. *Methodology and research methods.* The study employs an activity-based approach to learning and assessment. A systematic analysis of theoretical sources was conducted to address these issues. Additionally, game modelling was utilised to create an exam in the format of a role-playing game. The empirical foundation of the study comprises the results of an online survey conducted among students who participated in the exam in this game format, as well as the findings from a content analysis of their responses to open-ended questions. *Results.* The results of the study encompassed the methodology for creating an exam in a game format, the approach to conducting the exam, and the criteria for evaluating the competencies being assessed. Additionally, the study identified the potential of the game format for fostering supplementary, supra-professional skills (soft skills) that are currently in high demand in the labour market. *Scientific novelty.* The scientific novelty of this work lies in the comprehensive description of the pedagogical design of the exam in a game format developed by the authors, as well as the results of its testing, which demonstrate its validity and effectiveness. *Practical significance.* The results contribute to the advancement of gamification in higher education by utilising game techniques as assessment tools in the educational process.

Keywords: gamification, game format, exam, examination, role-playing game, assessment tool, development of competencies, supra-professional skills, soft skills

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the anonymous reviewers for their thorough reading of the article and for providing valuable feedback.

For citation: Smolii E.S., Kolysheva O.N., Povalko P.Yu. Game format of the exam as an effective tool for assessing competence development. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(3):54–84. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-54-84

Введение

Трансформация современного образования, обусловленная процессами глобализации и цифровизации, побуждает преподавателей вузов искать инновационные методы обучения и инструменты контроля знаний студентов. Этим и обусловлена актуальность настоящего исследования, в ходе которого была разработана и апробирована методика проведения экзамена в игровом формате на основе адаптированной ролевой игры с последующим выявлением его преимуществ.

К разработке игрового формата экзамена авторов статьи, практикующих преподавателей, побудили некоторые наблюдения за поведением и состоянием студентов во время проведения традиционного экзамена (в виде ответа на вопросы по билету). Так, было зафиксировано снижение мотивации студентов в процессе подготовки к экзамену в традиционной форме, а также отмечен высокий уровень стресса и тревожности как при подготовке, так и во время сдачи экзамена, что не позволяло студентам в полной мере продемонстрировать знания, умения и навыки, которыми они овладели во время освоения дисциплины. Для разрешения сложившейся ситуации преподавателями была предпринята попытка разработки методики проведения экзамена в игровом формате на основе гипотезы о том, что игровой формат экзамена позволит решить целый комплекс задач: повысить уровень мотивации и вовлечения студентов в процесс подготовки к экзамену; снизить уровень стрессогенности при соблюдении критериев качества оценки, таких как объективность и валидность, а также позволит не только оценить компетенции, формируемые в процессе освоения дисциплины, но и развить дополнительные навыки – *soft skills*, такие как коммуникабельность, умение работать в команде, креативность и др., что соответствует реальным потребностям студентов, а также запросам современного рынка труда.

Таким образом, цель исследования – определить эффективность инновационного формата экзамена на основе ролевой игры с позиций вовлеченности и мотивированности студентов, уровня стрессогенности, а также изучить возможности применения такого формата экзамена не только для оценивания сформированности компетенций, но и для активизации надпрофессиональных навыков.

Исследовательские вопросы, которые легли в основу данной статьи:

1. Возможно ли применять игровые технологии не только в процессе обучения, но и в качестве инструмента оценки сформированности компетенций?
2. Способствует ли игровой формат экзамена повышению мотивированности и вовлеченности студентов в процесс подготовки к экзамену и успешной его сдачи, а также минимизации стресса?
3. Имеет ли инновационный формат экзамена преимущества перед традиционным в отношении формирования дополнительных, надпрофессиональных навыков (*soft skills*), востребованных сегодня на рынке труда?

Полученные результаты исследования вносят вклад в модернизацию образовательного процесса в части дополнения и совершенствования инструментов оценивания уровня сформированности компетенций различного типа, а также в развитие геймификации образовательного процесса в высшей школе.

Ограничение настоящего исследования связано с тем фактом, что педагогический дизайн игрового формата экзамена был разработан для дисциплины «Стилистика современного русского языка», его апробация проходила в рамках данной дисциплины с участием студентов 4 курса бакалавриата, обучающихся по специальности «Филология» на филологическом факультете Россий-

ского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы (г. Москва, Россия). Отметим, что применение изложенной в данной статье методики проведения игрового формата экзамена в качестве инструмента оценивания компетенций, формируемых другими дисциплинами, может потребовать ее пересмотра и адаптации под требования к результатам освоения конкретной дисциплины.

Обзор литературы

На теоретическом уровне в рамках данного исследования был проведен анализ теоретических научно-методических источников, касающихся проблем трансформации образования, геймификации образовательного процесса, деятельностного подхода к обучению и оцениванию, практики применения технологии ролевых игр в дидактике, а также вопросов лингвокультурного моделирования речевого образа (создания речевой маски). Поиск осуществлялся по международным и российским наукометрическим базам РИНЦ, Scopus, Web of Science, Research Gate за период с 2010 по 2023 год. Выбор источников информации производился по ключевым словам «игровые технологии», «геймификация», «экзамен», «ролевая игра», «инструмент оценки», «сформированность компетенций».

Вопросам применения новых технологий в образовательном процессе в условиях системной трансформации современного образования под влиянием глобализации и цифровизации посвящен ряд работ исследователей. Так, в работе С. В. Ивановой и О. Б. Иванова рассматриваются основные тенденции использования цифровых технологий с целью повышения качества образования [1]. Авторы отмечают, что «сфера образования достаточно консервативна (это констатация факта, а не негативная оценка)» [там же, с. 7] и не всегда успевает за информационно-технологическим развитием общества. Особое внимание С. В. Иванова и О. Б. Иванов уделяют проблемным зонам геймификации, особо подчеркивая, что «геймификация становится одним из перспективных трендов современных образовательных практик», а «набранные очки и игровой статус становятся основным мотивирующим фактором и определяют авторитет в игровом сообществе» [там же, с. 18]. Ф. Г. Ханин также обращает внимание на необходимость изменения системы образования в контексте глобальных социально-политических изменений общества, особенно делая акцент на том, что количество людей, оставшихся невостребованными под влиянием экономических и политических процессов, будет расти, если образование не станет реагировать на современные вызовы [2].

Трансформации в сфере образования коснулись и применяемых в образовательном процессе технологий. В последнее время в высшей школе стали востребованными смешанные образовательные технологии. Так, работы Н. В. Бордовской в соавторстве с другими исследователями [3; 4] посвящены разработке критериев оценки их эффективности и непосредственно процессу оценивания эффективности смешанных технологий, применяемых в обучении студентов различных специальностей.

Среди инноваций, внедряемых в современное образовательное пространство, особое место занимают игровые технологии (геймификация, или *game-based learning*), применение которых в рамках обучения студентов иностранному языку достаточно подробно изучено, например, в работах С. Х. Биджевой, Ф. А-А. Урусовой, Y.-C. Wang и К. Д. Балакиной [5; 6; 7]. В то же время их использование в качестве инструмента оценивания сформированности компетенций рассматривается лишь в нескольких англоязычных работах D. Zapata-Rivera, M. Bauer и D. Ifenthaler, D. Eseryel, X. Ge [8; 9], следовательно, еще требует апробации в российской образовательной среде с целью определения адекватности и эффективности такого подхода. Необходимость изучения данной проблематики подчеркивается и российскими исследователями, в частности, в работе И. Б. Шмигириловой, А. С. Рвановой и О. В. Григоренко: «Изменение взглядов на преподавание и обучение в сочетании с новыми требованиями общества к образовательным результатам постепенно меняют культуру обучения» [10].

Геймификация является модным трендом в современной образовательной среде, однако, как отмечает С. С. Чагин, использование игровых технологий в учебном процессе в высшей школе имеет как своих сторонников, так и противников [11]. Так, сторонники, среди которых В. В. Мантуленко, А. Cegolon, L. Da Silva, P. Nunes Costa Reis, M. Da Silva Ramos, E. Fernandes Narduche, утверждают, что геймификация соответствует вызовам XXI века, среди которых запрос на креативность, инновационность, гибкие коммуникативные навыки, умение учиться и способность адаптироваться к изменениям, сформированность компетенций для работы в команде [12–14]. I. Caponetto, Je. Earp и M. Ott обоснованно полагают, что использование игровых методов в образовательном процессе делает обучение более привлекательным и эффективным, в частности, влияет на решение проблем межличностных отношений и поведения, таких как сотрудничество, творчество и самостоятельное обучение [15]. В известной модели геймифицированной системы Octalysis Framework, разработанной Yu-Kai Chou и ориентированной на учет интересов человека в процессе игры, в частности, основных мотивационных факторов поведения, также дается положительная оценка игровым технологиям [16].

В то же время ряд исследователей является противниками игрового подхода. Так, С. Almeida, M. Kalinowski, A. Uchôa и В. Feijó в своей работе подробно описывают нежелательные элементы игрового дизайна, такие как значки достижений, очки за выполненные задания и др., которые приводят к ухудшению производительности и проблемам с мотивацией [17]. Другие исследователи также обращают внимание на влияние геймификации на здоровье и благополучие, а обзор литературы по этой теме, проведенный D. Johnson и др., показал, что в 41 % проанализированных научных работ было выявлено смешанное или нейтральное влияние геймификации на мотивацию и здоровье обучающихся [18]. Более того, С. В. Иванова и О. Б. Иванов, рассуждая о системных трансформациях в сфере образования в условиях внедрения цифровых технологий, отмечают опасность «погружения» субъекта в иллюзорное состо-

ание игры и «выпадения» из реальности, «оставаясь в иллюзорном состоянии игры или трансформированной действительности» [1, с. 19].

Такое расхождение в оценках исследователей объясняется, как отмечают Н. А. Асташова с коллегами, тем, что «в современных условиях у представителей научного сообщества отсутствует единый подход к определению концептуальных основ геймификации, выявлению ее потенциальных возможностей в области образования, внедрению игрового опыта в процесс обучения» [19, с. 21], что, в свою очередь, приводит к неоднозначности трактовки термина «геймификация». Так, С. А. Guaqueta и А. У. Castro-Graces под геймификацией понимают исключительно применение цифровых игровых форматов обучения: онлайн-приложения по изучению языков [20], Т. Т. Wu и Y. M. Huang – игры на телефоне и видеоигры [21], в то время как Y.-C. Wang также включает в геймификацию и ставшие уже привычными игровые методики – традиционные игры с распечатанными карточками, например *the card games, slides, and learning sheets* [6], а К. Д. Балакина – ролевые, коммуникативные и другие игры [7]. Отметим, что отдельные исследователи, например Т. А. Гольцова и Е. А. Проценко, ролевые и деловые игры не включают в понятие «геймификация», считая, что такого рода игры «переносят участников в иное пространство, в то время как геймификация предполагает нахождение в существующей реальности» [22, с. 69].

Авторы статьи вслед за S. Deterding, D. Dixon, K. Khaled и L. Nacke придерживаются широкого понимания термина «геймификация»: использование игровых конструкций и игровых принципов в неигровых контекстах с целью повышения мотивации и интереса обучающихся [23].

M. Sailer, J. U. Hence, S. K. Mayr, H. Mandl, B. J. Arnold, Ю. Ш. Капкаев, В. В. Лешинина, Д. С. Бенц подчеркивают эффективность применения игровых технологий в процессе обучения, отмечая при этом повышение интереса студентов, а также снижение уровня тревоги и стрессогенности во время учебного процесса [24–26].

Кроме того, как считают С. В. Самарская, И. А. Щеглова, Ю. Н. Корешникова и О. А. Паршина, важным преимуществом игровых технологий является их потенциал для развития гибких, надпрофессиональных навыков (*soft skills*) [27; 28]. Под гибкими навыками такие исследователи, как Е. А. Коваль, А. А. Сычев, Н. В. Жадунова, Л. Ю. Фомина, Т. Н. Ануфриева, подразумевают способность обучаться и адаптироваться к изменениям, эмоциональный интеллект, саморефлексию, самообучение и др. [29; 30]. По мнению L. Raitskaya и E. Tikhonova, *soft skills* особенно востребованы на современном рынке труда [31]. Как подчеркивает О. В. Румянцева, «совершенствование подготовки выпускников вуза за счет формирования у них *soft skills* станет одним из инструментов модернизации высшего профессионального образования» [32].

Несмотря на обширную литературу, посвященную геймификации в образовательном процессе, идея использования игровых технологий в качестве формы контроля освоения той или иной дисциплины была обозначена лишь

в работе Т. А. Гольцовой и Е. А. Проценко, однако без описания практики применения [22].

В настоящем исследовании авторы впервые подробно описывают непосредственно практику проведения экзаменационного испытания в игровом формате с обоснованием его целесообразности и эффективности.

Методология, материалы и методы

Как отмечает Д. Б. Эльконин, **деятельностный подход**, зародившийся в психологии и впоследствии спроецированный на образовательный процесс [33], является одним из лучших способов повышения мотивации к обучению и – в нашем случае – подготовке к экзамену по учебной дисциплине «Стилистика современного русского языка».

Отметим, что основной целью при использовании деятельностного подхода в образовательном процессе становится выработка умения действовать в заданных обстоятельствах. Знания же являются средством достижения этой цели: при отсутствии необходимых знаний появляется мотив к поиску нужной информации, ее освоению и выработке навыков и умений.

В связи с обозначенной целью требовалась такая организация итогового испытания, которая стимулировала бы студентов к самостоятельному поиску решений. Для этого был использован метод игрового моделирования, который является разновидностью игрового метода, осуществляется через погружение в некоторую ситуацию, смоделированную в дидактических целях, и предполагает максимально активную позицию самих обучающихся. Реализация метода игрового моделирования в образовательном процессе предполагает сочетание традиционных методов и приемов обучения с поиском путей и средств, активизирующих развитие компетенций широкого спектра у обучающихся.

Таким образом, нами был выбран игровой формат экзамена, являющийся, как отмечается в работах Т. Т. Wu, Y. M. Huang, B. J. Arnold и Д. Б. Эльконина, стимулом для развития мотивационно-потребностной сферы, способом снижения тревожности и страха [21; 25; 33] и предполагающий реализацию на практике полученных в ходе освоения дисциплины «Стилистика современного русского языка» знаний, навыков и умений.

Экспериментальной базой для апробации инновационного игрового формата экзамена был выбран курс «Стилистика современного русского языка», который студенты Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, обучающиеся в бакалавриате по направлению «Филология», осваивают на последнем году обучения.

Перед преподавателем курса «Стилистика современного русского языка» стоят задачи аккумулирования всех полученных студентами теоретических знаний и создания условий для их практического применения в конкретных коммуникативных ситуациях. По окончании освоения дисциплины в качестве итогового контроля предусмотрен экзамен. Традиционно экзамен состоит из двух частей: письменной – в виде теста, который студенты выполняют в те-

лекоммуникационной учебно-информационной среде (ТУИС) университета, и устной – в виде собеседования по материалам курса.

Несмотря на то что вопросы для итогового контроля предоставляются студентам заранее, экзамен (особенно его устная часть) вызывает у студентов чувство тревоги и повышенную нервозность. Заметим, что даже те студенты, которые активно работают на занятиях и показывают высокие результаты в освоении дисциплины при промежуточном контроле, а также при прохождении итогового теста в ТУИС, на собеседовании с преподавателем могут разволноваться, растеряться и не продемонстрировать полученные знания, умения и навыки. Кроме того, преподаватели отмечают низкий уровень мотивированности и желания некоторых студентов тщательно подготовиться к устной части испытания. Студенты довольствуются минимальным количеством баллов для положительной оценки (51 балл / Е / удовлетворительно), которые они набирают, выполняя различные задания и тесты во время прохождения курса, и отказываются приходить на устную часть экзамена, чтобы повысить свою оценку.

Наиболее часто от собеседования отказываются иностранные студенты, что, на наш взгляд, объясняется объективной сложностью освоения содержания курса студентами, для которых русский язык не является родным, а также страхом перед необходимостью продуцировать монологическое высказывание с учетом и содержательной стороны (ответ на вопрос) и формальной (соблюдение стилистических норм данного типа текста) при общении с преподавателем. Актуальность обучения стилистическим нормам русского языка, а также трудности, испытываемые при этом иностранными студентами, отмечаются в работах преподавателей-практиков Н. Н. Суворовой [34], О. В. Муран [35], А. А. Подосинниковой [36].

В этой связи авторы задумались над тем, как можно снизить уровень стрессогенности итогового испытания для более полной и объективной оценки сформированности компетенций, при этом нужно было найти и способы повышения мотивации студентов во время подготовки к устной части испытания и участия в нем. Повысить мотивацию учащихся представлялось возможным, изменив их отношение к подготовке и к самим себе: пассивного участника, которому «навязали» для выучивания внушительный список вопросов, превратить в активного инициативного деятеля, стремящегося реализовать поставленную задачу и достичь своей цели.

Подчеркнем, что стилистика непосредственно связана с ситуативным уровнем владения языком, то есть умением, по мысли Л. П. Крысина, «применять языковые знания и способности – как собственно лингвистические, так и относящиеся к национально-культурному и энциклопедическому уровням – сообразно с ситуацией» [37, с. 130] с учетом всех объективных (условия общения, место, цель, способ и др.) и субъективных (отношения между адресантом и адресатом, их пол, возраст, уровень образования и др.) факторов.

Для наиболее полной и объективной оценки сформированности компетенций необходимо создать ситуацию, имитирующую реальное общение, которая включала бы как можно больше факторов, или, в терминологии Л. П. Крысина, «ситуативных переменных» [там же] и требовала бы использования различных языковых средств в тех или иных коммуникативных обстоятельствах.

По мнению авторов статьи, обозначенным задачам отвечает известная игра «Мафия», которую можно отнести к умеренно контролируемой ролевой игре. Отметим, что контролируемость хода игры является важным условием для оценивания студентов на итоговом испытании.

Игра «Мафия» была адаптирована под задачи курса: по разработанному сценарию были сохранены традиционные игровые роли (мафия, мирный житель), при этом были введены новые «стилистические роли». Под «стилистической ролью» авторами статьи понимается комплексный образ, включающий определенную коммуникативную стратегию «речевая маска», описанную Е. В. Шмелевой и М. В. Шпильман [38; 39]. В основе речевой маски часто лежит «лингвокультурный типаж», рассматриваемый в исследованиях В. И. Карасика, Е. М. Дубровской, Г. М. Мандриковой, – обобщенные образы личностей, которые служат лингвокультурными индикаторами этнического и социального своеобразия общества [40; 41].

Выделение стилистических ролей было основано на классификации функциональных стилей русского языка, предложенной О. А. Крыловой [42]. Например, официально-деловой функциональный стиль представлен ролями прокурора, министра финансов, адвоката; разговорно-бытовой стиль – ролями мамы в декрете, домохозяйки; церковно-религиозный стиль – ролью священнослужителя; газетно-публицистический стиль – ролями журналиста, эксцентричного политика; научный стиль – ролями преподавателя вуза, ученого, академика.

Таким образом, студент оказывается носителем двух ролей: стилистической (подготовленной заранее речевой маски) и полученной в ходе игры (мирный житель или мафия). Соответственно, в процессе игры студент решает два типа задач: игровую (выиграть в составе мафии или мирных жителей) и экзаменационную (не выйти за рамки установленного стилистического образа). Стилистический компонент ролевого задания позволяет оценить сформированные в ходе освоения курса «Стилистика современного русского языка» компетенции, тогда как игровой активизирует вовлеченность студентов в процесс, а также обеспечивает интерес и мотивацию.

С учетом отмечаемых исследователями преимуществ критериального типа оценивания именно этот тип был выбран для выставления оценки за экзамен. Так, И. Б. Шмигирилова, А. С. Рванова, О. В. Григоренко на основе анализа работ исследователей-сторонников данного типа оценивания выделяют следующие положительные характеристики: «1) оценка на основе критериев каждого обучающегося не зависит от того, как ту же работу выполнил другой обучающийся; 2) оценка на основе критериев имеет перспективную цель, заключающуюся в том, чтобы дать возможность обучающимся использовать

знание критериев оценки его работы для разумного и правильного ее выполнения» [10, с. 58]. Авторы данной статьи также изучили модели критериального оценивания, описанные D. Sadler [43], и при разработке и описании качественных критериев опирались на достижение обучающимися целей курса.

Более подробно критерии оценивания и методика проведения экзамена в игровом формате представлены в разделе «Результаты».

Для разработчиков было важно определить эффективность проведения экзамена в игровом формате. Анализ эффективности основывался на данных, полученных методом опроса, а также с помощью эмпирического наблюдения за вербальным и невербальным поведением студентов и их психологическим состоянием во время проведения экзамена.

На курсе обучалось 68 человек, из них игровой формат экзамена выбрали по собственному желанию 37. В опросе приняли участие 33 студента (четверо не участвовали по различным причинам). Таким образом, выборка составила 89 % от генеральной совокупности (от числа студентов, сдававших экзамен в игровом формате).

Для рефлексии над экзаменом студентам было предложено анонимно оценить его как новую, самостоятельную форму итогового испытания в сопоставлении с традиционным экзаменом. Для этого с использованием инструментария Google Forms был составлен опрос, в котором студентам было предложено оценить уровень стрессогенности, вовлеченности и сложности традиционного экзамена и экзамена в формате ролевой игры по десятибалльной шкале, где 1 – минимальная оценка, а 10 – максимальная. Ссылка на опрос была отправлена студентам по корпоративной почте, в письме подчеркивался анонимный характер опроса. В таблице 1 представлены вопросы, предложенные респондентам.

Таблица 1

Вопросы для рефлексии над экзаменом

Table 1

Questions for reflection on the exam

Вопрос / Question	Тип вопроса / Question type
1. Опишите в нескольких предложениях Ваше впечатление от экзамена по курсу «Стилистика русского языка» в формате ролевой игры «Мафия» / Write in several sentences your impression of the exam on the course "Stylistics of the Russian Language" in the format of the role-playing game "Mafia"	Открытый вопрос / Open-ended question
2. Укажите преимущества экзамена в формате ролевой игры / Point out the advantages of a role-playing exam	Открытый вопрос / Open-ended question
3. Укажите недостатки экзамена в формате ролевой игры / Point out the disadvantages of a role-playing exam	Открытый вопрос / Open-ended question
4. Опишите, какой момент (эпизод) на экзамене произвел на Вас наибольшее положительное впечатление. Почему? / Describe the moment (episode) in the exam that made the most positive impression on you. Why?	Открытый вопрос / Open-ended question

5. Опишите, какой момент (эпизод) на экзамене произвел на Вас наибольшее отрицательное впечатление. Почему? / <i>Describe the moment (episode) in the exam that made the most negative impression on you. Why?</i>	Открытый вопрос / <i>Open-ended question</i>
6. Оцените по десятибалльной шкале сложность подготовки к экзамену: / <i>Rate on a scale of ten the difficulty of preparing for the exam:</i> • традиционный экзамен / <i>traditional exam</i> • экзамен в форме ролевой игры / <i>role-playing game format exam</i>	Шкала (1 – очень легко, 10 – максимально сложно) / <i>Scale (1 – very easy, 10 – extremely difficult)</i>
7. Оцените по десятибалльной шкале сложность сдачи экзамена: / <i>Rate on a scale of ten the difficulty of taking the exam:</i> • традиционный экзамен / <i>traditional exam</i> • экзамен в форме ролевой игры / <i>role-playing game format exam</i>	Шкала (1 – очень легко, 10 – максимально сложно) / <i>Scale (1 – very easy, 10 – extremely difficult)</i>
8. Оцените по десятибалльной шкале уровень вовлеченности (интерес) в процессе подготовки и на экзамене: / <i>Rate on a scale of ten the level of involvement (interest) in the preparation process and in the exam:</i> • традиционный экзамен / <i>traditional exam</i> • экзамен в форме ролевой игры / <i>role-playing game format exam</i>	Шкала (1 – низкий (совсем неинтересно), 10 – высокий (очень интересно, увлекся)) / <i>Scale (1 – low (not interested at all), 10 – high (very interested, enthused))</i>
9. Оцените по десятибалльной шкале стрессогенность экзамена: / <i>Rate on a scale of ten the stress level of the exam:</i> • традиционный экзамен / <i>traditional exam</i> • экзамен в форме ролевой игры / <i>role-playing game format exam</i>	Шкала (1 – отсутствие стресса; 10 – максимальный уровень стресса) / <i>Scale (1 – no stress; 10 – maximum stress level)</i>

Таким образом, нам удалось получить оценку игрового формата итогового испытания в сопоставлении с традиционным экзаменом по критериям вовлеченности студентов, стрессогенности экзамена и сложности его сдачи. Кроме того, ценными были данные открытых вопросов, которые расширили представление авторов статьи о проводимом формате экзамена.

Авторским коллективом была разработана методика проведения экзамена в игровом формате. Проведению игрового экзамена предшествует подготовительный этап.

1. Подготовка к игре-экзамену

На этом этапе между студентами распределяются стилистические роли в случайном порядке (с помощью жеребьевки). С одной стороны, это позволяет избежать выбора более предпочтительной («выгодной») роли, с другой – составить игровые группы по принципу разнообразия представленных ролей, что повышает увлекательность игры, а также помогает увеличить количество ситуативных переменных моделируемой коммуникативной ситуации.

Преподавателями разработаны методические рекомендации для подготовки к экзамену, включающие правила игры, краткое описание ролей, а также формы для систематизации предполагаемых характеристик создаваемой стилистической роли.

В методических рекомендациях студенту предлагается:

- 1) подготовить монологическое высказывание – самопрезентацию – в соответствии с требованиями того или иного функционального стиля (длительность высказывания 1–1,5 минуты);
- 2) подобрать и зафиксировать фонетические, лексические, морфологические и синтаксические языковые средства, соответствующие выбранному функциональному стилю для использования в ответах на вопросы, в реакциях в процессе игры;
- 3) продумать стиль одежды и атрибутику, характерные для полученной стилистической роли;
- 4) проработать невербальные средства.

В ходе подготовки студенты имеют возможность обратиться к преподавателю для консультации.

2. Проведение игры-экзамена

В соответствии с правилами взятой за основу игры «Мафия» ведущий (преподаватель) раздает игрокам карточки с игровой ролью: мафия / мирный житель. Соотношение мирных жителей и мафии зависит от общего количества игроков в одной группе (например, 3 мафии / 5 мирных жителей). После получения игровой роли студенту дается время (1 минута) для выбора коммуникативной тактики с учетом уже подготовленной стилистической и полученной на экзамене игровой роли.

Игровой процесс реализуется в соответствии с общепринятыми правилами игры «Мафия». В процессе игры стилистическая роль реализуется в следующих игровых эпизодах:

- первичная самопрезентация (подготовленная речь);
- вопросы к другим участникам (подготовленная и спонтанная речь);
- ответы на вопросы и реплики по ходу игры (спонтанная речь);
- обсуждение кандидатуры на выбывание из игры (спонтанная речь);
- завершающее слово (подготовленная и спонтанная речь).

Кроме того, на всем протяжении игры образ поддерживается паралингвистическими и невербальными средствами – интонацией, мимикой, жестами, позой и др., а также элементами одежды и атрибутикой.

3. Процесс оценивания

Студенты заранее были ознакомлены с системой выставления оценок и критериями (оценочные листы). Для оценивания были выделены блоки и критерии, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Критерии оценивания

Table 2

Evaluation criteria

Блок / Unit	Критерии оценивания / Evaluation criteria
1. Подготовленная речь (самопрезентация, завершающее слово) / Prepared speech (self-presentation, closing speech)	Временной регламент (тайм-менеджмент) / <i>Time regulations (time management)</i>
	Адекватность/правильность употребления языковых средств (грамматическое и стилистическое оформление речи) / <i>Adequacy/correct use of linguistic means (grammatical and stylistic speech design)</i>
	Адекватность употребления паралингвистических средств (интонация, паузы и др.) / <i>Adequate use of paralinguistic means (intonation, pauses, etc.)</i>
	Адекватность употребления невербальных средств (мимика, жесты, позы и др.) / <i>Adequate use of non-verbal means (facial expressions, gestures, postures, etc.)</i>
	Образ (одежда и общее впечатление) / <i>Image (clothes and overall impression)</i>
2. Неподготовленная речь (участие в дискуссии, ответы на вопросы) / Unprepared speech (participation in the discussion, answers to questions)	Адекватность/правильность употребления языковых средств / <i>Adequacy/correct use of linguistic means</i>
	Адекватность употребления паралингвистических средств (интонация, паузы и др.) / <i>Adequate use of paralinguistic means (intonation, pauses, etc.)</i>
	Адекватность употребления невербальных средств (мимика, жесты, позы и др.) / <i>Adequate use of non-verbal means (facial expressions, gestures, postures, etc.)</i>
3. Умение задать вопрос / Ability to ask questions	Адекватность/правильность употребления языковых средств / <i>Adequacy/correct use of linguistic means</i>
	Адекватность употребления паралингвистических средств (интонация, паузы и др.) / <i>Adequate use of paralinguistic means (intonation, pauses etc.)</i>
	Адекватность употребления невербальных средств (мимика, жесты, позы и др.) / <i>Adequate use of non-verbal means (facial expressions, gestures, postures etc.)</i>

Как нам представляется, выделенные критерии позволяют оценить степень сформированности компетенций различных типов (универсальные, общепрофессиональные, профессиональные), предусмотренных ФГОС¹.

Так, для оценивания универсальных компетенций был разработан ряд индикаторов, представленных в таблице 3.

¹ ФГОС высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» (от 12 августа 2020 № 986). Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-01-filologiya-986> (дата обращения: 15.03.2023).

Таблица 3
Универсальные компетенции и индикаторы их сформированности

Table 3

Universal competences and indicators of their formation

Название компетенции / Name of competence	Индикаторы / Indicators
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач / UC-1. Able to search, critically analyse and synthesise information, apply a systematic approach to solve the assigned tasks	Демонстрирует результаты поиска необходимой информации для решения поставленной задачи (создание речевой маски на основе знаний, полученных на курсе, а также самостоятельно найденной информации) / Demonstrates the results of searching for the necessary information to solve the assigned task (creating a speech mask based on the course content and information found independently)
УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений / UC-2. Able to determine the range of tasks within the set goal and choose the best ways to solve them, based on the current legal norms, available resources and limitations	Демонстрирует способность при достижении общей цели (создание речевой маски) последовательно выполнять задачи: используя имеющиеся ресурсы с учетом правовых норм и ограничений, выделить типовые особенности речевого поведения лингвокультурного типажа, включающие как вербальные проявления, так и невербальные / Demonstrates the ability, while achieving a common goal (creating a speech mask), to consistently perform tasks: using available resources, taking into account legal norms and limitations, to identify typical features of speech behavior of a linguocultural type, including both verbal manifestations and nonverbal ones
УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде / UC-3. Able to realise social communication and role in the team	Демонстрирует способность взаимодействовать с другими участниками игры-экзамена с учетом ее правил, сохраняя свою индивидуальную специфику в зависимости от представляемого лингвокультурного типажа / Demonstrates the ability to interact with other participants of the exam game taking into account its rules, maintaining their individual specificity depending on the represented linguocultural type
УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (-ых) языке (-ах) / UC-4. Able to communicate in oral and written forms in the official language of the Russian Federation and foreign language(s)	Демонстрирует знания различных норм (акцентологических, грамматических, стилистических и др.) ведения коммуникации в устной и письменной формах на русском языке и умение применять их в различных коммуникативных ситуациях / Demonstrates knowledge of various norms (accentological, grammatical, stylistic, etc.) of communication in oral and written forms in the Russian language and the ability to apply them in various communicative situations.
УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах / UC-5. Able to perceive the intercultural diversity of society in socio-historical, ethical and philosophical contexts	Демонстрирует толерантность к участникам игры-экзамена, представителям различных языков и культур, а также понимание сущности многокультурного и многонационального мира / Demonstrates tolerance towards the participants of the examination game, representatives of different languages and cultures, and understanding of the essence of a multicultural and multinational world

УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни / UC-6. <i>Able to manage one's time, develop and realise a trajectory of self-development based on the principles of lifelong learning</i>	Демонстрирует готовность представить результаты подготовки к определенной дате проведения игры-экзамена; соблюдает временной регламент выступлений на различных этапах игры-экзамена / <i>Demonstrates readiness to present the results of preparation by a certain date of the exam game; follows the time schedule of speeches at various stages of the exam game.</i>
---	--

По мнению авторов, в процессе подготовки к экзамену в таком формате, участия в нем, а также рефлексии формируются и компетенции, не предусмотренные образовательной программой, – надпрофессиональные навыки (способность обучаться и адаптироваться к изменениям, эмоциональный интеллект, саморефлексия, самообучение и др.).

Результаты

Результаты опроса студентов подтверждают высказанную авторами гипотезу. Так, при сопоставимом уровне сложности экзаменов обоих форматов экзамен в игровом формате обладает преимуществами: более высоким уровнем вовлеченности студентов в процесс подготовки и сдачи и менее низким уровнем стрессогенности (рис. 1).

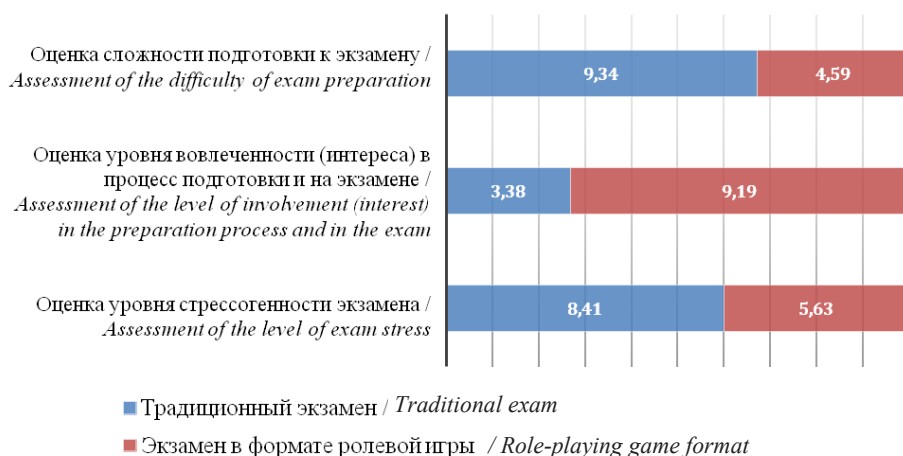


Рис. 1. Средние значения показателей оценки экзамена в традиционном формате и в формате ролевой игры (по результатам опроса студентов)

Fig. 1. Average values of exam assessment indicators in the traditional format and in the game format (based on the results of the student survey)

Так, при оценке **стрессогенности** почти 60 % студентов отметили традиционный экзамен как максимально стрессогенный, в то время как стрессогенность экзамена в игровом формате по максимальной шкале не отметил никто из студентов (рис. 2).

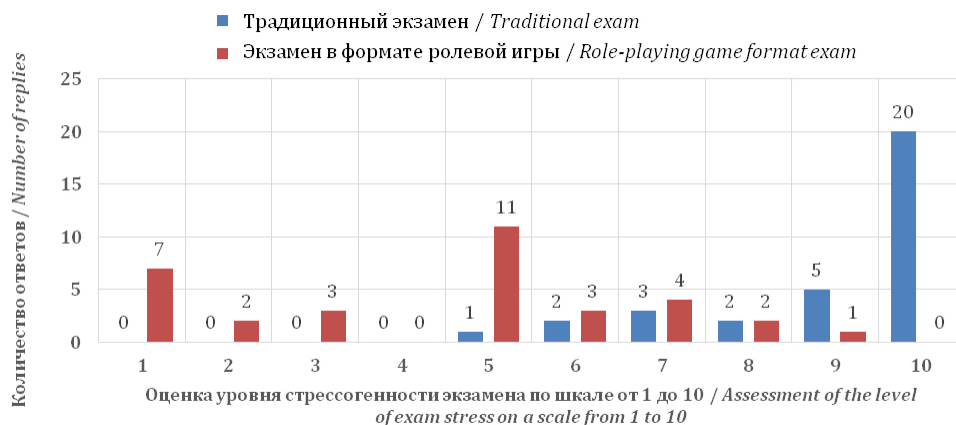


Рис. 2. Оценка уровня стрессогенности экзамена (традиционный экзамен и экзамен в игровом формате)

Fig. 2. Assessment of the level of exam stress (traditional exam and role-playing game format exam)

Данное преимущество экзамена в формате ролевой игры многократно отмечается в комментариях студентов (приводятся в авторской редакции):

Без нервов, с энтузиазмом.

Меньше стресса! Это самое главное отличие.

Нет «сессионного» напряжения, сдавать легко и приятно.

Экзамен проходил в комфортной обстановке и не так нервно, как традиционные экзамены.

Очень приятно, когда преподаватели смеются, снижает нервозность и позволяет больше расслабиться.

Самый большой плюс – это отсутствие стресса на экзамене. Все проходит без напряжения и страха. Очень комфортная атмосфера.

Я очень тревожный человек, и отсутствие давления действительно помогло мне не потеряться. Поэтому с самого начала на экзамене я была приятно удивлена тем, что почти не нервничаю.

Вовлеченность студентов в подготовку к традиционному экзамену и в сам процесс экзамена минимальна, в пределах 1–5 баллов по десятибалльной шкале, в то время как вовлеченность в подготовку и в процесс сдачи экзамена в игровой форме чрезвычайно высока – 71,9 % по максимальной шкале (рис. 3).

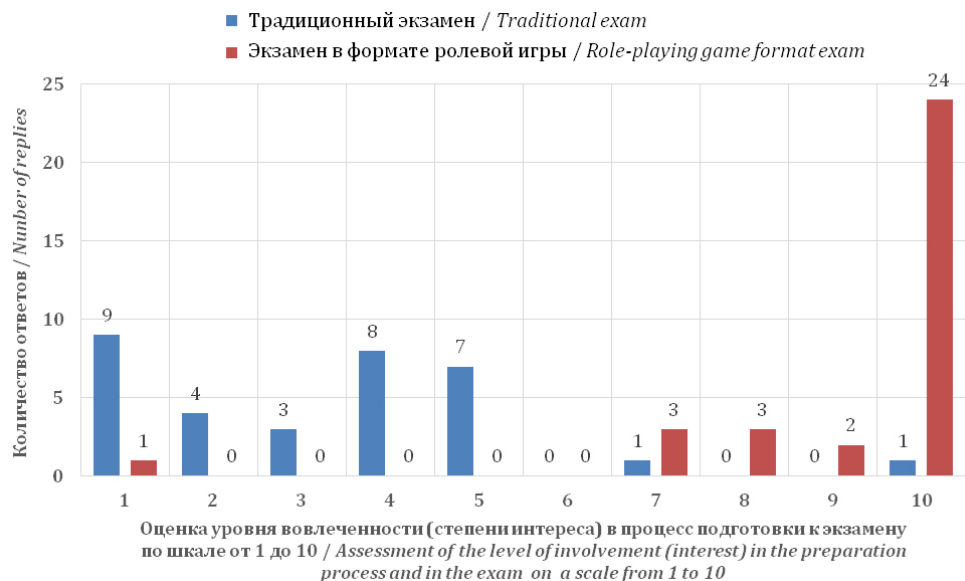


Рис. 3. Оценка уровня вовлеченности (интереса) в процесс подготовки и на экзамене (традиционный экзамен и экзамен в форме ролевой игры)

Fig. 3. Assessment of the level of involvement (interest) in the preparation process and in the exam (traditional exam and role-playing game exam format)

Комментарии студентов:

К нему было интересно готовиться.

Мне понравилось, это было необычно и интересно, хороший способ проверить стилистическое чутье.

Было интересно прорабатывать образы и речь своего персонажа, что дает более детальное понимание того, как работает стилистика на практике.

Такая мотивированность обусловила более интенсивную подготовку к экзамену:

Из-за того, что нужно вжиться в роль, студент смотрит очень много видеоматериалов, много читает.

Подготовка была безумно увлекательной, она очень сильно затянула: я продумывала образ, детали на протяжении всего времени до экзамена.

Вовлеченность в процесс подготовки также связана с ответственностью: на экзамене студент предстает перед своими однокурсниками, все участники невольно оценивают друг друга:

Если плохо подготовишься к экзамену в формате игры, то будет неловко перед однокурсниками, которые пришли во всеоружии, и – естественно – перед преподавателями.

Несколько ответов касались трудностей при работе со стилистической ролью, что подчеркивает серьезность и глубину подхода к проработке образа, несмотря на возможно кажущуюся «несерьезность» такого формата экзамена.

на. При оценивании по десятибалльной шкале степени ответственности при подготовке к традиционному экзамену и экзамену в формате ролевой игры мы получили практически равные результаты. Так, 11 студентов отметили, что более ответственной подготовки потребовал «игровой» экзамен, 13 студентов – что классический устный экзамен по билетам, 9 студентов считают, что оба экзамена требуют равноценной подготовки.

Подготовка включала как проработку атрибутов образа, так и подбор языкового материала:

Трудно было подготовить монолог.

Я потратила много времени на написание речи, но это того стоило!

Очень трудно искать информацию. В основном она в видеоформате.

Обе формы так или иначе требуют подготовки, только разной. В первом случае – теоретический аспект, во втором – творческий. Нельзя недооценивать второй и называть его более простым, потому что нужно максимально вложиться в поиск образа, речи, вжиться в роль. При этом ничем не ограничены поиски, от этого подготовка становится еще более объемной и требует тщательной проработки.

При оценивании по десятибалльной шкале **уровня сложности** подготовки к традиционному экзамену 40,6 % студентов оценили сложность по максимуму – в 10 баллов, в то время как сложность подготовки экзамена в формате ролевой игры по максимальной шкале отметили только 3,1 % студентов (рис. 3), что объясняется, на наш взгляд, повышенной заинтересованностью и мотивированностью студентов.

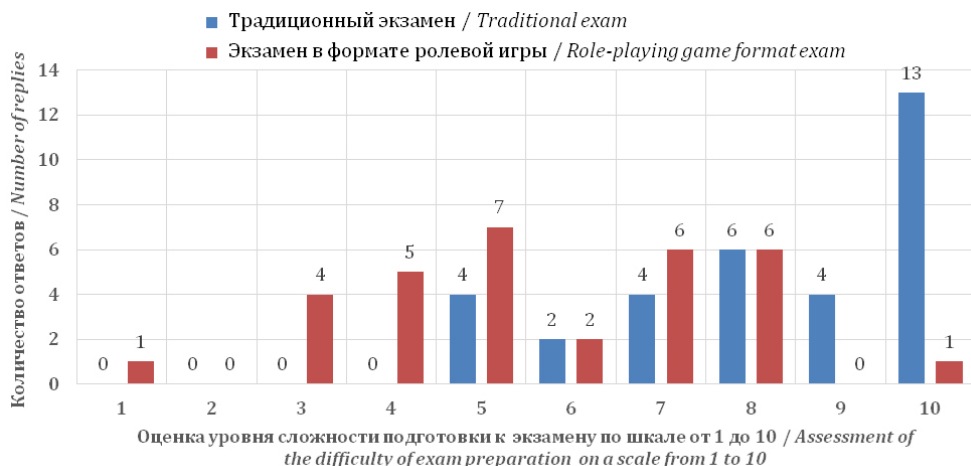


Рис. 4. Оценка сложности подготовки к экзамену (традиционный экзамен и экзамен в формате ролевой игры)

Fig. 4. Assessment of the difficulty of exam preparation (traditional exam and role-playing game exam format)

Ответы студентов на открытые вопросы были распределены по нескольким смысловым блокам.

Инновационный формат экзамена

Студенты выразили положительное отношение к нестандартности такого формата экзамена и его уникальности в качестве способа оценивания знаний, полученных в рамках освоения дисциплины «Стилистика современного русского языка»:

Довольно нестандартная форма экзамена, но именно поэтому интересная.

Мне безумно понравился такой формат. Вот бы все экзамены так проходили!

Будучи студентами 4 курса бакалавриата, студенты делали акцент на том, что за все время обучения экзамен в подобной форме проходил впервые:

Это был самый удивительный экзамен за 4 года обучения.

За 4 года учебы в университете у нас никогда не было подобных ролевых экзаменов! Это было незабываемо!

Впервые экзамен был в таком формате. И он был самым запоминающимся за 4 года обучения.

Практикоориентированность

Наиболее частотными были комментарии и ответы студентов, касающиеся практикоориентированности формата экзамена. Прорабатывая свою речевую маску, студенты имели возможность применить на практике полученные в ходе освоения курса «Стилистика современного русского языка» теоретические знания – получить практический опыт и наглядное представление о том, как работает стилистика:

Экзамен в формате ролевой игры позволил не только закрепить теоретические знания по данному курсу, но и подтянуть практические навыки, которые выходят за рамки классических заданий на бумаге.

Прекрасный вариант проведения экзамена, где можно было на практике показать степень освоения знаний, показать свои способности.

Идея экзамена очень хорошо спланирована и структурирована, так как необходима практическая часть стилистики русского языка и точное знание того, как говорят люди, в зависимости от их профессии, социального положения, происхождения.

Основное для меня преимущество – нацеленность на практику. Мы не просто повторяем то, что нам говорили на лекциях, но учимся применять знания на практике.

Творческий потенциал экзамена

Экзамен в формате ролевой игры дает студентам возможность проявить креативность при подготовке к роли, приобрести неожиданный актерский опыт, раскрыть свои творческие способности:

Каждый студент имеет прекрасную возможность проявить свой креатив при написании речи, продумывании образа!

Благодаря перевоплощению я узнала другую себя, и эта «другая я» мне очень-очень понравилась.

Появляется возможность раскрыть в себе новые таланты.

Мне больше всего понравились вступительные речи игроков. Многие ребята проявили большой креатив при подготовке к своей роли (при самопрезентации у игроков были свои заготовленные «фишки»)! Было очень интересно наблюдать за каждым участником!

Наиболее положительное впечатление вызвало «представление» участников. Будто была не на экзамене филологического факультета, а на поступлении в театральный.

Развитие надпрофессиональных навыков

Помимо контроля усвоения учебного материала, результатом участия в «игровом» экзамене для студентов становится развитие так называемых soft skills – надпрофессиональных навыков:

Подобный экзамен предоставляет возможность получить опыт работы в команде и выступлений на публике.

Стимул к саморазвитию, самоконтролю и самообразованию (многим стоит поработать над внутренним таймером и краткостью изложения мыслей, самопрезентацией и умением совладать с нервами во время неподготовленной речи, что будет хорошим опытом для взрослой жизни).

Акцент на развитии «мягких» навыков: креативность, коммуникативные навыки, работа в коллективе, эмпатия, мотивация, индивидуальность, навык публичных выступлений, тайм-менеджмент, преодоление себя и управление собой (страх, стресс, стеснительность).

Ролевая игра – новый, увлекательный формат. Он притягивает уже своей неизвестностью. Это с пользой проведенное время, которое формирует новые нейронные связи, что гораздо важнее, чем зазубренный учебник.

Отношения между студентами

Студенты отмечают сплоченность коллектива при подготовке к экзамену, нацеленность на взаимопомощь и поддержку друг друга:

Наша дружба стала крепче.

Еще лучше наладила коммуникацию с одногруппниками.

Плодотворное языковое взаимодействие между студентами из разных стран.

Сплочение студентов: за время экзамена получилось сильно сблизиться, поскольку каждый мог поделиться своими эмоциями, вопросами, впечатлениями с другим – всем было интересно, что за образ у другого, какие фишки он подготовил, и при этом все были внутренне как бы наравне.

Большинство ответов на вопрос «Что вам больше всего запомнилось в этом экзамене?» касалось оценки студентами подготовки других студентов:

Выступления однокурсников.

Слушать монолог каждого студента.

Наиболее положительное впечатление вызвало «представление» участников.

Ребята очень хорошо подготовились, и было очень интересно наблюдать за тем, как они отыгрывают свои роли.

Положительные впечатления

Наиболее частотной реакцией стали ответы, содержащие положительную оценку и эмоции:

Было очень интересно и необычно. Я не только сдала экзамен, но и получила положительные эмоции.

Подготовка к такому формату экзамена вызывает в несколько раз больше положительных эмоций, чем подготовка к традиционному экзамену (по билетам).

Дарит положительные эмоции как на самом экзамене, так и при подготовке. Первый раз я с нетерпением бежала на аттестацию.

Студенты отмечают удовлетворенность ходом экзамена и полученными результатами:

Я осталась очень довольна экзаменом в таком формате! Все прошло даже лучше, чем я могла себе предположить!

Очень хорошее впечатление от организованной игры.

Оценка вклада преподавателей

В опросе студенты выражают преподавателям благодарность за организацию экзамена и подчеркивают теплые межличностные отношения (доверительные отношения с преподавателями; их легкое отношение к происходящему; очень душевные, человеческие преподаватели), которые благоприятно сказываются на решении студентов «рискнуть» и выбрать незнакомый формат, чувствуя поддержку преподавателей. Такая поддержка приободряет студентов:

Было приятно наблюдать, что самим преподавателям это нравится.

Очень вдохновила реакция преподавателей на наши самопрезентации. Энтузиазм увеличился вдвойне.

Большое спасибо за комфортную атмосферу и смех над нашими шутками.

Было очень приятно, когда мне хлопали после финального слова.

Студенты неоднократно высказывали желание запечатлеть экзамен на память и огорчались, что не у всех студентов остались видео и фото:

Также хочется выразить отдельную благодарность преподавателям за проведение видеосъемки. Все фотографии и видео – память на всю жизнь!

Не бойтесь спрашивать разрешения на съемку! Очень жаль, что не осталось видео!

Трудности подготовки и проведения экзамена

В опросе мы также попросили студентов описать недостатки экзамена в игровой форме. Примечательным стало то, что среди 33 ответов 16 транслируют полное отсутствие недостатков: *не заметила; недостатков нет; недостатков не наблюдала; для меня их нет, честно; все хорошо и т. п.* Остальные

ответы подробно характеризуют дискуссионные моменты, что, на наш взгляд, подчеркивает вовлеченность студентов и их небезразличие.

Выбор и состав ролей

Многим студентам показалась узкой выборка ролей в связи с их принадлежностью к функциональным стилям русского языка. Инновационный формат, креативный подход, увлеченность – все это вызывает желание выйти за рамки системы функциональных стилей:

Некоторые роли, которые были выбраны для проведения экзамена, кажутся мне не очень удачными за счет ограниченности применения специфической для роли лексики.

Некоторые роли были довольно сложными именно в плане стилистики, приходилось сильно утрировать.

Комментарии по правилам и ходу игры

Уровень интереса и вовлеченности в процесс экзамена в игровом формате, а также азарт и желание выиграть могут отвлекать студента от экзамена как такового:

Мне кажется, что было слишком большое количество мафии на такое количество игроков. Игра закончилась слишком быстро.

Часть ответов касалась параметра времени или результатов игры, а не результатов экзамена, что также является косвенным доказательством вовлеченности студентов именно в игровой процесс:

Мы не поймали мафию, а хотелось бы выиграть...

Единственный минус, который не относится к игре, – нехватка времени. Время экзамена-игры очень быстро пролетело, хотелось очень продолжить такой контроль полученных знаний.

Отдельно отметим то, что разработка и проведение экзамена в игровом формате требуют от преподавателя больших временных и интеллектуальных затрат на создание педагогического дизайна «игрового» экзамена, заключающегося в адаптации сценария игры под задачи курса, формировании системы оценки, проведение консультаций во время подготовки к экзамену и модерацию самого экзамена. Креативность, увлеченность, свобода и смелость преподавателей становятся своеобразным катализатором активизации мотивированности и заинтересованности студентов.

Обсуждение

В условиях трансформации современной образовательной системы, связанной с переходом на новые образовательные стандарты, меняются и задачи практической педагогики, в том числе продолжает оставаться актуальным вопрос пересмотра ставших традиционными инструментов оценки компетенций, формируемых у учащихся высшей школы. Так, в уже упомянутой нами работе И. Б. Шмигириловой и др., посвященной обзору научных статей по вопросам оценивания в образовании, показано, насколько различными могут быть подходы к процессу оценивания и виды оценки [10].

Нам представляется важным выработать такие современные инструменты оценивания, которые позволяли бы обучающемуся продемонстрировать не только результаты своей познавательной деятельности по итогам обучения, но и собственную позицию как социально активной личности, проявить свою индивидуальность, креативность и самостоятельность в решении практических задач.

Авторы статьи предполагают, что предложенная экспериментально проверенная игровая модель итогового испытания внесет определенный вклад в реформирование системы оценивания в высшей школе, так как разумно сочетает преимущества и минимизирует недостатки суммирующего и формирующего оценивания, обсуждаемых, например, в работе D. D. Dixon, F. C. Worrell [44], а также критериальной и нормированной оценок, описанных, например, в работе B. Lok, C. McNaught, K. Young [45].

Разработка новых игровых технологий и их применение в образовательном процессе в качестве инструмента оценивания представляется нам перспективным направлением в образовании. Анализ существующей литературы показал, что многие исследователи высказывают схожее мнение, однако лакуной в научно-методической литературе по данному вопросу остаются примеры практики проведения игрового формата экзамена с подробным описанием его методики. Описанная в данной работе методология создания экзамена в игровом формате, методика его проведения, критерии оценивания с указанием проверяемых компетенций, а также доказанная эффективность такого формата экзамена с позиций объективности и полноты оценки, вовлеченности и мотивированности студентов, уровня стрессогенности и возможности применения такого формата экзамена не только для оценивания сформированности компетенций, но и для активизации «гибких» навыков позволяет восполнить пробел в научно-методической литературе по данному вопросу.

Перспективы исследования видятся в возможности проведения «игрового» экзамена в иной целевой аудитории с доработкой критериев оценки, отвечающих требованиям к развитию компетенций конкретной специальности, а также адаптации других ролевых игр для пополнения арсенала способов контроля знаний.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено актуальной для системы высшего образования проблеме расширения педагогического арсенала современного преподавателя в условиях трансформации образовательного процесса.

В рамках исследования предложена авторская методика проведения экзамена в игровой форме с последующей апробацией в рамках аттестации по дисциплине «Стилистика современного русского языка» для студентов-филологов 4 курса бакалавриата.

Разработанная методика предполагала адаптацию умеренно контролируемой ролевой игры с учетом задач экзаменационного испытания. В рамках

методики были сформулированы критерии, которые позволили оценить степень сформированности компетенций различных типов – универсальных, общепрофессиональных, профессиональных.

Результаты апробации обозначенной методики позволили подтвердить научную гипотезу о том, что игровой формат экзамена способен решить целый комплекс задач, связанных с организацией и проведением оценивания в высшей школе, а именно объективно и полно оценить уровень сформированности необходимых компетенций, а также обеспечить высокий уровень мотивированности и вовлеченности студентов в процесс подготовки и сдачи экзамена. Анализ результатов опроса студентов, проведенного после экзамена, показал, что подобный формат позволяет снизить уровень стрессогенности итогового испытания, достичь эмоциональной стабильности, что, в свою очередь, создает возможность для студента более открыто и свободно демонстрировать компетенции, приобретенные в ходе освоения курса. Помимо этого, проведение экзамена в такой форме формирует востребованные сегодня надпрофессиональные навыки (soft skills).

В итоге достигнута цель исследования, причем полученные результаты, подтверждая правильность положенной в его основу гипотезы, вносят вклад в модернизацию образовательного процесса в части дополнения и совершенствования инструментов оценивания уровня сформированности компетенций различного типа, а также в развитие геймификации в образовании, чем и определяется научно-практическая значимость данного исследования.

При этом оно имеет очевидные перспективы развития, связанные прежде всего с возможностью проведения аналогичных по содержательно-целевым установкам «игровых» экзаменов для иной целевой аудитории с обязательной разработкой релевантных критериев оценки, а также адаптацией других ролевых игр для пополнения арсенала способов контроля знаний в высшей школе.

Список использованных источников

1. Иванова С.В., Иванов О.Б. Системные трансформации в сфере образования в условиях внедрения цифровых технологий. *Ценности и смыслы*. 2020;5(69):6–27. doi:10.24411/2071-6427-2020-10042
2. Ханин Ф.Г. Влияние глобализации на формирование современной системы образования в контексте пятой технологической революции. *Социально-политические науки*. 2023;13(1). doi:10.33693/2223-0092-2023-13-1-129-137
3. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Мелкая Л.А., Тихомирова М.А. Критерии оценки эффективности смешанных образовательных технологий, применяемых в вузе. *Интеграция образования*. 2023;27(1). doi:10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081
4. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Тихомирова М.А., Исакова М.П. Эффективность смешанных образовательных технологий в вузе: методология оценки. *Образование и наука*. 2023;25(7):69–102. doi:10.17853/1994-5639-2023-7-69-102
5. Биджиева С.Х., Урусова Ф.А.-А. Геймификация образования: проблемы использования и перспективы развития. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020;4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovaniya-problemy-ispolzovaniya-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 18.05.2024).

6. Wang Y.-C. Gamification in a News English Course. *Education Sciences*. 2023;13(1):90. doi:10.3390/educsci13010090
7. Балакина К.Д. Ролевые игры как ключевая технология развития навыков говорения у студентов вне языковой среды. *Русистика*. 2020;18(4):439–453. doi:10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453
8. Zapata-Rivera D., Bauer M. Exploring the role of games in educational assessment. In: Clarke-Midura J., Mayrath M., and Robinson D., eds. *Technology-Based Assessments for 21st Century Skills: Theoretical and Practical Implications from Modern Research*. 2012:147–169. Accessed May 18, 2024. https://www.academia.edu/19536643/EXPLORING_THE_ROLE_OF_GAMES_IN_EDUCATIONAL_ASSESSMENT
9. Ifenthaler D., Eseryel D., Ge X. *Assessment in Game-Based Learning. Foundations, Innovations, and Perspectives*. New York: Springer; 2012:3–10. Accessed March 14, 2024. https://www.researchgate.net/publication/234035558_Ifenthaler_D_Eseryel_D_Ge_X_2012_Assessment_in_game-based_learning_In_D_Ifenthaler_D_Eseryel_X_Ge_Eds_Assessment_in_game-based_learning_Foundations_innovations_and_perspectives_pp_18_New_York_Springer
10. Шмигирилова И.Б., Рванова А.С., Григоренко О.В. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций). *Образование и наука*. 2021;23(6):43–83. doi:10.17853/1994-5639-2021-6-43-83
11. Чагин С.С. Геймификация профессионального образования: стоит ли игра свеч? *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021;1(44). doi:10.24412/2307-4264-2021-01-26-35
12. Мантуленко В.В. Осмысление опыта цифровизации российского образования: актуальные вызовы и задачи. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2023;3. doi:10.24412/2304-120X-2023-11019
13. Cegolon A. Soft skills and general education. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*. 2023;23(1):112–122. doi:10.36253/form-13757
14. Da Silva L., Nunes Costa Reis P., Da Silva Ramos M., Fernandes Narduche E. Soft skills e sua demanda no mercado de trabalho. *Cadernos UniFOA, Volta Redonda*. 2023;18(51). doi:10.47385/cadunifoa.v18.n51.4321
15. Caponetto I., Earp Je., Ott M. Gamification and education: a literature review. In: *Proceedings of the 8th European Conference on Games-Based Learning – ECGBL 2014*. 2014;1:50–57. Accessed March 14, 2024. <https://www.itd.cnr.it/download/gamificationECGBL2014.pdf>
16. Yu-Kai C. *Actionable Gamification*. New York: Packt Publishing Ltd.; 2019. 500 p.
17. Almeida C., Kalinowski M., Uchôa A., Feijó B. Negative effects of gamification in education software: systematic mapping and practitioner perceptions. *Information and Software Technology*. 2023;156:107142. doi:10.1016/j.infsof.2022.107142
18. Johnson D., Deterding S., Kuhn K.-A., Staneva A., Stoyanov S., Hides L. Gamification for health and wellbeing: a systematic review of the literature. *Internet Interventions*. 2016;6. doi:10.1016/j.invent.2016.10.002
19. Асташова Н.А., Бондырева С.К., Попова О.С. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход. *Образование и наука*. 2023;25(1):15–49. doi:10.17853/1994-5639-2023-1-15-49 (дата обращения: 25.04.2024).
20. Guaqueta C.A., Castro-Graces A.Y. The use of language learning apps as a didactic tool for EFL vocabulary building. *English Language Teaching*. 2018;11(2). doi:10.5539/elt.v11n2p61
21. Wu T.T., Huang Y.M. A mobile game-based English vocabulary practice system based on portfolio analysis. *Educational Technology & Society*. 2017;20:265–277. Accessed March 14, 2024. https://www.researchgate.net/publication/317027212_A_mobile_game-based_English_vocabulary_practice_system_based_on_portfolio_analysis

22. Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2020;3(68). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-effektivnaya-tehnologiya-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovatel'nogo-protsessa> (дата обращения: 25.04.2024)
23. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: *Proceedings of the 15th international Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. 2011;11:9–15. doi:10.1145/2181037.2181040
24. Sailer M., Hense J.U., Mayr S.K., Mandl H. How gamification motivates: an experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*. 2017;69(2). doi:10.1016/j.chb.2016.12.033
25. Arnold B.J. Gamification in education. In: *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences*. 2014;21:32–39. Accessed March 14, 2024. https://www.academia.edu/5490146/Gamification_in_Education
26. Капкаев Ю.Ш., Лешинина В.В., Бенц Д.С. Геймификация образовательного процесса. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019;63(2). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovatel'nogo-protsessa> (дата обращения: 25.04.2024).
27. Самарская С.В. Развитие softs skills в процессе обучения иностранным языкам на основе игровых технологий. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022;2(116). doi:10.23670/IRJ.2022.116.2.088
28. Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. 2019;1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-studencheskoy-vovlechenosti-v-razvitiy-kriticheskogo-myshleniya?ysclid=lguyf191io710813337> (дата обращения: 15.03.2024)
29. Коваль Е.А., Сычев А.А., Жадунова Н.В., Фомина Л.Ю. «Руководствоваться законом и совестью»: hard skills и soft skills в юридическом образовании. *Интеграция образования*. 2020;24(2). doi:10.15507/1991-9468.099.024.202002.276-295
30. Ануфриева Т.Н. Контент-анализ понятия «гибкие навыки» (soft skills). *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2023;2(226). doi:10.23951/1609-624X-2023-2-120-132
31. Raitskaya L., Tikhonova E. Skills and competencies in higher education and beyond. *Journal of Language and Education*. 2019;5(4):4–8. doi:10.17323/jle.2019.10186
32. Румянцева О.В. Исследования soft skills в высшем образовании: топ-100 в международной базе Scopus. *Интеграция образования*. 2021;25(4):593–607. doi:10.15507/1991-9468.105.025.202104.593-607
33. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. 2–3 изд. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; 1999. 360 с. Режим доступа: [https://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM?ysclid=lguxqync-6j56649394#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM?ysclid=lguxqync-6j56649394#$p1) (дата обращения: 14.03.2024)
34. Суворова Н.Н. Система оценивания творческих компетенций студентов при преподавании стилистики русского языка. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2021;11. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-otsenivaniya-tvorcheskih-kompetent-siy-studentov-pri-prepodavanii-stilistiki-russkogo-yazyka?ysclid=lgfb_33cmta162334057 (дата обращения: 15.03.2024).
35. Муран О.В. Прагмалингвистический аспект в преподавании курса «Стилистика русского языка» в иностранной аудитории. *Молодой ученый*. 2019;21(259). Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/259/59629> (дата обращения: 15.03.2024)
36. Подосинникова А.А. К проблеме обучения иностранных студентов филологов стилистике русской разговорной речи. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные*

- науки. 2012;1(2). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-obucheniya-inostrannyh-studentov-filologov-stilistike-russkoy-razgovornoj-rechi?ysclid=lguxsygujw285443132> (дата обращения: 15.03.2024)
37. Крысин Л.П. *Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка*. Москва: Наука; 1989. 186 с.
 38. Шмелева Е.Я. «Новый русский» как фольклорный персонаж. *Русский язык сегодня: сборник статей*. Москва: Азбуковник; 2003;2:565–575.
 39. Шпильман М.В. Коммуникативная стратегия «речевая маска»: на материале произведений А. и Б. Стругацких: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.01; Новосибирск; 2006. 23 с. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/kommunikativnaya-strategiya-rechevaya-maska-na-materiale-proizvedenii-i-b-strugatskikh?ysclid=lgv1oaja5576648774> (дата обращения: 15.03.2024).
 40. Карасик В.И., Ярмахова Е.А. *Лингвокультурный типаж «английский чудак»*. Москва: Гнозис; 2006. 238 с.
 41. Дубровская Е.М., Мандрикова Г.М. Типажи и квазитипажи: о развитии теории лингвокультурных типажей. *Пушкинские чтения – 2020. Художественные стратегии классической и новой словесности: жанр, автор, текст: материалы XXV Международной научной конференции*; Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С.Пушкина; 2020:344–350.
 42. Крылова О.А. *Лингвистическая стилистика. В 2 кн. Кн. 1. Теория: учебное пособие*. Москва: Высшая школа; 2006. 319 с.
 43. Sadler D.R. Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2005;30(2):175–194. doi:10.1080/0260293042000264262
 44. Dixon D.D., Worrell F.C. Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into Practice*. 2016;55(2):153–159. doi:10.1080/00405841.2016.1148989
 45. Lok B., McNaught C., Young K. Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2016;41(3):450–465. doi:10.1080/02602938.2015.1022136

References

1. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Systemic transformation on the sphere of education in the context of the digital technologies introduction. *Tsennosti i smysly = Values and Meanings*. 2020;5(69):6–27. (In Russ.) Accessed May 18, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnye-transformatsii-v-sfere-obrazovaniya-v-usloviyah-vnedreniya-tsifrovyyh-tehnologiy?ysclid=lgfb1gzdet47636155>
2. Khanin Ph.G. The impact of globalization on the formation of the modern education system in the context of the fifth technological revolution. *Social'no-politicheskie nauki = Sociopolitical Sciences*. 2023;1. (In Russ.) doi:10.33693/2223-0092-2023-13-1-129-137
3. Bordovskaia N.V., Koshkina E.A., Melkaya L.A., Tikhomirova M.A. Criteria for assessing the effectiveness of blended learning technologies used at the university. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*. 2023;27(1). (In Russ.) doi:10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081
4. Bordovskaia N.V., Koshkina E.A., Tikhomirova M.A., Iskhakova M.P. The effectiveness of blended learning technologies in higher education: assessment methodology. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023;25(7):69–102. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2023-7-69-102
5. Bijieva S.Kh., Urusova F.A.-A. Gamification of education: problems of use and development prospects. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2020;4. (In Russ.) Accessed May 18, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovaniya-problemy-ispolzovaniya-i-perspektivy-razvitiya>

6. Wang Y.-C. Gamification in a News English Course. *Education Sciences*. 2023;13(90):1–14. doi:10.3390/educsci13010090
7. Balakina K.D. Role-playing games as a key technology for developing students' speaking skills outside the language environment. *Rusistika = Russian Language Studies*. 2020;18(4):439–453. (In Russ.) doi:10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453
8. Zapata-Rivera D., Bauer M. Exploring the role of games in educational assessment. In: Clarke-Midura J., Mayrath M., and Robinson D., eds. *Technology-Based Assessments for 21st Century Skills: Theoretical and Practical Implications from Modern Research*. 2012:147–169. Accessed May 18, 2024. https://www.academia.edu/19536643/EXPLORING_THE_ROLE_OF_GAMES_IN_EDUCATIONAL_ASSESSMENT
9. Ifenthaler D., Eseryel D., Ge X. *Assessment in Game-Based Learning. Foundations, Innovations, and Perspectives*. New York: Springer; 2012:3–10. Accessed March 14, 2024. https://www.researchgate.net/publication/234035558_Ifenthaler_D_Eseryel_D_Ge_X_2012_Assessment_in_game-based_learning_In_D_Ifenthaler_D_Eseryel_X_Ge_Eds_Assessment_in_game-based_learning_Foundations_innovations_and_perspectives_pp_18_New_York_Springer
10. Shmigirilova I.B., Rvanova A.S., Grigorenko O.V. Assessment in education: current trends, problems and contradictions (review of scientific publications). *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021;23(6):43–83. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2021-6-43-83
11. Chagin S.S. Gamification of vocational education: is the game worth the candle? *Professional'noe obrazovanie i rynek truda = Vocational Education and Labor Market*. 2021;1(44). (In Russ.) Accessed April 25, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-professionalnogo-obrazovaniya-stoit-li-igra-svech>
12. Mantulenko V.V. Comprehension of the digitalization practice in the Russian education: actual challenges and tasks. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept" = Scientific-methodological electronic journal "Koncept"*. 2023;3. (In Russ.) Accessed April 25, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/osmyslenie-opyta-tsifrovizatsii-rossiyskogo-obrazovaniya-aktualnye-vyzovy-i-zadachi>
13. Cegolon A. Soft skills and general education. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*. 2023;23(1):112–122. doi:10.36253/form-13757
14. Da Silva L., Nunes Costa Reis P., Da Silva Ramos M., Fernandes Narduche E. Soft skills e sua demanda no mercado de trabalho. *Cadernos UniFOA, Volta Redonda*. 2023;18(51). (In Portuguese) doi:10.47385/cadunifoa.v18.n51.4321
15. Caponetto I., Earp Je., Ott M. Gamification and education: a literature review. In: *Proceedings of the 8th European Conference on Games-Based Learning – ECGBL 2014*. 2014;1:50–57. Accessed March 14, 2024. <https://www.itd.cnr.it/download/gamificationECGBL2014.pdf>
16. Yu-Kai C. *Actionable Gamification*. New York: Packt Publishing Ltd.; 2019. 500 p.
17. Almeida C., Kalinowski M., Uchôa A., Feijó B. Negative effects of gamification in education software: systematic mapping and practitioner perceptions. *Information and Software Technology*. 2023;156:107142. doi:10.1016/j.infsof.2022.107142
18. Johnson D., Deterding S., Kuhn K.-A., Staneva A., Stoyanov S., Hides L. Gamification for health and wellbeing: a systematic review of the literature. *Internet Interventions*. 2016;6. doi:10.1016/j.invent.2016.10.002
19. Astashova N.A., Bondyрева S.K., Popova O.S. Gamification resources in education: a theoretical approach. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023;25(1):15–49. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2023-1-15-49
20. Guaqueta C.A., Castro-Graces A.Y. The use of language learning apps as a didactic tool for EFL vocabulary building. *English Language Teaching*. 2018;11. doi:10.5539/elt.v11n2p61
21. Wu T.T., Huang Y.M. A mobile game-based English vocabulary practice system based on portfolio analysis. *Educational Technology & Society*. 2017;20:265–277. Accessed March 14, 2024. <https://>

www.researchgate.net/publication/317027212_A_mobile_game-based_English_vocabulary_practice_system_based_on_portfolio_analysis

22. Goltsova T.A., Protsenko E.A. Gamification as an effective technology for teaching foreign languages in a digitalized educational process. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. 2020;3(68). (In Russ.) Accessed April 25, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-effektivnaya-tehnologiya-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyah-tsi-frovizatsii-obrazovatel'nogo-protssesa>
23. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In: *Proceedings of the 15th international Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. 2011;11:9–15. doi:10.1145/2181037.2181040
24. Sailer M., Hense J.U., Mayr S.K., Mandl H. How gamification motivates: an experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*. 2017;69(2). doi:10.1016/j.chb.2016.12.033
25. Arnold B.J. Gamification in education. In: *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences*. 2014;21:32–39. Accessed March 14, 2024. https://www.academia.edu/5490146/Gamification_in_Education
26. Kapkaev Ju.Sh., Leshinina V.V., Benc D.S. Gamification of the educational process. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2019;63(2). (In Russ.) Accessed April 25, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovatel'nogo-protssesa>
27. Samarskaya S.V. Development of soft skills in the process of teaching foreign languages based on gaming technologies. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal = International Research Journal*. 2022;2(116). (In Russ.) Accessed April 25, 2024. <https://research-journal.org/archive/2-116-2022-february/razvitie-softskills-v-processe-obucheniya-inostrannym-yazykam-na-osnove-igrovix-tehnologij>
28. Shcheglova I.A., Koreshnikova Yu.A., Parshina O.A. The role of engagement in the development of critical thinking in undergraduates. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2019;1. (In Russ.) Accessed March 15, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-studencheskoy-vovlechenosti-v-razviti-kriticheskogo-myshleniya?ysclid=lguyf191io710813337>
29. Koval E.A., Sychev A.A., Zhadunova N.V., Fomina L.Yu. “To follow the law and conscience”: hard skills and soft skills in the legal education. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020;2(24). (In Russ.) doi:10.15507/1991-9468.099.024.202002.276-295
30. Anufriyeva T.N. Content analysis of the concept of soft skills. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2023;2(226). (In Russ.) doi:10.23951/1609-624X-2023-2-120-132
31. Raitskaya L., Tikhonova E. Skills and competencies in higher education and beyond. *Journal of Language and Education*. 2019;5(4):4–8. doi:10.17323/jle.2019.10186
32. Rumiantseva O.V. soft skills research in higher education: top 100 Scopus-indexed publications. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021;25(4):593–607. (In Russ.) doi:10.15507/1991-9468.105.025.202104.593-607
33. Elkonin D.B. *Psihologiya igry = Psychology of the Game*. 2–3 ed. Moscow: VLADOS Humanitarian Publishing Centre; 1999. 360 p. (In Russ.) Accessed March 15, 2024. [https://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM?ysclid=lguxqync6j56649394#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM?ysclid=lguxqync6j56649394#$p1)
34. Suvorova N.N. The system of students' creative competences assessment in teaching the stylistics of the Russian language. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept" = Scientific-methodological electronic journal "Koncept"*. 2021;11. (In Russ.) Accessed March 15, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-otsenivaniya-tvorcheskih-kompetentsiy-studentov-pri-prepodavanii-stilistiki-russkogo-yazyka?ysclid=lgfb33cm162334057>

35. Muran O.V. Pragmalinguistic aspect in teaching the course “Stylistics of the Russian language” in a foreign audience. *Molodoj uchenyj = Young Scientist*. 2019;21(259). (In Russ.) Accessed March 15, 2024. <https://moluch.ru/archive/259/59629/>
36. Podosinnikova A.A. About the problem of teaching foreign philologist to stylistics of Russian colloquial speech. *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki = Izvestiya Tula State University*. 2012;1(2). (In Russ.) Accessed March 15, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-obucheniya-inostrannyh-studentov-filologov-stilistike-russkoy-razgovornoy-rechi?ysclid=lguxsygujw285443132>
37. Krysin L.P. *Sociolingvističeskie aspekty izučeniya sovremennogo russkogo jazyka = Sociolinguistic Aspects of the Study of the Modern Russian Language*. Moscow: Publishing House Nauka; 1989: 186 p. (In Russ.)
38. Shmeleva E.Ja. “New Russian” as a folklore character. In: *Russkij jazyk segodnja: sb. Statej = Russian Language Today: A Collection of Articles*. Moscow: Publishing House Azbukovnik; 2003;2:565–575. (In Russ.)
39. Shpilman M.V. *Kommunikativnaja strategija “rečevaja maska”: na materiale proizvedenij A. i B. Strugackih = Communicative Strategy “Speech Mask”: Based on the Works of A. and B. Strugatsky*. Thesis dissertation. Novosibirsk; 2006. 23 p. (In Russ.) Accessed March 15, 2024. <https://www.dissercat.com/content/kommunikativnaya-strategiya-rečevaya-mask-na-materiale-proizvedenij-i-b-strugatskikh?ysclid=lgv1oaja5576648774>
40. Karasik V.I. *Lingvokul'turnyj tipaž “anglijskij chudak” = Linguocultural Type “English Eccentric”*. Moscow: Publishing House Gnozis; 2006. 238 p. (In Russ.)
41. Dubrovskaja E.M., Mandrikova G.M. Types and quasi-types: on the development of the theory of linguistic and cultural types. In: *Pushkinskie čtenija – 2020. Hudožestvennyje strategii klassičeskoj i novoj slovesnosti: žanr, avtor, tekst: Materialy XXV Meždunarodnoj nauchnoj konferencii = Pushkin Readings – 2020. Artistic Strategies of Classical and New Literature: Genre, Author, Text. Materials of the XXV International Scientific Conference*; June 05–06, 2020; St. Petersburg. St. Petersburg: A.S. Pushkin Leningrad State University; 2020:344–350. (In Russ.)
42. Krylova O.A. *Lingvističeskaja stilistika = Linguistic stylistics*. In 2 books. In: Book 1. *Teorija = Theory*. Moscow: Publishing House Vysshaja škola; 2006. 319 p. (In Russ.)
43. Sadler D.R. Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2005;30(2):175–194. doi:10.1080/0260293042000264262
44. Dixon D.D., Worrell F.C. Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into Practice*. 2016;55(2):153–159. doi:10.1080/00405841.2016.1148989
45. Lok B., McNaught C., Young K. Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2016;41(3):450–465. doi:10.1080/02602938.2015.1022136

Информация об авторах:

Смолий Елена Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-2122-0729, Scopus Author ID 58870913200. E-mail: smoliiy-es@rudn.ru

Кольшева Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры общего и русского языкознания Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-0118-8546; Scopus Author ID 57218909950. E-mail: kolysheva-on@rudn.ru

Повалко Полина Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Рос-

сийская Федерация; ORCID 0000-0002-4278-3408, Scopus Author ID 58871115900. E-mail: povalko-pyu@rudn.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

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

Статья поступила в редакцию 09.07.2024; поступила после рецензирования 19.01.2025; принята в печать 05.02.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Elena S. Smolii – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of Russian and General Linguistics, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-2122-0729, Scopus Author ID 58870913200. E-mail: smolii-es@rudn.ru

Olga N. Kolysheva – Cand. Sci. (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian and General Linguistics, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0003-0118-8546, Scopus Author ID 57218909950. E-mail: kolysheva-on@rudn.ru

Polina Yu. Povalko – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of Russian and General Linguistics, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-4278-3408, Scopus Author ID 58871115900. E-mail: povalko-pyu@rudn.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.

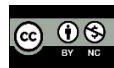
Received 09.07.2024; revised 19.01.2025; accepted 05.02.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-3-85-109



Взаимосвязь между участием в принятии решений и отношением к школьным инклюзивным политикам

Л.М. Волосникова¹, О.В. Огороднова², И.В. Патрушева³, Е.А. Кукуев⁴

Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация.

E-mail: ¹l.m.volosnikova@utmn.ru; ²o.v.ogorodnova@utmn.ru; ³i.v.patrusheva@utmn.ru;

⁴e.a.kukuev@utmn.ru

✉ l.m.volosnikova@utmn.ru

Аннотация. *Введение.* Одним из условий создания инклюзивной образовательной среды школы является управление этим процессом на основе баланса эффективности и справедливости. *Целью* исследования является анализ взаимосвязи между вовлеченностью сотрудников школ в процесс принятия решений и отношением к школьным инклюзивным политикам. *Методология, методы и методики.* Опрос проводился методами анкетирования и парных сравнений (метод Саати) по авторской методике. Экспертами выступили 104 сотрудника 34 школ Тюмени и Тюменской области, разделенные на две группы: эксперты, принимающие решения на уровне образовательной организации и эксперты, выполняющие решения. Метод парных сравнений позволил субъектам оценивания усилить рефлексивную позицию в отношении инклюзивных процессов. *Результаты.* Эксперты отмечают дефициты профессиональной готовности (47 %) и психологической готовности (33 %) педагогов в области инклюзивного образования. Установлены прямые корреляции между наличием образования в сфере инклюзии и уровнем вовлеченности в инклюзивный процесс в школе; уровнем профессиональной компетентности в сфере инклюзивного образования и психологической готовностью к его реализации. Эксперты отмечают наличие процессов латентного сопротивления инклюзивной политике, определяют разные приоритеты в обеспечении субъективного благополучия для здоровых учащихся и детей с ограниченными возможностями. В отношении субъективного благополучия педагогов высокий вес имеет психологическая и физическая безопасность и защищенность. Менее приоритетными являются включенность родителей и учеников в процесс принятия решений и обеспечение прозрачного и справедливого механизма распределения ресурсов. Престижность школы значимее, чем субъективное благополучие педагогов. *Научная новизна.* Разработан авторский инструментарий на основе метода парных сравнений для изучения позиции сотрудников школ в отношении приоритетов школьной инклюзивной политики. *Практическая значимость.* Результаты могут быть полезны администраторам школ для переосмысления управленческих решений в определении приоритетов развития в условиях инклюзивной трансформации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, сотрудники школ, принятие решений, отношение к инклюзивному образованию, лидерство в инклюзивном образовании, субъективное благополучие

Благодарности. Авторы благодарят сотрудников школ и коллег, принявших участие в исследовании, выражают благодарность сотрудникам редакции и рецензентам за конструктивные замечания и ценные рекомендации. Исследование выполнено в рамках государственного задания FEWZ-2023-0007 Министерства науки и высшего образования Российской Федерации для реализации научного проекта «Универсальный дизайн обучения как прорывная инклюзивная стратегия в условиях образовательной гетерогенности».

Для цитирования: Волосникова Л.М., Огороднова О.В., Патрушева И.В., Кукуев Е.А. Взаимосвязь между участием в принятии решений и отношением к школьным инклюзивным политикам. *Образование и наука*. 2025;27(3):85–109. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-85-109

The relationship between participation in decision-making and attitudes towards school inclusion policies

L.M. Volosnikova¹, O.V. Ogorodnova², I.V. Patrusheva³, E.A. Kukuev⁴

University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation.

E-mail: ¹l.m.volosnikova@utmn.ru, ²o.v.ogorodnova@utmn.ru, ³i.v.patrusheva@utmn.ru,
⁴e.a.kukuev@utmn.ru

✉ l.m.volosnikova@utmn.ru

Abstract. *Introduction.* One of the essential conditions for creating an inclusive educational environment in schools is the management of the process, which depends on balancing effectiveness and equity. *Aim.* The current research *aims* to analyse the relationship between school employees' engagement in the decision-making process and their attitudes towards inclusive educational policies. *Methodology and research methods.* The survey was conducted using questionnaires and A/B testing (Saati's method) in accordance with the authors' methodology. A total of 104 employees from 34 different schools in Tyumen and the Tyumen Region participated in the study, divided into two groups: those who make decisions within the educational entity and those who execute those decisions. The A/B testing method enabled participants to adopt a reflective stance regarding inclusive processes. *Results.* Experts emphasise the significant deficits in professional training (47%) and psychological training (33%) for teachers in the field of inclusive education. A direct correlation has been identified between the education provided in inclusive settings and the level of student engagement in schools. Additionally, a relationship exists between the professional competence of educators in inclusive education and their psychological readiness to implement this approach. Experts also highlight the presence of latent resistance to inclusive policies and identify varying priorities in promoting the well-being of both unaffected students and children with disabilities. The psychological and physical protection of teachers is considered crucial for their subjective well-being. However, less emphasis is placed on involving parents and students in decision-making processes and ensuring a transparent and equitable mechanism for resource allocation. Ultimately, the prestige of the school is often prioritised over the subjective well-being of teachers. *Scientific novelty.* An authors' toolkit based on the A/B testing method has been developed to examine the perspectives of school staff on inclusive policy priorities in education. *Practical significance.* The research findings can be valuable for school administrators as they reflect on management decisions regarding the prioritisation of progress amid inclusive transformation.

Keywords: inclusive education, school staff, decision-making, attitude towards inclusive education, leadership in inclusive education, subjective well-being

Acknowledgements. The authors would like to thank the school staff and colleagues who participated in the study. They also express their gratitude to the editorial staff and reviewers for their constructive comments and valuable recommendations. This study was conducted under the state assignment FEWZ-

2023-0007 from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, as part of the scientific project titled "Universal Learning Design as a Breakthrough Inclusive Strategy in Conditions of Educational Heterogeneity".

For citation: Volosnikova L.M., Ogorodnova O.V., Patrusheva I.V., Kukuev E.A. The relationship between participation in decision-making and attitudes towards school inclusion policies. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(3):85–109. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-85-109

Введение

Инклюзивное образование направлено на обеспечение всем учащимся доступа к качественному образованию и требует от школ реконструкции образовательных политик, призванных предоставлять учащимся равные возможности для участия во всех аспектах школьной жизни на основе баланса академической эффективности и справедливости. Несмотря на достигнутый прогресс в этом отношении, полная реализация инклюзивного образования по-прежнему сдерживается серьезными проблемами и барьерами, в том числе создаваемыми сотрудниками школ. Поэтому важно исследовать факторы, влияющие на восприятие инклюзивного образования сотрудниками школ, которое в свою очередь влияет на их инклюзивную практику.

Многочисленные исследования успешных школьных инклюзивных кейсов выявляют их значимые атрибуты и факторы. Например, С. В. Алехина с соавторами [1], M. Ainscow [2], N. Khaleel, M. Alhosani, I. Duyar [3], A. Vlachou и S. S. Tsirantonaki [4], Л. М. Волосникова [5] выделяют фактор наличия школьной команды и лидера, разделяющих инклюзивные ценности. В исследованиях E. Cohen [6], J. P. Spillane, R. Halverson, J. B. Diamond [7], P. Hallinger, J. Kovacevic [8], D. A. Lipsky, A. Gartner [9] существенное внимание уделяется партисипативности, которая предполагает включенность сотрудников в принятие решений. Труды M. Iswari [10], A. Al-Azawei, F. Serenelli и K. Lundqvist [11], I. Qais с соавторами [12] посвящены изучению такого атрибута успешных школьных инклюзивных кейсов, как универсальность, под которым понимается проектирование инклюзивных дружелюбных, комфортных и безопасных сред не только для школьников, но и сотрудников школы, родителей. На школьные команды ложится ответственность за создание доступной образовательной среды для всех обучающихся. При этом важно сохранять работоспособность и благополучие педагогов, вовлекать в образовательный процесс всех участников.

Целью исследования стал анализ взаимосвязи между вовлеченностью сотрудников школ в процесс принятия решений школы и отношением к школьным инклюзивным политикам. Работа направлена на поиск ответов на следующие исследовательские вопросы:

1. Каково отношение сотрудников школ к инклюзивному образованию в зависимости от того, с какой ролью они себя идентифицируют: принимающие решения (лидеры) или исполняющие решения (исполнители)?

2. Каковы, по мнению сотрудников школ, приоритеты школьной политики в зависимости от того, как они себя позиционируют: лидеры или исполнители?

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что отношение к инклюзивному образованию и понимание приоритетов школьной политики у экспертов, принимающих решения, и экспертов, исполняющих решения, будет иметь свои особенности.

Ограничениями исследования являются ограничения выборки и ограничения методов, а именно: 1) географическая ограниченность исследования, что не позволяет прямо экстраполировать результаты на регионы с другими социально-экономическими условиями; 2) субъективный характер данных, полученных в ходе анкетирования, анкетирование не дает возможности учитывать скрытую мотивацию респондентов при выборе ответов; 3) метод парных сравнений (метод Саати) предполагает наличие четкой иерархии критериев, которая также может быть субъективно интерпретирована участниками исследования.

Обзор литературы

Отношение к инклюзивному образованию сотрудников школ – учителей, специалистов, тьюторов и директоров является темой, глубоко исследованной в силу значимости данного фактора для развития инклюзивных процессов. Так, исследования отношения учителей к инклюзивному образованию ведутся с конца 1950-х годов. База данных Web of Science Core Collection по ключевым словам *teachers attitudes*, *inclusive education* выдает более 1350 результатов с общим количеством цитирований 12820 за 1995–2022 гг.

По мнению E. Avramidis, B. Norwich [13], Л. М. Волосниковой, С. В. Игнатжевой, Л. В. Фединой, Ж. Ю. Брук [14], В. З. Кантора с соавторами [15], факторы, влияющие на отношение сотрудников школ к инклюзивному образованию, можно распределить на три группы: 1) связанные с детьми (поведение, тип инвалидности); 2) связанные со средой (ресурсами); 3) связанные с личностью учителя.

Переменные, характеризующие сотрудников школ, как факторы, оказывающие влияние на их отношение к инклюзивному образованию, стали объектом множества исследований. Так, в работах M. Astrauskaitė, R. Vytautas, A. Perminas [16], S. K. Ho, F. Ip, M. W.-Y. Wong [17], T. Saloviita [18], M. Smet [19] оценивалась связь с историко-культурными ландшафтами, установками в отношении инклюзивного образования в зависимости от пола, возраста сотрудника, уровня его квалификации, стажа и повышения квалификации в сфере инклюзивного образования, длительности контактов с инвалидами, убеждений, самооффективности, вовлеченности в работу. C. Wilson, M. Woolfson, K. Durkin [20], R. M. Klassen, V. M. Tze, S. M. Betts, K. A. Gordon [21], S. Miesera, M. Gebhardt [22], A. L. Perrin, M. Jury, C. Desombre [23] доказали, что культура школы, ее нормы и ценности, убеждения администраторов, убеждения и цен-

ности сотрудников, самооффективность влияют на отношение к инклюзивному образованию.

Отношению школьных администраторов к инклюзивному образованию и его влиянию на инклюзивную политику школы в последние 20 лет были посвящены исследования E. Avramidis, B. Norwich [13], C. J. Riehl [24], N. Khaleel, M. Alhosani, I. Duyar [25], S. D. Hayes, P. S. Angelle [26], H. Nguluma, M. Bayrakçı, O. Titrek [27], J. Maccormack, S. Side, K. Maich, J. Specht [28], C. Salisbury [29]. Их результаты демонстрируют взаимосвязь между убеждениями и отношением администраторов школ к продвижению инклюзивной практики; эти отношения не только конвергентны, но могут быть и дивергентными. Исследования M. J. Boyle, C. M. Hernandez [30], G. S. Mthethwa [31] показали, что убеждения директоров школ связаны с их идентичностью, личными ценностями, которые также влияют на их отношение и практики формирования инклюзивной среды. В современных реалиях лидер, принимающий решения, должен быть способным вести за собой, выстроить систему взаимоотношений между всеми субъектами образования и при этом учесть их потребности и возможности.

E. Cohen [6], J. P. Spillane, R. Halverson, J. B. Diamond [7], P. Hallinger, J. Kovacevic [8], D. A. Lipsky, A. Gartner [9] выявили, что стиль распределенного лидерства, который, по мнению экспертов, более релевантен инклюзивному образованию, характеризуется высокой степенью вовлеченности сотрудников школы в процесс принятия решений и проектирования инклюзивной среды. Эта вовлеченность имеет многочисленные позитивные личностные и организационные эффекты. Однако в исследованиях инклюзивного образования практически не представлены взаимосвязь между отношением школьных экспертов к инклюзивному образованию, пониманием ими приоритетов школьной политики в зависимости от того, включены ли они в процессы принятия решений, с какой ролью они себя идентифицируют – принимающие решения (лидеры) или исполняющие решения.

Методология, материалы и методы

Базовым методологическим подходом в исследовании стала теория широкого понимания инклюзивного образования как инструмента противодействия сегрегации и успешного обучения и вовлечения всех детей, включая детей с инвалидностью, предложенная M. Ainscow [2]. Отбор теоретических источников проводился по базам JSTOR, Sage, Springer, Wiley Online library по ключевым словам: «отношение к инклюзивному образованию», «вовлеченность в процесс принятия решений», «профессиональная готовность к инклюзивному образованию», «психологическая готовность к инклюзивному образованию».

В апреле–мае 2022 года в рамках исследовательского проекта был проведен экспертный опрос с целью анализа экспертной оценки инклюзивного образования сотрудниками школ.

Опрос проводился методом анкетирования и методом парных сравнений (метод Саати) по авторским методикам. Метод Саати предусматривает использование иерархической декомпозиции для работы со сложной информацией при принятии многокритериальных решений. Он состоит из трех шагов: разработка иерархии атрибутов; определение относительной важности атрибутов; оценка относительной эффективности альтернатив по каждому элементу иерархии¹. Метод парных сравнений позволил субъектам оценивания усилить рефлексивную позицию в отношении инклюзивных процессов.

Критерием отбора школ в качестве базы исследования является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в общеобразовательных классах. Критериями отбора сотрудников была экспертная позиция, которая включает такие параметры, как опыт работы в инклюзивных классах и школах и вовлеченность в процесс принятия решений.

В качестве экспертов выступили 104 сотрудника 34 школ Тюмени и юга Тюменской области (всего 9 муниципалитетов), разделенные на 2 группы в соответствии с их собственной позицией (было предложено выбрать): 1) сотрудники, принимающие решения на уровне образовательной организации – 55 чел. (55,77 %); 2) сотрудники, выполняющие принятые решения – 49 чел. (44,23 %).

Среди опрошенных были директора, их заместители, методисты, учителя, социальные педагоги, педагоги-психологи, педагоги-организаторы, другие специалисты школ.

Выбор экспертом позиции «принимаю решения» или «исполняю решения» не обозначает принадлежность к администрации; он интерпретируется как самоидентификация сотрудника школы.

Выборка представлена преимущественно респондентами женского пола – 91,35 %. Возраст большинства респондентов – в диапазоне от 25 до 35 лет (54,81 %) и от 35 до 50 лет (38,46 %). Стаж у 46,15 % опрошенных от 10 до 20 лет, у 23,08 % – от 5 до 10 лет. Также присутствуют и участники со стажем педагогической деятельности до 5 лет – 25,96 %. Большинство респондентов имеют высшее образование на уровне бакалавриата/специалитета – 83,65 %, на уровне магистратуры – 10,58 %.

Охарактеризуем отдельно выборку респондентов, которые самоопределились как «принимающие решения на стратегическом уровне» (лидеры) – 55 человек. Из них респондентов женского пола – 87,3 %, мужского – 12,7 %. Представители данной выборки имеют больший стаж работы, чем «выполняющие принятые решения»: от 35 до 50 лет – 47,27 %, от 50 до 65 лет – 41,83 %. Только 6 человек (10,9 %) в возрасте от 25 до 35 лет относят себя к «принимающим решения». Стаж у «принимающих решения» – свыше 20 лет (самый большой – 47 лет) – 54,55 %, от 10 до 20 лет – 21,82 %, до 10 лет – 13 чел. (23,63 %). Высшее образование (бакалавриат/специалитет) имеют 87,3 % респондентов, магистратуру закончили – 10,9 %.

¹ Саати Т. *Принятие решений: метод анализа иерархий*. Пер. с английского Р. Г. Вачнадзе. М.: Радио и связь; 1993. Режим доступа: <https://pqm-online.com/assets/files/lib/books/saaty.pdf> (дата обращения: 11.06.2024).

Результаты исследования

Представим результаты анкетирования респондентов, принимающих решения, и в сравнении двух групп выборки, где $n_o = 104$ (общее количество респондентов), $n_1 = 55$ (эксперты, принимающие решения (далее «лидеры»), $n_2 = 49$ (эксперты, выполняющие принятые решения (далее – «исполнители»)).

Квалификация. Большинство респондентов (64,42 %) получили образование в области инклюзии по программам повышения квалификации. Как мы видим, среди экспертов, принимающих решения, 33 чел. (60 %) отмечают наличие образования, связанного с инклюзией, полученного в ходе курсов повышения квалификации. В этой группе есть респонденты, имеющие специальное образование (4 чел.) или педагогическое образование с инклюзивным профилем (4 чел.) (рис. 1).

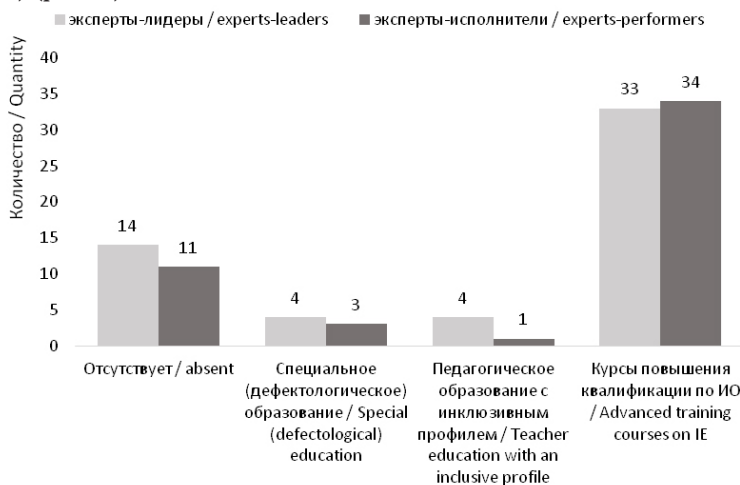


Рис. 1. Оценка экспертами наличия образования, связанного с инклюзией (чел.), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 1. Experts' assessments of the presence of education related to inclusion (people), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Тем не менее, 25,45 % (14 чел.) экспертов-лидеров и 20 % (11 чел.) экспертов-исполнителей не имеют образования в области инклюзии, в связи с чем возможны дефициты в теоретическом обосновании деятельности и в практической подготовленности.

По оценкам экспертов, уровень профессиональной компетенции в области инклюзивного образования достаточен у половины респондентов (55 чел., 55,88 %); более 47 % нуждаются в его повышении (рис. 2). Таким образом, эксперты осознают, что их текущая деятельность не в полном объеме соответствует новым вызовам, современным требованиям, задачам, которые приходится решать «здесь и сейчас».



Рис. 2. Оценка экспертами уровня профессиональной компетентности в области инклюзивного образования (чел.), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 2. Assessments by experts of the level of professional competence in the field of inclusive education (people), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Опыт работы в инклюзивном классе. Под инклюзивным классом мы понимаем класс в общеобразовательной школе, в котором обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью совместно с нормотипичными детьми. Примерно треть экспертов имеют опыт преподавания в таких классах (рис. 3).



Рис. 3. Оценка экспертами опыта преподавания в инклюзивном классе (чел.), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 3. Experts' assessments of teaching experience in an inclusive class (people) $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Исследования, проведенные Е. Avramidis, В. Norwich, доказывают, что отсутствие опыта рождает барьеры, в числе которых – страх неуспешности; с увеличением опыта отношение к разнообразию меняется [13].

Психологическая готовность. Результаты опроса демонстрируют, что 69,09 % (38 чел.) экспертов отмечают достаточный уровень психологической готовности; 30,9 % (17 чел.) полагают, что он нуждается в повышении (рис. 4).

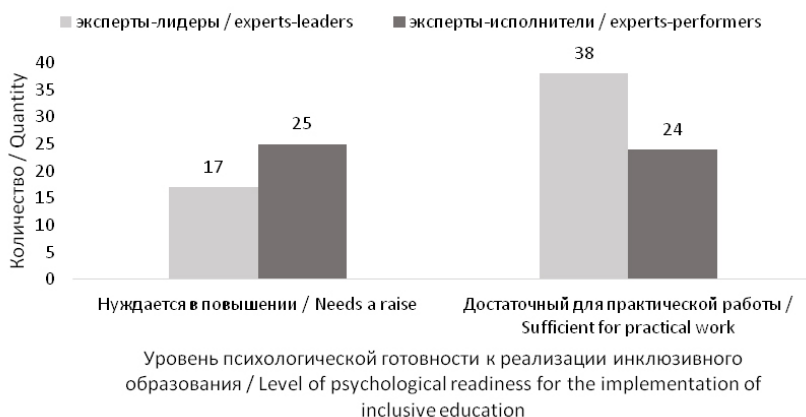


Рис. 4. Оценка экспертами уровня психологической готовности к реализации инклюзивного образования (чел.), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 4. Assessments by experts of the level of psychological readiness for the implementation of inclusive education (people), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Это связано с дефицитом опыта работы в инклюзивных классах, наличием негативного опыта работы в условиях инклюзии, страхом профессиональных неудач, непреодоленными стереотипами и предубеждениями в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Опыт участия в инклюзивных проектах. В рамках анкетирования нами был задан вопрос об участии экспертов в проектной деятельности, связанной с инклюзией (рис. 5). Результаты показали, что большая часть респондентов не участвовали, примерно треть участвовали в роли исполнителей и совсем немногие участвовали в роли руководителей. В числе участвующих в проектной деятельности в роли руководителей в основном эксперты-лидеры (12 чел., 21,8 %). Это может быть связано с недостаточной настойчивостью лидеров школ в вовлечении педагогических коллективов в инклюзивные практики, с организацией жизнедеятельности коллективов в исполнительской, а не проектной логике.



Рис. 5. Оценка экспертами опыта участия в проектной деятельности, связанной с инклюзией (чел.), $n_0 = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 5. Experts' assessments of experience in participating in project activities related to inclusion (people), $n_0 = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Вовлеченность в инклюзивный процесс в школе. Исследование Л. Феединой, Л. Волосниковой, С. Игнатжевой, Ж. Брук доказывает, что вовлеченность детей, родителей, педагогов в инклюзивные процессы и события является предиктором эффективной инклюзивной политики школы, фактором развития позитивных отношений и культуры инклюзии [32].

Эксперты-лидеры продемонстрировали свое активное участие в инклюзивных мероприятиях (33 чел., 60 %), менее вовлечены в инклюзивный процесс эксперты-исполнители (рис. 6). Таким образом, мы видим даже на уровне экспертного сообщества неравномерность вовлечения работников школ в инклюзивный процесс.



Рис. 6. Оценка экспертами уровня вовлеченности в инклюзивный процесс в школе (чел.), $n_0 = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 6. Assessments by experts of the level of involvement in the inclusive process at school (people), $n_0 = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Отношение к инклюзивному образованию. 68 % экспертов характеризуют его как отношение «с пониманием и поддержкой» или «позитивное явление». Эксперты-лидеры больше уверены в позитивном отношении своих сотрудников к инклюзии (рис. 7).



Рис. 7. Оценка экспертами отношения педагогов к инклюзивному обучению (чел.), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 7. Experts' assessments of teachers' attitudes towards inclusive education (people), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

При этом 19 % опрошенных указывают на отношение к инклюзии как к вынужденной необходимости. Доля ответов, составляющих наличие как явного, так и скрытого сопротивления составляет 12,5 %. Таким образом, опрос показывает высокую степень готовности к реализации инклюзии, а также прямые корреляционные связи между лидерской позицией и принятием инклюзии.

Результаты опроса экспертов с использованием метода Саати.

Метод Саати заключается в декомпозиции изучаемой проблемы/феномена на составные части и дальнейшей обработке последовательности суждений эксперта по парным сравнениям¹.

Результаты декомпозиции феномена «Обучение детей с ОВЗ» представлены на рис. 8.

¹ Саати Т. Принятие решений: метод анализа иерархий. Пер. с английского Р. Г. Вачнадзе. М.: Радио и связь, 1993. Режим доступа: <https://pqm-online.com/assets/files/lib/books/saaty.pdf> (дата обращения: 11.06.2024).

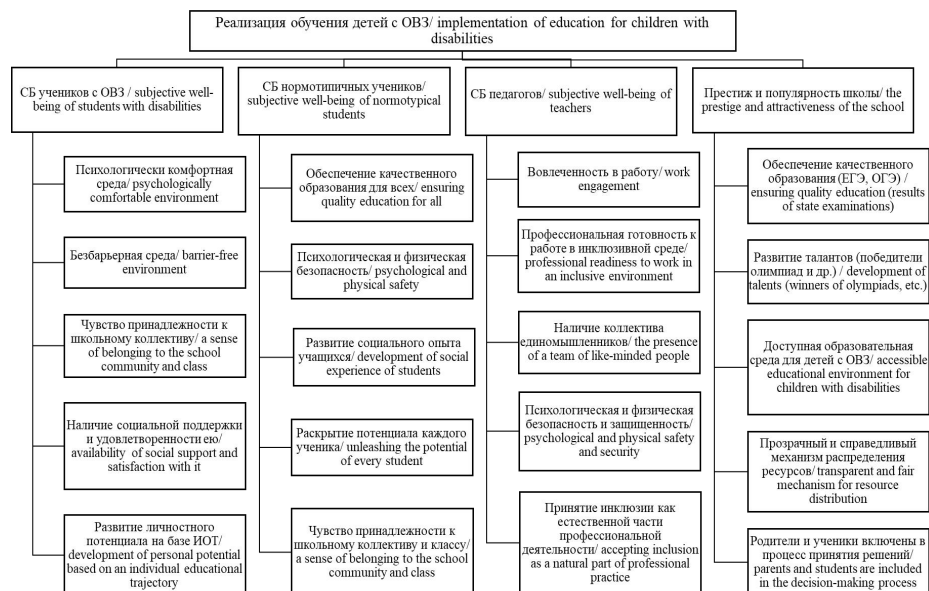


Рис. 8. Иерархия феномена «Реализация обучения детей с ОВЗ»: критерии и альтернативы

Fig. 8. Hierarchy of the phenomenon “Implementation of education for children with disabilities”: criteria and alternatives

В результате декомпозиции было выделено 4 критерия: субъективное благополучие (СБ) детей с ОВЗ, субъективное благополучие (СБ) нормотипичных учеников, субъективное благополучие (СБ) педагогов, престиж и привлекательность школы.

При построении матриц парных сравнений мы опирались на шкалу предпочтений (шкалу относительной важности), где: 1 балл – равная важность сравниваемых элементов; 3 балла – умеренное превосходство одного элемента иерархии над другим (предшествующий опыт и оценка говорят о немного большей значимости одного элемента по сравнению с другим); 5 баллов – существенное или сильное превосходство одного элемента (предшествующий опыт и оценка говорят о более высокой значимости одного элемента по сравнению с другим); 7 баллов – значительное превосходство одного элемента над другим.

Обработка данных проводилась путем нахождения количества отдельных предпочтений (оценок) для каждой связи (соотношения) между двумя данными альтернативами, и умножением этих сумм на баллы (коэффициенты) этих связей. Для последующего анализа полученные данные были переведены в

процентные доли каждой альтернативы с помощью построения обратных связей между альтернативами (обратных матриц), вычисления веса для каждой связи и их деления на общий суммарный вес всех оценок. Далее полученные процентные доли связей складывались по отдельным альтернативам (категориям), для получения суммарного веса (важности) каждой альтернативы.

Представим полученные результаты.

По первому критерию «Субъективное благополучие учеников с ОВЗ» анализ альтернатив выявил следующее (рис. 9):

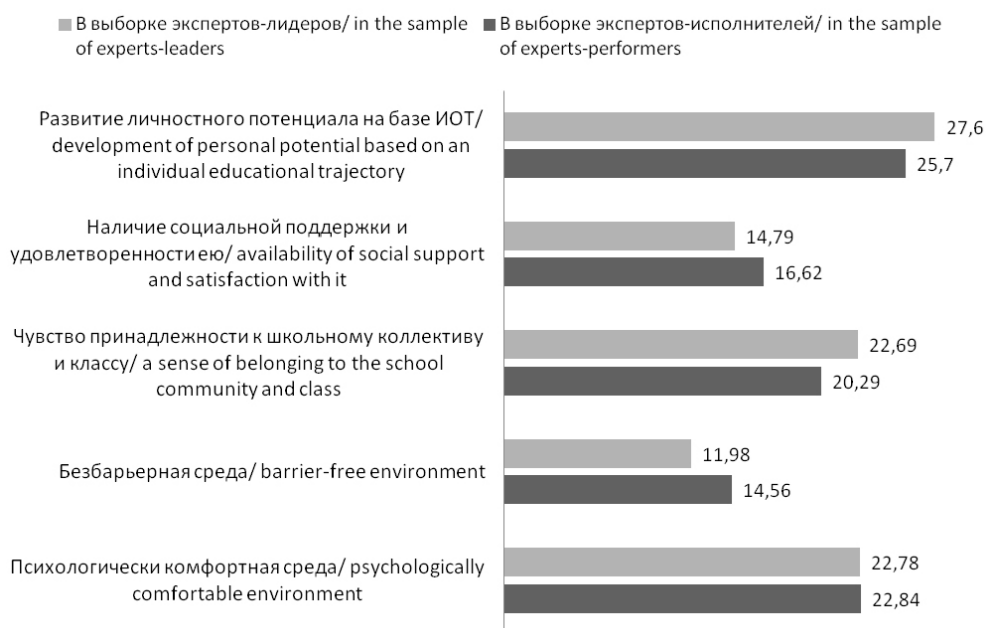


Рис. 9. Вес альтернатив (факторов) по критерию «Субъективное благополучие учеников с ОВЗ», %

Fig. 9. Weight of alternatives (factors) according to the criterion "Subjective well-being of students with disabilities", %

По результатам сравнения альтернатив (факторов), важных в обеспечении субъективного благополучия учеников с ОВЗ, экспертами, принимающими решения, самый большой вес (27,7 %) оказался у альтернативы/фактора «Развитие личного потенциала на базе индивидуальных образовательных траекторий». Значение по этому фактору более чем в два раза превышает значение по фактору «Безбарьерная среда» (11,98 %). Эксперты-лидеры убеждены, что

важнее уделять внимание развитию потенциала детей на основе индивидуализации, чем устранять барьеры в предметно-пространственной среде. Еще одна альтернатива, имеющая меньший вес в сравнении с другими: «наличие социальной поддержки и удовлетворенности ею» (14,56 %). Меры социальной поддержки не являются определяющими в субъективном благополучии детей с ОВЗ – так считают эксперты-лидеры, фокусируясь не столько на поддержке, сколько на формировании психологически комфортной среды (22,69 %) и культивировании чувства принадлежности к школьному коллективу и классу (22,78 %). У экспертов-исполнителей ниже вес таких альтернатив, как «Развитие личностного потенциала на базе индивидуальных образовательных траекторий» (25,7 %), «Чувство принадлежности к классу (20,29 %), зато выше вес альтернатив «Безбарьерная среда» и «Наличие социальной поддержки и удовлетворенности ею». Эксперты-исполнители демонстрируют большую экстернатальность в выборе альтернатив и чаще выбирают альтернативы, которые от них не зависят.

Вторым критерием для анализа стал критерий «Субъективное благополучие нормотипичных учеников» (рис. 10).

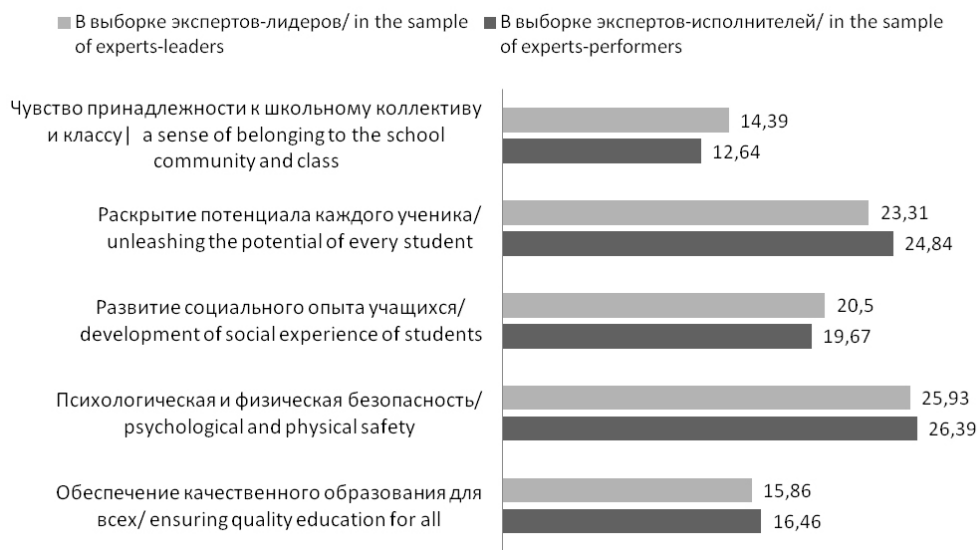


Рис. 10. Вес альтернатив по критерию «Субъективное благополучие нормотипичных учеников», %

Fig. 10. Weight of alternatives according to the criterion "Subjective well-being of normotypical students", %

«Чувство принадлежности к школьному коллективу и классу» – фактор, имеющий самый низкий вес как в выборке экспертов-лидеров (14,39 %), так и в выборке экспертов-исполнителей (12,64 %). При этом тот же фактор для учеников с ОВЗ имеет вес 22,69 % и 20,29 % соответственно. Таким образом, в оценке большинства экспертов чувство принадлежности к классу как фактор, влияющий на субъективное благополучие учеников, имеет разную ценность для детей с ОВЗ и нормотипичных учащихся.

Показатель веса фактора «Чувство принадлежности к школьному коллективу и классу» вступает, на наш взгляд, в противоречие с показателями факторов «Развитие социального опыта» и «Раскрытие потенциала каждого ученика» (по обеим группам экспертов). Эксперты, по всей видимости, не связывают развитие социального опыта учащихся с функционированием класса как социальной группы, и раскрытие потенциала каждого ученика рассматривают вне контекста школьного класса.

Лидером в оцениваемых альтернативах по рассматриваемому критерию стал фактор «Психологическая и физическая безопасность» (25,93 % для экспертов-лидеров, 26,39 % для экспертов-исполнителей). Его показатели близки к фактору «раскрытие потенциала каждого ученика» (23,31 % для лидеров и 24,84 % для исполнителей).

Опишем результаты анализа альтернатив *по третьему критерию* «Субъективное благополучие педагогов» (рис. 11). В первую очередь, обращает на себя внимание вес альтернативы «Вовлеченность в работу» (12,63 % для экспертов, принимающих решения), который является самым низким. Вес всех других альтернатив примерно одинаковый («Профессиональная готовность к работе в инклюзивной среде», «Наличие коллектива единомышленников», «Принятие инклюзии как естественной части профессиональной деятельности») и составляет чуть больше 20 %. Самое высокое значение у альтернативы «Психологическая и физическая безопасность и защищенность» (23,18 %). Вместе с тем в исследованиях категория «вовлеченности» рассматривается как один из базовых факторов, обеспечивающих субъективное благополучие. Отметим, что вес этого фактора в первой группе экспертов-лидеров, ниже на четыре пункта, чем у экспертов-исполнителей.

Самое высокое значение относится к альтернативе «Психологическая и физическая безопасность и защищенность» и составляет у исполнителей 28,36 %. Причиной такого результата, по всей видимости, являются фрустрированные потребности в безопасности в сообществе школьных педагогических коллективов.



Рис. 11. Вес альтернатив по критерию «Субъективное благополучие педагогов», %

Fig. 11. Weight of alternatives according to the criterion “Subjective well-being of teachers”, %

Четвертый рассматриваемый критерий – «Престижность и привлекательность школы» (рис. 12). Самым низким весом по этому критерию обладает альтернатива «Родители и ученики включены в процесс принятия решений» (13,31 % у экспертов-исполнителей). Эксперты этой группы не считают первоочередным привлечение детей и родителей в соуправление школой, тогда как участие в процессе принятия решений обеспечивает автономию, которая, по данным наших предыдущих исследований [33], является важным фактором самодетерминации и субъективного благополучия.

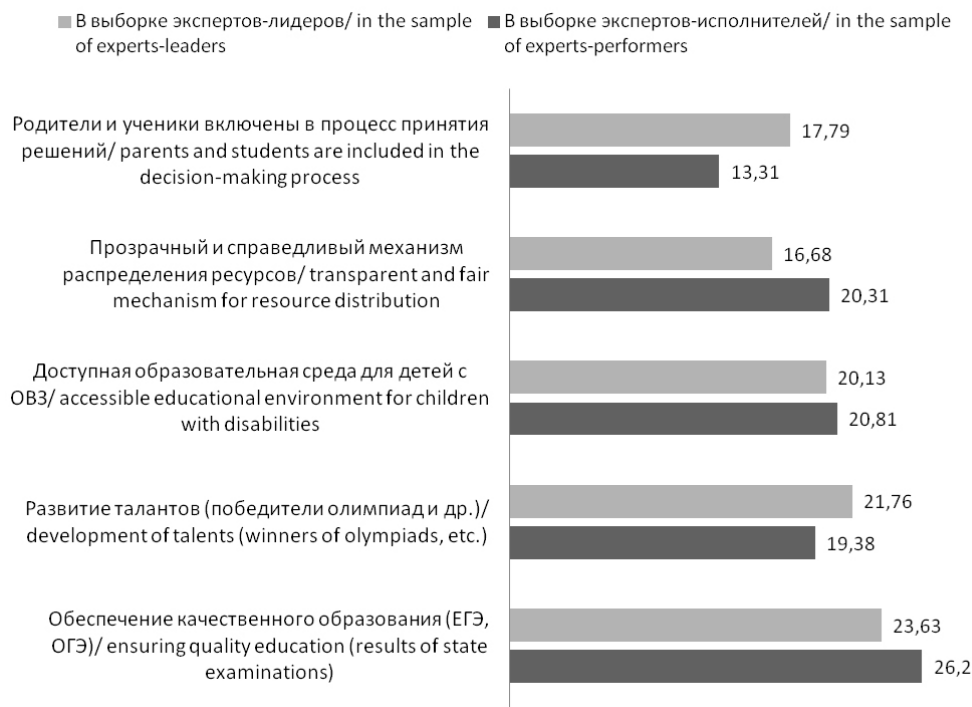


Рис. 12. Вес альтернатив по критерию «Престижность и привлекательность школы», %

Fig. 12. Weight of alternatives according to the criterion “Prestige and attractiveness of the school”, %

Наиболее весомой альтернативой в структуре рассматриваемого критерия является «Обеспечение качественного образования (ОГЭ, ЕГЭ). Вес этой альтернативы для группы экспертов-лидеров – 23,63 %, а для группы исполнителей – 26,2 % (вдвое больше, чем для альтернативы «Родители и ученики включены в процесс принятия решений»).

Фиксация на подготовке к ОГЭ и ЕГЭ стала серьезной проблемой школы, нередко уводящей от достижения других образовательных результатов, не измеряемых ОГЭ, ЕГЭ. Вес фактора «Прозрачный и справедливый механизм распределения ресурсов» имеет самое низкое значение (16,68 % в группе экспертов, принимающих решения), из чего можно заключить, что школами не в полной мере реализуется принцип социального партнерства и недостаточно развиты механизмы партисипативного управления. Все другие факторы по рассматриваемому критерию оценены экспертами как более значимые.

Четыре критерия, являющиеся условиями реализации обучения детей с ОВЗ (рис. 8), были также предложены экспертам как альтернативы для парного сравнения. Результаты представлены на рисунке 13.

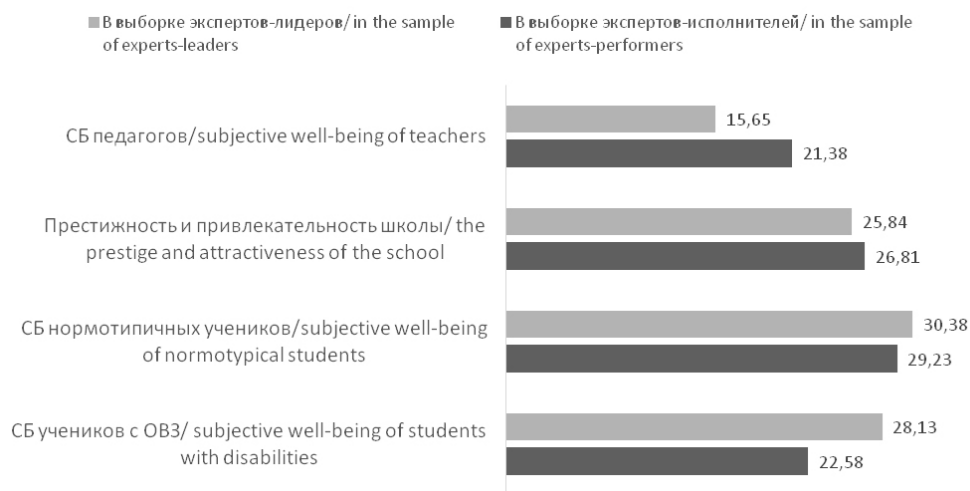


Рис. 13. Вес альтернатив по критерию «Реализация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья», %

Fig. 13. Weight of alternatives according to the criterion “Implementation of education for children with disabilities”, %

Самое низкое значение принадлежит альтернативе «Субъективное благополучие педагогов» (15,65 %) для группы экспертов-лидеров. Для экспертов-лидеров субъективное благополучие нормотипичных учеников (30,38 %) и субъективное благополучие учеников с ОВЗ (28,13 %) имеет более высокий приоритет, чем субъективное благополучие педагогов.

Очевидна выраженность альтернативы «Престижность и привлекательность школы» (25,84 % для экспертов, принимающих решения, 26,81 % для экспертов, выполняющих решения) в сравнении с меньшей выраженностью альтернативы «Субъективное благополучие педагогов». Этот результат приглашает к размышлению в определении приоритетов развития школ, в которых благополучие какой-либо группы не приносится в жертву высоким академическим результатам и необходимости формирования в школах культуры принятия универсальных решений в интересах всех и каждого.

Обсуждение

Экспертный опрос позволил получить следующие результаты.

Большинство экспертов позитивно оценивают отношение педагогов в своей школе к инклюзивному обучению. Тем не менее в педагогическом коллективе школ отмечается проявление отношения к инклюзии как к вынужденной необходимости и латентного сопротивления инклюзии.

Исследование показывает прямые корреляционные связи между отношением экспертов к инклюзивному образованию, пониманием ими приоритетов школьной политики и тем, с какой ролью они себя идентифицируют: принимающие решение (лидеры) или исполняющие решения.

Уровень профессиональной компетентности экспертов обеспечен преимущественно прохождением программ повышения квалификации, характеризуется как достаточный для практической работы, но требующий повышения для почти половины респондентов. Кроме того, треть экспертов считает важным повышение и уровня психологической готовности.

Выявлены прямые корреляции между: наличием образования, связанного с инклюзией, и уровнем вовлеченности в инклюзивный процесс в школе; уровнем профессиональной компетентности в области инклюзивного образования и уровнем психологической готовности к реализации инклюзивного образования; участием в проектной деятельности, связанной с инклюзией, и уровнем профессиональной компетентности в области инклюзивного образования и психологической готовности к его реализации.

Приоритетным для экспертов-лидеров в отношении обучения детей с ОВЗ является развитие потенциала детей на основе индивидуализации, а не устранение барьеров в предметно-пространственной среде, что, на наш взгляд, является позитивной установкой. Меры социальной поддержки, по мнению экспертов, также не являются определяющими в субъективном благополучии детей с ОВЗ. Эксперты-исполнители на первое место для этих обучающихся ставят необходимость формирования психологически комфортной среды. Чувство принадлежности к классу, как фактор, влияющий на субъективное благополучие, имеет меньшую ценность для нормотипичных учащихся, чем для учащихся с ОВЗ, по мнению экспертов. Эксперты не связывают принадлежность к школьному коллективу с развитием социального опыта учащихся и раскрытием потенциала каждого ученика, так как оценки по этим факторам разбалансированы.

Наибольший вес в отношении субъективного благополучия педагогов имеет альтернатива «Психологическая и физическая безопасность и защищенность», что в целом закономерно, учитывая высокую стрессогенность профессии педагога. Альтернатива «Вовлеченность в работу» получила наименьшее значение, хотя во многих исследованиях именно категория «вовлеченности» рассматривается как один из базовых факторов, обеспечивающих внутреннюю мотивацию деятельности и психологическое благополучие.

Оценка альтернатив в отношении критерия «Престижность и привлекательность школы» показывает приоритет ориентации на качество образования, измеряемое ЕГЭ и ОГЭ. Альтернативы «Включенность родителей и учеников в процесс принятия решений» и «Обеспечение прозрачного и справедливого механизма распределения ресурсов» являются, по мнению экспертов, менее приоритетными.

По результатам обобщенного выбора альтернатив по критерию «Реализация обучения детей с ОВЗ» отмечается более очевидная выраженность альтернативы «Престижность и привлекательность школы» в сравнении с меньшей выраженностью альтернативы «Субъективное благополучие педагогов», что требует переосмысления политик, определяющих приоритеты развития школы. Необходимо формирование культуры принятия универсальных управленческих решений для достижения баланса между эффективностью и справедливостью, и благополучия всех членов школьных сообществ. Полученные результаты и выводы в целом релевантны проведенным ранее исследованиям [15-22]. В то же время они являются уникальными, так как показывают не только мнение экспертов, но и приоритеты, определяемые лидерскими командами школ в условиях инклюзивной трансформации.

Заключение

Таким образом, достижение баланса между академической эффективностью и социальной справедливостью сегодня является главным вызовом школ. Наше исследование выявило дефицит данного баланса. Лидеры школ, демонстрируя позитивное отношение к инклюзивному образованию, тем не менее делают ставку на академическую эффективность. Инклюзия, по их мнению, не является приоритетом, и это, безусловно, влияет на позицию педагогов школ, которые воспринимают инклюзию как нагрузку, а не естественную часть профессиональной культуры. Доминирование индивидуализации как цели образования, а не социализации, это подтверждает. Позиция лидеров школ в значительной степени связана с отечественной образовательной политикой, в которой доступность и академическая результативность не связаны. Периферийность инклюзии является рискогенной: в ней инклюзия может не развиваться как полноценная инклюзивная культура, а стать псевдоинклюзией. Для преодоления обозначенного риска необходимы решения на национальном уровне, направленные на достижение баланса между академической эффективностью и социальной справедливостью.

Перспективами исследования являются изучение позиций директоров – главных драйверов инклюзивных процессов школ в части приоритетов школьной политики в условиях разнообразия.

Список использованных источников

1. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование. *Психолого-педагогические исследования*. 2019;11(4):121–132. doi:10.17759/psyedu.2019110410
2. Ainscow M. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press; 1999. 256 p. doi:10.4324/9780203016619
3. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The role of school principals in promoting inclusive schools: a teachers' perspective. *Frontiers in Education*. 2021;6:603241. doi:10.3389/educ.2021.603241

4. Vlachou A., Tsirantonaki S.S. The importance of school principals' values towards the inclusive education of disabled students: associations between their values and knowledge, beliefs, attitudes and practices. *Education Sciences*. 2023;13(4):360. doi:10.3390/educsci13040360
5. Волосникова Л.М. Лидерство в инклюзивном образовании: современный дискурс. *Вестник Нижневартковского государственного университета*. 2023;62(2):17–25. doi:10.36906/2311-4444/23-2/02
6. Cohen E. Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015;186:758–764. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.105
7. Spillane J.P., Halverson R., Diamond J.B. Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*. 2001;30(3):23–28. doi:10.3102/0013189x030003023
8. Hallinger P., Kovacevic J. Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: a longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*. 2021;49(1):5–30. doi:10.1177/1741143219859002
9. Lipsky D.A., Gartner A. *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. P.H. Brookes Publishing Company; 1997. 414 p. doi:10.5860/choice.35-2249
10. Iswari M. Friendly inclusive environment toward learning in inclusive education. In: *Proceedings of the 1st International Conference on Lifelong Learning and Education for Sustainability*. 2019;405:86–89. doi:10.2991/assehr.k.200217.018
11. Al-Azawei A., Serenelli F., Lundqvist K. Universal design for learning (UDL): a content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*. 2016;16(3):39–56. doi:10.14434/jootl.v16i3.19295
12. Almeqdad Q.I., Alodat A.M., Alquraan M.F., Mohaidat M.A., Al-Makhzoomy A.K. The effectiveness of universal design for learning: a systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*. 2023;10(1). doi:10.1080/2331186X.2023.2218191
13. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2002;17(2):129–147. doi:10.1080/08856250210129056
14. Волосникова Л.М., Игнатжева С.В., Федина Л.В., Брук Ж.Ю. Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой. *Вопросы образования*. 2022;2:60–87. doi:10.17323/1814-9545-2022-2-60-87
15. Кантор В.З., Проект Ю.Л., Антропов А.П., Кондракова И.Э. Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя. *Образование и наука*. 2023;25(10):12–44. doi:10.17853/1994-5639-2023-10-12-44
16. Astrauskaitė M., Vytautas R., Perminas A. Job satisfaction survey: a confirmatory factor analysis based on secondary school teachers' sample. *International Journal of Business and Management*. 2011;6(5):41–50. doi:10.5539/ijbm.v6n5p41
17. Ho S.K., Ip F., Wong M.W.-Y. Self-efficacy, work engagement, and job satisfaction among teaching assistants in Hong Kong's inclusive education. *SAGE Open*. 2020;10(3):2158244020941008. doi:10.1177/2158244020941008
18. Saloviita T. Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020;64(2). doi:10.1080/00313831.2018.1541819
19. Smet M. Professional development and teacher job satisfaction: evidence from a multilevel model. *Mathematics*. 2022;10(51). doi:10.3390/math10010051
20. Wilson C., Woolfson M., Durkin K. School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*. 2020;24(2):218–234. doi:10.1080/13603116.2018.1455901

21. Klassen R.M., Tze V.M., Betts S.M., Gordon K.A. Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychological Review*. 2011;23:21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
22. Miesera S., Gebhardt M. Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 2018;33(5):707–722. doi:10.1080/08856257.2017.1421599
23. Perrin A.L., Jury M., Desombre C. Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? A correlational study. *Social Psychology of Education*. 2021;24(5):1085–1104. doi:10.1007/s11218-021-09646-74
24. Riehl C.J. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*. 2000;70(1):55–81. doi:10.3102/00346543070001055
25. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The role of school principals in promoting inclusive schools: a teachers' perspective. *Frontiers in Education*. 2021;6:603241. doi:10.3389/educ.2021.603241
26. Hayes S.D., Angelle P.S. Relational mentoring for supporting school principals in social justice leadership. In: Mullen C.A., ed. *Handbook of Social Justice Interventions in Education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer; 2021:283–302. doi:10.1007/978-3-030-35858-7_98
27. Nguluma H., Bayrakçı M., Titrek O. School administrators' attitudes toward inclusion of children with disabilities in the general education classrooms. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*. 2017;3(2):1–12. Accessed August 25, 2024. <https://www.researchgate.net/publication/321484224>
28. McCormack J., Side S., Maich K., Specht J. Self-determination and inclusion: the role of Canadian principals in catalysing inclusive-positive practices. *International Journal of Education Policy and Leadership*. 2021;17. doi:10.22230/ijepl.2021v17n2a969
29. Salisbury C. Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2006;31(1):70–82. doi:10.2511/rpsd.31.1.70
30. Boyle M.J., Hernandez C.M. An investigation of the attitudes of catholic school principals towards the inclusive of students with disabilities. *Journal of Catholic Education*. 2006;20(1):190–219. doi:10.15365/joce.2001092016
31. Mthethwa G.S. *Principals' Knowledge and Attitudes Regarding Inclusive Education: Implications for Curriculum and Assessment*. Unpublished doctoral dissertation. University of Zululand; 2008. Accessed August 25, 2024. https://www.researchgate.net/publication/46150553_Principals'_knowledge_and_attitudes_regarding_inclusive_education_implications_for_curriculum_and_assessment
32. Федина Л., Волосникова Л., Игнатжева С., Брук Ж. Отношение родителей к инклюзивному образованию: кейс сибирской школы. *Журнал исследований социальной политики*. 2023;21(4):723–734. doi:10.17323/727-0634-2023-21-4-723-734
33. Кукуев Е.А., Огороднова Е.А., Патрушева И.В. Ресурсы и риски инклюзивной трансформации школы: позиция родителей. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023;81:1:42–46. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-i-riski-inklyuzivnoy-transformatsii-shkoly-pozitsiya-roditeley/viewer> (дата обращения 25.08.2024).

References

1. Alekhina S.V., Mel'nik Y.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: a pilot study. *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*. 2019;11(4):121–132. (In Russ.) doi:10.17759/psyedu.2019110410

2. Ainscow M. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press; 1999. 256 p. doi:10.4324/9780203016619
3. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The role of school principals in promoting inclusive schools: a teachers' perspective. *Frontiers in Education*. 2021;6:603241. doi:10.3389/educ.2021.603241
4. Vlachou A., Tsirantonaki S.S. The importance of school principals' values towards the inclusive education of disabled students: associations between their values and knowledge, beliefs, attitudes and practices. *Education Sciences*. 2023;13(4):360. doi:10.3390/educsci13040360
5. Volosnikova L.M. Leadership in inclusive education: contemporary discourse. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Nizhnevartovsk State University*. 2023;62(2):17–25. (In Russ.) doi:10.36906/2311-4444/23-2/02
6. Cohen E. Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015;186:758–764. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.105
7. Spillane J.P., Halverson R., Diamond J.B. Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*. 2001;30(3):23–28. doi:10.3102/0013189x030003023
8. Hallinger P., Kovacevic J. Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: a longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*. 2021;49(1):5–30. doi:10.1177/1741143219859002
9. Lipsky D.A., Gartner A. *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. P.H. Brookes Publishing Company; 1997. 414 p. doi:10.5860/choice.35-2249
10. Iswari M. Friendly inclusive environment toward learning in inclusive education. In: *Proceedings of the 1st International Conference on Lifelong Learning and Education for Sustainability*. 2019;405:86–89. doi:10.2991/assehr.k.200217.018
11. Al-Azawei A., Serenelli F., Lundqvist K. Universal design for learning (UDL): a content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*. 2016;16(3):39–56. doi:10.14434/jootl.v16i3.19295
12. Almeqdad Q.I., Alodat A.M., Alquraan M.F., Mohaidat M.A., Al-Makhzoomy A.K. The effectiveness of universal design for learning: a systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*. 2023;10(1). doi:10.1080/2331186X.2023.2218191
13. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2002;17(2):129–147. doi:10.1080/08856250210129056
14. Volosnikova L., Ignatjeva S., Fedina L., Bruk Z. Teacher in an inclusive class: relationship between attitudes towards inclusion and job satisfaction. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2022;2:60–87. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2022-2-60-87
15. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Antropov A.P., Kondrakova I.E. Pedagogical education as an area to form teacher inclusive dispositions. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023;25(10):12–44. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2023-10-12-44
16. Astrauskaitė M., Vytautas R., Perminas A. Job satisfaction survey: a confirmatory factor analysis based on secondary school teachers' sample. *International Journal of Business and Management*. 2011;6(5):41–50. doi:10.5539/ijbm.v6n5p41
17. Ho S.K., Ip F., Wong M.W.-Y. Self-efficacy, work engagement, and job satisfaction among teaching assistants in Hong Kong's inclusive education. *SAGE Open*. 2020;10(3):2158244020941008. doi:10.1177/2158244020941008
18. Saloviita T. Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020;64(2). doi:10.1080/00313831.2018.1541819
19. Smet M. Professional development and teacher job satisfaction: evidence from a multilevel model. *Mathematics*. 2022;10(51). doi:10.3390/math10010051

20. Wilson C., Woolfson M., Durkin K. School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*. 2020;24(2):218–234. doi:10.1080/13603116.2018.1455901
21. Klassen R.M., Tze V.M., Betts S.M., Gordon K.A. Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychological Review*. 2011;23:21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
22. Miesera S., Gebhardt M. Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 2018;33(5):707–722. doi:10.1080/08856257.2017.1421599
23. Perrin A.L., Jury M., Desombre C. Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? A correlational study. *Social Psychology of Education*. 2021;24(5):1085–1104. doi:10.1007/s11218-021-09646-74
24. Riehl C.J. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*. 2000;70(1):55–81. doi:10.3102/00346543070001055
25. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The role of school principals in promoting inclusive schools: a teachers' perspective. *Frontiers in Education*. 2021;6:603241. doi:10.3389/educ.2021.603241
26. Hayes S.D., Angelle P.S. Relational mentoring for supporting school principals in social justice leadership. In: Mullen C.A., ed. *Handbook of Social Justice Interventions in Education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer; 2021:283–302. doi:10.1007/978-3-030-35858-7_98
27. Nguluma H., Bayrakçı M., Titrek O. School administrators' attitudes toward inclusion of children with disabilities in the general education classrooms. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*. 2017;3(2):1–12. Accessed August 25, 2024. <https://www.researchgate.net/publication/321484224>
28. McCormack J., Side S., Maich K., Specht J. Self-determination and inclusion: the role of Canadian principals in catalysing inclusive-positive practices. *International Journal of Education Policy and Leadership*. 2021;17. doi:10.22230/ijepl.2021v17n2a969
29. Salisbury C. Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2006;31(1):70–82. doi:10.2511/rpsd.31.1.70
30. Boyle M.J., Hernandez C.M. An investigation of the attitudes of catholic school principals towards the inclusive of students with disabilities. *Journal of Catholic Education*. 2006;20(1):190–219. doi:10.15365/joce.2001092016
31. Mthethwa G.S. *Principals' Knowledge and Attitudes Regarding Inclusive Education: Implications for Curriculum and Assessment*. Unpublished doctoral dissertation. University of Zululand; 2008. Accessed August 25, 2024. https://www.researchgate.net/publication/46150553_Principals'_knowledge_and_attitudes_regarding_inclusive_education_implications_for_curriculum_and_assessment
32. Fedina L., Volosnikova L., Ignatjeva S., Bruk Z. Parents' attitudes towards inclusive education: the Siberian school case. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki = The Journal of Social Policy Studies*. 2023;21(4):723–734. (In Russ.) doi:10.17323/727-0634-2023-21-4-723-734
33. Kukuev E.A. Resources and risks of inclusive transformation of the school: the position of parents. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. = Problems of Modern Teacher Education*. 2023;81–1:42–46. (In Russ.) Accessed August 25, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-i-riski-inklyuzivnoy-transformatsii-shkoly-pozitsiya-roditeley/viewer>

Информация об авторах:

Волосникова Людмила Михайловна – кандидат исторических наук, доцент, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями

ми здоровья Тюменского государственного университета, Тюмень, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-4774-3720. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Огороднова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Школы образования Тюменского государственного университета, Тюмень, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-5023-3959. E-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru

Патрушева Инга Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики Школы образования Тюменского государственного университета, Тюмень, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-7121-4223. E-mail: i.v.patrusheva@utmn.ru

Кукеев Евгений Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики детства Школы образования Тюменского государственного университета, Тюмень, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-2226-8679. E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

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

Статья поступила в редакцию 12.09.2024; поступила после рецензирования 25.01.2025; принята к публикации 05.02.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Ludmila M. Volosnikova – Cand. Sci. (History), Associate Professor, Director of the Resource Training and Methodological Centre for the Education of Disabled Persons and Persons with Disabilities, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation; ORCID 0000-0002-4774-3720. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Olga V. Ogorodnova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, School of Education, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation; ORCID 0000-0002-5023-3959. E-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru

Inga V. Patrusheva – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, School of Education, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation; ORCID 0000-0001-7121-4223. E-mail: i.v.patrusheva@utmn.ru

Evgenij A. Kukuev – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, School of Education, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation; ORCID 0000-0002-2226-8679. E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru

Contribution of the authors. The authors made an equal contribution to the preparation of the article.

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

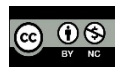
Received 12.09.2024; revised 25.01.2025; accepted 05.02.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-3-110-140



Диагностика факторов социально опасного поведения подростков: апробация, психометрическая проверка инструментария

О.А. Беляева¹, Т.В. Бугайчук², А.Э. Цымбалюк³, М.А. Юферова⁴

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль, Российская Федерация.

E-mail: ¹olga-alekseevna@mail.ru; ²mischenko@inbox.ru; ³tsumba@inbox.ru;
⁴ufermar@yandex.ru

✉ tsumba@inbox.ru

Аннотация. *Введение.* Создание новых эффективных методов диагностики факторов социально опасного поведения среди подростков представляет собой актуальную тему современных психолого-педагогических исследований. *Целью* статьи является представление этапов разработки, первичной апробации и психометрической проверки диагностического инструментария, направленного на выявление социально-психологических факторов, являющихся маркерами социально опасного поведения в подростковом возрасте. *Методология, методы и методики.* В статье представлены результаты разработки и первичной апробации и показатели валидности опросника «Методика выявления факторов делинквентности в подростковом возрасте», построенного на основе интегративного подхода. Методика разработана по принципу семантического дифференциала, состоит из 30 пунктов, каждый из которых содержит утверждения, представленные в описанных факторах. Выборка: подростки в возрасте 11–17 лет (средний возраст – 13,7 лет) ($n = 291$). Для определения надежности использовался коэффициент альфа-Кронбаха. Для определения валидности опросника были выявлены связи шкал с параметрами теста-опросника Кеттелла для подростков (Методика 14 PF, 142 вопроса), опросника «Самодиагностика типового семейного состояния» Р. В. Овчаровой, методикой исследования психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой. *Результаты и научная новизна.* В результате психометрической проверки методики была показана высокая согласованность пунктов со шкалами методики, достаточный уровень надежности по однородности, удовлетворительные показатели конструктивной валидности. *Практическая значимость.* Разработанный диагностический инструментарий, представленный в форме самоотчета, является экономичным и эффективным способом изучения факторов социально опасного поведения подростков. Методика может быть использована специалистами на этапе профилактической работы с подростками.

Ключевые слова: подростковый возраст, социально опасное поведение, факторы развития, опросник, валидизация, профилактика

Благодарности. Авторы выражают благодарность рецензентам за экспертное мнение и конструктивный подход. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения по теме «Разработка новых моделей интегрированного психолого-педагогического сопровождения подростков, находящихся в кризисных ситуациях и склонных к социально опасному поведению, с учетом факторов социокультурной трансформации» (№ 073-00036-24-08).

Для цитирования: Беляева О.А., Бугайчук Т.В., Цымбалюк А.Э., Юферова М.А. Диагностика факторов социально опасного поведения подростков: апробация, психометрическая проверка инструментария. *Образование и наука*. 2025;27(3):110–140. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-110-140

Diagnostics of factors contributing to socially dangerous behaviour in adolescents: approbation and psychometric verification of the instrumentation

O.A. Belyaeva¹, T.V. Bugaychuk², A.E. Tsymbalyuk³, M.A. Yuferova⁴

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russian Federation.*

E-mail: ¹olga-alekseevna@mail.ru; ²mischenko@inbox.ru; ³tsumba@inbox.ru;
⁴ufermar@yandex.ru

✉ tsumba@inbox.ru

Abstract. Introduction. The development of effective methods for diagnosing factors associated with socially dangerous behaviour among adolescents is a pressing issue in contemporary psychological and pedagogical research. **Aim.** The aim of this article is to outline the stages of development and psychometric validation of a diagnostic questionnaire designed to identify socio-psychological factors that serve as markers of socially dangerous behaviour during adolescence. **Methodology and research methods.** The article presents the results of the development, initial testing, and validity assessment of the questionnaire titled “Methodology for Identifying Factors of Delinquency in Adolescence,” which is based on an integrative approach. This methodology employs the principle of semantic differential and consists of 30 items, each containing statements related to the identified factors. The sample comprised adolescents aged 11 to 17 years (average age: 13.7 years; $n = 291$). To assess reliability, the Cronbach’s alpha coefficient was utilised. To evaluate the validity of the questionnaire, the relationships between the scales and the parameters of the Cattell test-questionnaire for adolescents (Test 14 PF, 142 questions), the “Self-Diagnosis of a Typical Family Situation” questionnaire by R. V. Ovcharova, and the questionnaire for studying the psychological safety of the educational environment by I. A. Baeva were analysed. **Results and scientific novelty.** As a result of psychometric testing, the methodology demonstrated a high level of consistency among the items within the scales of the questionnaire, an adequate level of reliability for homogeneity, and satisfactory indicators of construct validity. **Practical significance.** The developed diagnostic questionnaire, designed as a self-report tool, offers an economical and effective means of studying the factors associated with socially dangerous behaviour in adolescents. This methodology can be employed by specialists during the preventive intervention phase with this demographic.

Keywords: adolescence, socially dangerous behaviour, development factors, questionnaire, validation, prevention

Acknowledgements. The authors would like to express their gratitude to the reviewers for their expert opinions and constructive feedback. This study was conducted as part of a state assignment from the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic “Development of New Models of Integrated Psychological and Pedagogical Support for Adolescents in Crisis Situations and Those Prone to Socially Dangerous Behaviour, Considering the Factors of Socio-Cultural Transformation” (No. 073-00036-24-08).

For citation: Belyaeva O.A., Bugaychuk T.V., Tsybalyuk A.E., Yuferova M.A. Diagnostics of factors contributing to socially dangerous behaviour in adolescents: approbation and psychometric verification of the instrumentation. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(3):110–140. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-110-140

Введение

Наиболее общими показателями, определяющими необходимость и формы оказания психологической помощи, являются актуальные параметры равновесия в системе «человек-среда». Состояние равновесия или неравновесия в этой системе зависят как от специфики средовых условий, так и от индивидуальных особенностей человека, с психологической точки зрения они определяются как соответствующие внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные) факторы воздействия на психику человека. При этом в конкретный возрастной период и в конкретной социально-психологической ситуации психологическую значимость могут иметь факторы, имеющие отчетливую выраженность и влияющие на определенные поведенческие проявления личности, в том числе и социально опасного поведения. Анализ научных публикаций и опыт работы с современными подростками утверждает в позиции, что именно профилактике социально опасного поведения следует уделять особое внимание у подростков, хотя многие ученые, традиционно, отмечают разные формы девиантного и делинквентного поведения в подростковом возрасте. Например, в исследованиях С. Е. Титор, Н. R. Slobodskaya отмечается серьезная обеспокоенность тем фактом, что подростки испытывают трудности, ведущие к делинквентности, даже в большей степени, чем раньше [1; 2]; И. Ю. Тарханова делает вывод, что цивилизационная динамика повлияла как на причинность отклоняющегося поведения несовершеннолетних, так и на состав девиаций, преобладающих в подростковой среде [3].

По мнению В. Д. Бадмаевой и др., социально опасное поведение подростков является предметом междисциплинарных исследований (право, педагогика, психология, социология) и характеризуется как «проявление отклонения от общественных устоев, ведущего к дезадаптации, напряженности, конфликтам и как следствие приводящего к истощенности освоенных человеком безопасных поведенческих стратегий» [4, с. 18].

Неоспорим тот факт, что важно корректировать и профилактировать, особенно в школе, все формы подростковых отклонений, так как от интенсивности воздействия на социальное поведение подростков зависит дальнейшее их становления как членов общества и граждан нашей страны. При этом мы считаем, что формы работы с делинквентным и социально опасным поведением

подростков будут схожи, так как факторы, детерминирующие их появление, имеют общую основу.

В исследованиях В. Д. Бадмаевой, О. А. Беляевой, Т. В. Бугайчук, И. С. Карауш, W. Lu отмечено, что среди задач профилактической работы в образовательной среде ключевыми выступают предупреждение возможных девиаций, исходя из условий развития ребенка, стихийного негативного влияния среды на становление личности в условиях неформальных групп, воздействия интернет-контента и иных факторов, предупреждение межличностных и межгрупповых проблем, развитие коммуникативной компетентности, сохранение и укрепление здоровья посредством формирования ценности здорового образа жизни, профилактики разного рода аддикций, зависимого поведения, сохранения физического и эмоционального благополучия [5; 6]. При этом одним из серьезных дефицитов такой работы в настоящее время признается включение педагогов и других специалистов на поздних сроках конфликта ребенка с социумом и законом. Нередко предпосылки социально опасного поведения формируются задолго до совершения противоправных действий, однако остаются незамеченными окружающими, оказываются вне фокуса внимания педагогов и психологов [4].

В связи с этим, по мнению Л. В. Лежниной, максимально актуальной становится прогностическая задача, для решения которой необходимы экономичные инструменты психолого-педагогической диагностики социально опасного поведения с целью изучения рисков отклоняющегося от социальных норм взаимодействия, угрожающего жизнедеятельности и личности обучающихся [7]. В процессе проведенного исследования было установлено, что в подростковом возрасте, когда возрастает роль рефлексии и самосознания, внешние воздействия (экзогенные факторы) не всегда напрямую влияют на подростков. Они преломляются через призму субъективных представлений, которые определяются индивидуальными (эндогенными) характеристиками. Это позволило нам разработать методику экспресс-диагностики факторов социально опасного поведения. Она основана на стандартизированном самоотчете подростков по ряду позиций, которые значимо определяют логику их развития [5].

Представленные выше теоретические подходы к изучению поведенческих отклонений подростков позволяют рассмотреть социально опасное поведение с точки зрения интегративного подхода, который учитывает как индивидуальные особенности развития личности подростка, так и особенности социальной среды, в которой происходит это развитие. Наличие различных факторов, как внутренних (эндогенных), так и внешних (экзогенных), позволяет учитывать интегрированность их влияния на развитие личности и прийти к обоснованным выводам о детерминации социально опасного поведения подростков.

Социально опасное поведение также можно рассматривать как интегративный феномен, представляющий собой отклонение от социальных норм, ведущее к социальной дезадаптации, возникновению конфликтов и некон-

структивному поведению. Это поведение является следствием воздействия на личность подростка как внешних, так и внутренних факторов развития. Это связано со сложной структурой личности подростка и различными аспектами его социального развития, которые в совокупности определяют его поведение, в том числе и социально опасное.

Цель исследования – разработка, первичная апробация и психометрическая проверка диагностического инструментария, направленного на выявление факторов социально опасного поведения на основе стандартизированного самоотчета подростка.

Исследовательские вопросы: Какие внешние и внутренние факторы влияют на формирование социально опасного поведения подростков? Как провести разработку и первичную апробацию диагностического инструментария?

Гипотеза исследования: диагностическая методика, разработанная в форме самоотчета подростков, позволяет оценить специфику экзогенных (семейное неблагополучие, небезопасная образовательная среда) и эндогенных (импульсивность, безответственность, ненормативность поведения, склонность к риску, социально пренебрежение, отсутствие самоконтроля, ложь, демонстративность) факторов социально опасного поведения.

Ограничения исследования связаны с разнообразием описания делинквентных и социально опасных форм поведения и их факторов, что может затруднять диагностику. Мы попытались преодолеть эти ограничения в исследовании путем проведения сравнительного анализа различий факторов социально опасного поведения у подростков с «нормативным» и ненормативным (социально опасным) поведением, для сужения круга данных факторов и отбора наиболее чувствительных пунктов и шкал методики. На наш взгляд, представленная методика может использоваться в качестве инструментария на первых этапах профилактической работы, для обозначения направлений превенции социально опасного поведения.

Обзор литературы

Исследователи в области социально опасного поведения изучают различные детерминирующие факторы. Например, Н. С. Сидоренко, Н. С. Нижник отмечают, что в настоящее время нельзя говорить о роли какого-то одного фактора, чаще всего речь идет о различных факторах или их комплексном воздействии как предпосылках формирования такого поведения [8].

С. В. Книжникова, В. Г. Пиркина социально опасное поведение трактуют в узком и широком смыслах: в узком смысле это общественно опасное деяние (террористическая угроза, вооруженное нападение), преднамеренные целенаправленные действия агрессивного или смертоносного поведения, направленного по отношению к сверстникам и педагогам с целью нанесения вреда другому человеку, травмы или смерти. В широком смысле – это неконструктивное поведение, направленное на причинение вреда другому человеку с целью самореализации и самоутверждения, характеризующееся сложностью

и опасностью ситуации, выбором неэффективной стратегии, отсутствием ответственности за последствия своего поведения [9; 10, с.7].

Во многих работах понятия делинквентного и социально опасного поведения оказываются сопряженными и употребляются как собирательные термины для обозначения разных форм поведенческих отклонений, нарушающих общественный норматив, но не обязательно уголовно преследуемых [5]. При этом особое внимание всегда уделяется многообразию экзогенных и эндогенных факторов, способствующих росту различных психических отклонений развития в целом (D. Liu [6]) и проявлению социально опасного поведения у подростков, в частности (О. А. Селиванова, Л. Н. Гладкова [11]).

Среди факторов, интерпретация которых подростками с большей долей вероятности могут влиять на проявления социально опасного поведения, наиболее значимыми экзогенными факторами, на наш взгляд, являются семейное неблагополучие и небезопасная образовательная среда. В то же время среди эндогенных факторов, определяющих склонность к социально опасному поведению, можно выделить следующие: импульсивность, безответственность, девиантное поведение, склонность к риску, социальное пренебрежение, отсутствие самоконтроля, ложь и демонстративность.

Рассмотрим выделенные факторы социально опасного поведения подростков более подробно.

Первая группа эндогенных факторов. Внутренние или личностные факторы, определяющие особенности развития современного подростка, в том числе и проявления социально опасного поведения, характеризуются значительными индивидуальными различиями в степени и направлении изменений личностных качеств. В исследованиях С. J. Soto, О. Р. John для изучения личности подростка часто используется модель «Большой пятерки», которая утверждает, что существует пять ключевых черт: экстраверсия, негативная эмоциональность, добросовестность, открытость и доброжелательность [12]. Важно констатировать тот факт, что черты, перечисленные выше, проявляются уже в период перехода от младшего школьного к подростковому возрасту (примерно в 10–13 лет). Несмотря на то что в подростковом возрасте происходят серьезные изменения в личности [2], по ряду личностных характеристик в исследованиях J. Borghuis, J. J. A. Denissen, наблюдалась достаточная стабильность, несмотря на все еще имеющиеся внутриличностные изменения [13]. Чаще всего именно качества личности, выделенные как эндогенные факторы социально опасного поведения подростков, имеют достаточно устойчивый характер.

В ряде исследований D. Liu, S. Casale подтверждалась связь между личностными чертами подростка, в первую очередь, экстраверсией и эмоциональной нестабильностью, а также негативной эмоциональностью в целом и склонностью к социально опасному поведению [14], в том числе и склонности к зависимостям (например, интернет-зависимости [15]).

В исследованиях Г. В. Слепухина с соавторами доказана связь девиантного поведения подростков с эмоциональной возбудимостью, неуравновешенно-

стью, неспособностью контролировать импульсивность своих действий [16]. С. В. Хусаинова и Р. Н. Хакимзянов доказали, что девиантные подростки отличаются меньшим уровнем нормативности поведения [17].

Проанализировав упомянутые исследования, а также работу D. Blackwell [18], мы выделили импульсивность, безответственность, ненормативность поведения, склонность к риску, социальное пренебрежение, отсутствие самоконтроля, ложь и демонстративность как потенциальные эндогенные факторы, которые могут влиять на социально опасное поведение подростков и становятся «фильтром» для внешних социальных и воспитательных воздействий.

Вторая группа экзогенных факторов, среди которых нами выделены как особо значимые две позиции: семейное неблагополучие, небезопасная образовательная среда.

Одним из ключевых факторов в появлении отклоняющегося поведения М. Г. Кушка считает семейное неблагополучие подростка [19]. Как отмечают Н. С. Ткаченко и К. А. Гаврисенко, неблагоприятный социально-психологический климат семьи влияет на формирование личности подростка, его склонность к отклоняющемуся поведению [20]. Семья выступает первой и наиболее значимой социальной средой формирования и развития подростка, и именно родители играют ключевую роль в становлении основных черт личности. В данном случае необходимо учитывать не только объективную семейную ситуацию, которая часто соответствует социальным нормам, по мнению Г. Хоментаускаса, но и субъективное восприятие этой ситуации подростком. Важно проанализировать, как подросток воспринимает различные аспекты семейных отношений и как это влияет на его развитие [21]. В условиях личностной нестабильности, характерной для данного возраста, подростку особенно важно иметь четкие ориентиры в оценках и поведении со стороны семьи. Ощущение опоры и стабильности в значимом социальном пространстве, формируемое семейной системой, играет ключевую роль в выборе подростком поведенческих и коммуникативных стратегий. Правила и границы приемлемого поведения, устанавливаемые и поддерживаемые семьей, становятся значимыми факторами в процессе взросления подростка. Как отмечает Р. В. Овчарова, отсутствие излишних переживаний, фонового чувства вины, тревоги во взаимоотношениях с близкими – залог эмоционального благополучия и уверенности в преодолении возникающих социально-психологических сложностей [22].

Однако вопрос о степени влияния родителей на нарушения в поведении подростка остается дискуссионным. Так, В. Г. Петровская, А. А. Реан среди факторов риска при характеристике внутрисемейной ситуации особо значимыми выделяют следующие факторы: низкий уровень эмоционального принятия, внимания, любви к подростку, низкую степень контроля, требований и санкций со стороны родителей [23; 24], а J. M. Crosswhite, J. L. Kerpelman при этом указывают, что непосредственное влияние родителей оказывается все-таки опосредовано субъективным восприятием подростком методов родительско-

го воспитания, его навыками обработки социальной информации и самоконтроля [25].

В настоящее время, по мнению исследователей Л. А. Александровой, И. Ю. Левченко, Д. А. Леонтьева, О. Г. Приходько, образовательная среда признается важнейшим социокультурным фактором развития обучающегося, а ее благополучие – как одно из ключевых условий социализации и интеграции детей и подростков, находящихся в различных жизненных ситуациях в учебно-воспитательный процесс [26; 27]. На данный момент В. А. Ясвин и другие авторы расценивают ее как динамический, эволюционирующий пространственно-временной континуум, в составляющие которого обязательно входят «пространственно-предметный, информационный, организационный, технологический и социальный компоненты», при этом «... социальному компоненту среды отводится наиболее значимая роль в формировании и развитии личности» [28, с. 30]. В параметры оценки степени благоприятности учебно-воспитательного процесса исследователи Г. А. Ковалев, G. A. Anghel, R. Moos, K. Reid, G. Pehoiu включают: характер и интенсивность личных отношений, степень активности участия субъектов в обучении, оказания помощи и поддержки, степень реализации ожиданий, осуществления контроля и реагирования на изменения [29]; эмоциональное самочувствие учеников, особенности микрокультуры [30]; физическое окружение, человеческий фактор и программы обучения [31]; предоставляемые возможности адаптации учащихся к институциональной среде, степень достижения образовательных целей, социально-образовательная интеграция, принятие и поддержка культурных ценностей, стимулирование мотивации к обучению [32]. По мнению И. А. Бавевой, О. А. Беляевой, одним из основных условий нормального функционирования образовательной среды являются ее безопасность, предоставляющая возможности удовлетворения ключевых потребностей личности, связанных, в том числе, с ощущением защищенности и свободы от насилия, определяющая референтную значимость отношений участников через расположенность к личностно-доверительному общению [33; 34].

Итак, разработанная авторская методика основана на двух группах факторов, влияющих на социально опасное поведение подростков: эндогенные (импульсивность, безответственность, ненормативность поведения, склонность к риску, социальное пренебрежение, отсутствие самоконтроля, ложь, демонстративность) и экзогенные (семейное неблагополучие, небезопасная образовательная среда).

Методология, материалы и методы

Методологической основой исследования выступили представленные выше теоретические положения о природе социально опасного поведения и психологических особенностей подросткового возраста. Нами выделен методологический подход, который определил основные ориентиры исследования и выбор теоретических источников для описания признаков и факторов

социально опасного поведения подростков. Отсутствие в науке единого подхода к пониманию и выявлению социально опасного поведения подростков свидетельствует о целесообразности применения интегративного подхода (В. А. Мазиллов [35]) к обоснованию доминирующих, значимых факторов социально опасного поведения и первичной апробации авторской методики «Методика выявления факторов делинквентности в подростковом возрасте». По нашему мнению, именно интегративный подход позволяет выстроить комплексное изучение и сопровождение подростка, особенно в вопросах выявления факторов социально опасного поведения, которое определяется нами как интегративное по своей природе и имеет множественные, многофакторные основания. С нашей точки зрения, именно интегративный подход позволяет обосновать социально-психологические основы выявления факторов делинквентности или социальной опасности в подростковом возрасте, так как только интегративная основа выявления всех факторов, определяющих социально опасное поведение личности, способна определить и разработать комплексную систему сопровождения подростка, начиная с образовательной организации и привлекая имеющиеся ресурсные возможности различных региональных организаций в решении изучаемых проблем.

Выборку исследования составили подростки в возрасте 11–17 лет (средний возраст – 13,7 лет), обучающиеся в общеобразовательных школах г. Ярославля (6 школ). Всего 291 человек, из них 223 подростка, не демонстрирующие отклоняющегося поведения (средний возраст – 13,6 лет), и 68 – с социально опасным поведением (средний возраст – 13,9 лет). Выборка была уравнена по возрасту. Группа подростков с социально опасным поведением была отобрана по результатам экспертного оценивания педагогами-психологами, осуществляющими непосредственную работу в этих образовательных организациях: им было предложено отметить подростков, демонстрирующих признаки девиантного поведения, у которых зафиксирован факт эпизодов делинквентного поведения.

Для уточнения доминирующих, значимых факторов социально опасного поведения и апробации авторской методики использовались: 1) тест-опросник Кеттелла для подростков (Методика 14 PF, 142 вопроса); 2) опросник «Самодиагностика типового семейного состояния» [22], 3) методика исследования психологической безопасности образовательной среды И. А. Бaeвой [36]. Для обработки результатов использовались методы математической статистики: описательная статистика (среднее арифметическое, стандартное отклонение, коэффициент вариации), критерий U-Манна-Уитни, критерий r-Спирмена, альфа-Кронбаха. Обработка осуществлялась с использованием программы IBM SPSS Statistic Base 26.

«Методика выявления факторов делинквентности в подростковом возрасте» разработана по принципу семантического дифференциала, позволяющего подбирать под поставленную задачу необходимые для оценивания в системе биполярных шкал категории, выявлять индивидуальную систему значений,

специфично характеризующих субъективный взгляд опрашиваемого на предоставляемые антонимичные пары. Являющийся достаточно компактным, экономичным, простым для восприятия, на настоящее время он широко применяется в образовательной практике, в том числе в направлении оценки рисков социального развития подростков (например, в ежегодно реализуемой процедуре социально-психологического тестирования по выявлению склонности к употреблению психоактивных веществ). В работе с большим массивом данных его результаты позволяют выявлять значимые параметры, оценивать степень их выраженности и наглядно демонстрировать полученные характеристики.

Разработанная методика состоит из 30 пунктов. Каждый из выделенных 10 факторов соответствует шкалам методики и включает в себя три пункта.

Представим краткое описание психометрического исследования. Общая концепция методики связана с выделением совокупности факторов, которые могут способствовать возникновению социально опасного поведения.

В связи с широким спектром форм проявления социально опасного поведения и факторов, его обуславливающих, мы выделили в качестве предмета диагностических возможностей методики определенную совокупность эндогенных и экзогенных факторов социально опасного поведения.

На первом этапе разработки, утверждения, включенные в шкалы, были выбраны в соответствии с концепцией методики, исходя из теоретических представлений о факторах социально опасного поведения подростков и с опорой на практику работы педагогов-психологов и психологов-консультантов, взаимодействующих с подростками, имеющими опыт проведения, анализа мониторинговых исследований (в частности, социально-психологического тестирования по выявлению склонности к употреблению психоактивных веществ), психолого-педагогического сопровождения подростков, находящихся в социально опасной ситуации, профилактической работы с подростками групп риска.

Пункты, включенные в шкалы, формулировались разработчиками опросника на основе вопросов стандартизированных методик (тест-опросник Кеттелла для подростков (Методика 14 PF), опросник «Самодиагностика типового семейного состояния», методика исследования психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой) и адаптировались под структуру опросника исходя из требований к формулировкам по принципу биполярности оценочных шкал семантического дифференциала, при этом особое внимание было уделено доступности их понимания подростками.

На следующем этапе в результате анализа различий ответов по каждой шкале между подростками, демонстрирующими социально опасное поведение, и подростками с «нормативным» поведением были выделены пункты, по которым были обнаружены статистически значимые различия по критерию U-Манна-Уитни. На этом этапе из опросника были исключены шкалы, связан-

ные с ценностными ориентациями, интернет-зависимостью и некоторыми личностными чертами.

Х.-В. Гессман, Е. А. Шеронов в своей работе [37] описывают измерение конструктивной (конвергентной) валидности, которая отражает связь между оценками по авторской методике с релевантными шкалами других методик. Конструктивная валидность разрабатываемой методики была определена путем анализа коэффициентов ранговой корреляции r -Спирмена между ее показателями и показателями других психодиагностических методик.

Результаты исследования

Обратимся к результатам первичной апробации и проверке психометрических характеристик методики.

В таблице 1 представлен сравнительный анализ факторов у подростков с «нормативным» и социально опасным поведением с помощью критерия U-Манна-Уитни. Выбор данного критерия обусловлен тем, что распределение в выборке отличается от нормального (проверка проводилась по критерию Колмогорова-Смирнова, а также по критерию асимметрии и эксцесса – распределение по своим характеристикам не является нормальным по большинству шкал). Сравнение проводилось как в целом по шкалам методик, так и по отдельным пунктам, составляющим шкалу. Была выдвинута частная гипотеза о том, что эндогенные и экзогенные факторы социально опасного поведения будут иметь различный уровень проявления у подростков с социально опасным поведением и у подростков с «нормативным» поведением. Данные различия могут быть обоснованием для шкал и пунктов методики, поскольку говорят о диагностической чувствительности и дифференцированности к проявлению факторов социально опасного поведения.

Таблица 1

Сравнительный анализ шкал методики у подростков с «нормативным» и социально опасным поведением

Table 1

Comparative analysis of the scales of the methodology in adolescents with normative and socially dangerous behaviour

	Критерий U Манна-Уитни / <i>Criterion U Mann-Whitney</i>	
	U	p
ШИП / <i>SImB</i>	6238,000	0,026
ШБП / <i>SIB</i>	5550,000	0,001
ШНП / <i>SAB</i>	5825,500	0,004
ШСП / <i>SRP</i>	6803,000	0,198
Пункт 14 ШСП / <i>Item 14 SRP</i>	6533,500	0,077
ШСП / <i>SSN</i>	7001,000	0,337
Пункт 15 ШСП / <i>Item 15 SSN</i>	6382,000	0,044
ШОСП / <i>SLSC</i>	6271,000	0,030
ШЛ / <i>SL</i>	6290,500	0,032
ШДП / <i>SDB</i>	7007,500	0,341

Пункт 18 ШДП / Item 18 SDB	6276,000	0,028
ШСН / SFD	5974,500	0,008
ШНОС / SIEE	6171,000	0,020
ШИЗ / SIA	7101,500	0,426
Ц / V	7259,000	0,595

Примечание. ШИП – Шкала импульсивности поведения; ШБП – Шкала безответственного поведения; ШНП – Шкала ненормативности поведения; ШСР – Шкала склонности к риску; ШСП – Шкала социального пренебрежения; ШОСП – Шкала отсутствия самоконтроля поведения; ШЛ – Шкала лжи; ШДП – Шкала демонстративности поведения; ШСН – Шкала семейного неблагополучия; ШНОС – Шкала небезопасности образовательной среды; ШИЗ – шкала интернет-зависимости; Ц – ценностные ориентации.

Note. From here on: *SlmB* – Scale of Impulsive Behaviour, *SIB* – Scale of Irresponsible Behaviour, *SAB* – Scale of Abnormal Behaviour; *SRP* – Scale of Risk Propensity; *SSN* – Scale of Social Neglect; *SLSC* – Scale of Lack of Self-Control of Behaviour; *SL* – Scale of Lies; *SDB* – Scale of Demonstrative Behaviour; *SFD* – Scale of Family Dysfunction; *SIEE* – Scale of Insecurity of the Educational Environment; *SIA* – Internet Addiction Scale; *V* – values.

Таким образом, мы видим, что статистически значимые различия между подростками с «нормативным» и социально опасным поведением присутствуют по всем шкалам, кроме шкалы интернет-зависимости, шкалы ценностных ориентаций. Было принято не включать их в итоговый вариант опросника. Что касается шкалы демонстративности поведения, шкалы социального пренебрежения и шкалы склонности к риску, по которым также не было выявлено значимых различий, было принято решение включить их в итоговый вариант, поскольку были выявлены различия по пунктам внутри шкал (статистически достоверные и на уровне статистической тенденции). Данные результаты говорят о достаточной чувствительности шкал (пунктов) в выявлении факторов социально опасного поведения.

Рассмотрим результаты анализа итоговых пунктов, при проведении которого высчитывался коэффициент корреляции (*r*-Спирмена) каждого утверждения опросника со шкалой, в которую он входит. Результаты представлены в таблице 2 и таблице 3.

Таблица 2

Анализ пунктов шкал эндогенных факторов социально опасного поведения

Table 2

Analysis of items of scales of endogenous factors of socially dangerous behaviour

1. Шкала импульсивности поведения / Scale of Impulsive Behaviour		
Вопрос 1 / Question 2 ($r = 0,600$; $p = 0,000$)	Вопрос 11 / Question 11 ($r = 0,711$; $p = 0,000$)	Вопрос 21 / Question 21 ($r = 0,686$; $p = 0,000$)
2. Шкала безответственного поведения / Scale of Irresponsible Behaviour		
Вопрос 2 / Question 2 ($r = 0,751$; $p = 0,000$)	Вопрос 12 / Question 12 ($r = 0,754$; $p = 0,000$)	Вопрос 22 / Question 22 ($r = 0,420$; $p = 0,000$)
3. Шкала ненормативности поведения / Scale of Abnormal Behaviour		
Вопрос 3 / Question 3 ($r = 0,740$; $p = 0,000$)	Вопрос 13 / Question 13 ($r = 0,842$; $p = 0,000$)	Вопрос 23 / Question 23 ($r = 0,797$; $p = 0,000$)

4. Шкала склонности к риску / Scale of Lack of Self-Control of Behaviour		
Вопрос 4 / Question 4 ($r = 0,758$; $p = 0,000$)	Вопрос 14 / Question 14 ($r = 0,605$; $p = 0,000$)	Вопрос 24 / Question 24 ($r = 0,746$; $p = 0,000$)
5. Шкала социального пренебрежения / Scale of Social Neglect		
Вопрос 5 / Question 5 ($r = 0,695$; $p = 0,000$)	Вопрос 15 / Question 15 ($r = 0,688$; $p = 0,000$)	Вопрос 25 / Question 25 ($r = 0,621$; $p = 0,000$)
6. Шкала отсутствия самоконтроля поведения / Scale of Lack of Self-Control of Behaviour		
Вопрос 6 / Question 6 ($r = 0,717$; $p = 0,000$)	Вопрос 16 / Question 16 ($r = 0,732$; $p = 0,000$)	Вопрос 26 / Question 26 ($r = 0,744$; $p = 0,000$)
7. Шкала лжи / Scale of Lies		
Вопрос 7 / Question 7 ($r = 0,619$; $p = 0,000$)	Вопрос 17 / Question 17 ($r = 0,494$; $p = 0,000$)	Вопрос 27 / Question 27 ($r = 0,600$; $p = 0,000$)
8. Шкала демонстративности поведения / Scale of Demonstrative Behaviour		
Вопрос 8 / Question 8 ($r = 0,565$; $p = 0,000$)	Вопрос 18 / Question 18 ($r = 0,659$; $p = 0,000$)	Вопрос 28 / Question 28 ($r = 0,604$; $p = 0,000$)

Из полученных данных следует, что все пункты, включенные в шкалы методики, имеют свое обоснование, коэффициенты корреляции всех пунктов с итоговыми баллами находятся на высоком уровне статистической значимости ($p < 0,001$).

Таблица 3

Анализ пунктов шкал экзогенных факторов социально опасного поведения

Table 3

Analysis of items of scales of exogenous factors of socially dangerous behaviour

9. Шкала семейного неблагополучия / Scale of Family Dysfunction		
Вопрос 9 / Question 9 ($r = 0,857$; $p = 0,000$)	Вопрос 19 / Question 19 ($r = 0,884$; $p = 0,000$)	Вопрос 29 / Question 29 ($r = 0,800$; $p = 0,000$)
10. Шкала небезопасности образовательной среды / Scale of Insecurity of the Educational Environment		
Вопрос 10 / Question 10 ($r = 0,699$; $p = 0,000$)	Вопрос 20 / Question 20 ($r = 0,781$; $p = 0,000$)	Вопрос 30 / Question 30 ($r = 0,761$; $p = 0,000$)

Из полученных данных можно сделать вывод, что коэффициенты корреляции каждого пункта со шкалой, в которую они входят, имеют высокий уровень статистической значимости ($p < 0,001$), что свидетельствует о высокой *внутренней согласованности* пунктов шкал и является существенным элементом конструктивной валидности.

Обратимся к анализу *надежности*, результаты которой представлены в таблице 3. Для достижения целей исследования важно было проверить, насколько шкалы опросника согласованы друг с другом и действуют в одном направлении. Надежность методики проверялась с помощью вычисления коэффициента альфа-Кронбаха.

Таблица 4

Проверка надежности по критерию альфа-Кронбаха

Table 4

Reliability test: Cronbach's alpha criterion

	Шкалировать среднее при исключении пункта / <i>Scale the mean when excluding an item</i>	Шкалировать дисперсию при исключении пункта / <i>Scale variance when excluding an item</i>	Исправленная корреляция между пунктом и итогом / <i>Corrected correlation between item and total</i>	Альфа Кронбаха при исключении пункта / <i>Cronbach's alpha with item exclusion</i>
1. Шкала импульсивности поведения / <i>Scale of Impulsive Behaviour</i>	104,574	391,790	0,607	0,762
2. Шкала безответственного поведения / <i>Scale of Irresponsible Behaviour</i>	105,289	400,365	0,603	0,764
3. Шкала ненормативности поведения / <i>Scale of Abnormal Behaviour</i>	105,959	368,516	0,666	0,752
4. Шкала склонности к риску / <i>Scale of Risk Propensity</i>	103,103	442,245	0,227	0,805
5. Шкала социального пренебрежения / <i>Scale of Social Neglect</i>	103,419	428,665	0,354	0,791
6. Шкала отсутствия самоконтроля поведения / <i>Scale of Lack of Self-Control of Behaviour</i>	104,254	382,101	0,643	0,757
7. Шкала лжи / <i>Scale of Lies</i>	103,564	449,723	0,260	0,798
8. Шкала демонстративности поведения / <i>Scale of Demonstrative Behaviour</i>	103,034	479,054	0,021	0,820
9. Шкала семейного неблагополучия / <i>Scale of Family Dysfunction</i>	105,629	357,331	0,604	0,760
10. Шкала небезопасности образовательной среды / <i>Scale of Insecurity of the Educational Environment</i>	105,206	372,385	0,672	0,752

В результате проверки был получен следующий итоговый коэффициент $\alpha = 0,796$, что говорит о достаточном уровне надежности по однородности, то есть полученные результаты показывают достаточно высокую внутреннюю согласованность шкал в изучении факторов социально опасного поведения подростков.

Обратимся к результатам проверки на *конструктивную валидность*, для которой была проведена корреляция шкал эндогенных факторов (коэффициент корреляции r-Спирмена) со шкалами тест-опросника Кеттелла для подростков (Методика 14 PF), и соответствующих шкал экзогенных факторов с методикой исследования психологической безопасности образовательной среды И. А. Ба-

ево, опросником «Самодиагностика типового семейного состояния». Полученные результаты представлены в таблицах 5, 6, 7. Была выдвинута частная гипотеза, что шкалы эндогенных и экзогенных факторов социально опасного поведения будут иметь статистически достоверные взаимосвязи с релевантными шкалами указанных выше методик.

Таблица 5

Корреляция шкал эндогенных факторов социально опасного поведения с факторами опросника Кеттелла

Table 5

Correlation of scales of endogenous factors of socially dangerous behaviour with factors of the Cattell questionnaire

	1.ШИП / SIImB	2.ШБП / SIB	3.ШНП / SAB	4.ШСР / SRP	5.ШСП / SSN	6.ШОСП / SLSC	7.ШЛ / SL	8.ШДП / SDB
A	0,022	-0,005	-0,029	,260***	0,022	-0,105	-0,104	-,133*
B	-0,108	0,933	0,625	-,160**	-,137*	-,178**	-,176**	,126*
C	-0,109	-0,109	-0,075	,181**	,139*	-,210***	-,229**	-0,030
D	,209***	0,064	0,199	-0,106	-0,083	,130*	0,099	-0,070
E	-0,083	-0,070	-0,082	0,097	,134*	-0,088	-0,068	0,035
F	,222***	,246***	,159**	,267***	0,078	,205***	0,037	-,323***
G	-,176**	-,221***	-,191**	0,064	-0,027	-,281***	-0,105	0,074
H	-0,097	-0,049	-0,107	,255***	0,055	-,237***	-,190**	-,116*
I	-0,062	-,121*	-,132*	-0,099	0,011	-0,074	0,046	0,013
J	-0,086	-0,063	-,125*	-,121*	0,091	-0,059	0,006	-0,014
O	0,051	0,286	0,056	-,235***	-,125*	,177**	,197***	-0,104
Q2	-0,101	0,068	0,340	-,181**	0,110	-0,028	0,072	,221***
Q3	-,144*	0,251	-,147*	0,050	0,018	-,213***	-0,103	0,082
Q4	,155**	,198***	,127*	0,091	0,071	,218***	,151**	-,162**

Примечание. ШИП – Шкала импульсивности поведения, ШБП – Шкала безответственного поведения, ШНП – Шкала ненормативности поведения; ШСР – Шкала склонности к риску; ШСП – Шкала социального пренебрежения; ШОСП – Шкала отсутствия самоконтроля поведения; ШЛ – Шкала лжи; ШДП – Шкала демонстративности поведения; ШСН – Шкала семейного неблагополучия; ШНОС – Шкала небезопасности образовательной среды; ШИЗ – шкала интернет-зависимости; Ц – ценностные ориентации.

Note. *SIImB* – Scale of Impulsive Behaviour, *SIB* – Scale of Irresponsible Behaviour, *SAB* – Scale of Abnormal Behaviour; *SRP* – Scale of Risk Propensity; *SSN* – Scale of Social Neglect; *SLSC* – Scale of Lack of Self-Control of Behaviour; *SL* – Scale of Lies; *SDB* – Scale of Demonstrative Behaviour; *SFD* – Scale of Family Dysfunction; *SIEE* – Scale of Insecurity of the Educational Environment; *SIA* – Internet Addiction Scale; *V* – values.

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

1. *Шкала импульсивности поведения* описывает эндогенный фактор, который включает в себя вопросы, связанные с тенденцией совершать действия необдуманно, под воздействием эмоций или обстоятельств, а также с проявлением раздражительности и эмоциональной несдержанности. Имеет значимые статистические положительные взаимосвязи с факторами D (флегматичность–возбудимость), F (осторожность–легкомыслие), Q4 (степень внутреннего напряжения). Как мы видим, высокие показатели по этим шкалам свидетельствуют о таких качествах, как возбудимость, сверхактивность, нетерпеливость, несдержанность, безалаберность, импульсивность, веселость, активность, беспокойство. Это соответствует содержанию шкалы импульсивности поведения. Шкала имеет статистически значимые отрицательные корреляции с факторами G (степень принятия моральных норм), Q3 (степень самоконтроля). Низкие оценки, этим факторам свидетельствуют об избегании правил, неустойчивости в достижении цели, низком волевом контроле и отсутствии внимания к социальным требованиям. Данные характеристики соответствуют содержанию *Шкалы импульсивности поведения*.

2. *Шкала безответственного поведения* включает вопросы, связанные со способностью человека отвечать за свои мысли, желания, слова и поступки, а также с его умением соблюдать договоренности и осознавать последствия своих действий. Шкала имеет статистически значимые положительные взаимосвязи с факторами F (осторожность–легкомыслие), Q4 (степень внутреннего напряжения). Высокие показатели по этим шкалам свидетельствуют о таких качествах как несобранность, импульсивность, нетерпеливость, сверхактивность, беспокойство. Шкала имеет статистически значимые отрицательные взаимосвязи с факторами G (степень принятия моральных норм), I (реализм–сензитивность). Низкие значения по этим факторам свидетельствуют об избегании правил, неустойчивости в достижении цели, отказе от подчинения правилам группы, низкой чувствительности к обязанностям. Такие люди могут проявлять практичность, самодовольство, скептическое отношение к культурным нормам. Данные характеристики соответствуют содержанию *Шкалы безответственного поведения*.

3. *Шкала ненормативности поведения* включает вопросы, направленные на выявление склонности к совершению действий и поступков, которые не соответствуют социальным нормам и вызывают неодобрение окружающих. Шкала имеет статистически значимые положительные взаимосвязи с факторами F (осторожность–легкомыслие), Q4 (степень внутреннего напряжения). Высокие показатели по этим шкалам свидетельствуют о таких личностных характери-

стиках как несобранность, импульсивность, нетерпеливость, сверхактивность, беспокойство. При этом шкала имеет статистически достоверные отрицательные взаимосвязи с факторами I (реализм–сензитивность), G (степень принятия моральных норм), J (неврастения, фактор Гамлета), Q3 (степень самоконтроля). Низкие показатели по данным критериям свидетельствуют о низкой чувствительности к обязанностям, практичности, а также о склонности к самодовольству, скептическому отношению к культурным нормам. Кроме того, такие люди могут проявлять неустойчивость в достижении цели, отказываться от подчинения правилам группы, быть предприимчивыми, энергичными, любить внимание, групповые действия, могут обладать низким волевым контролем. Данные характеристики соответствуют содержанию *Шкалы ненормативности поведения*.

4. *Шкала склонности к риску* включает в себя вопросы, направленные на диагностику легкости и решительности в социальных контактах, а также авантюризма. Шкала имеет значимые статистические положительные взаимосвязи с факторами A (шизотимия–аффектотимия), F (осторожность–легкомыслие), H (застенчивость–авантюризм). Высокие показатели по этим шкалам свидетельствуют о направленности подростка во вне, легкости в общении, легкомысленности, импульсивности, авантюризме, социальной смелости. При этом шкала имеет статистически достоверные отрицательные взаимосвязи с факторами J (неврастения, фактор Гамлета), O (самоуверенность–склонность к чувству вины), Q2 (степень групповой зависимости). Низкие оценки по этим факторам указывают на предприимчивость, любовь к вниманию, процессу общения, групповым действиям, безмятежности, доверчивости, отсутствию чувства угрозы, зависимости от группы, что соответствует содержанию *Шкалы склонности к риску*.

5. *Шкала социального пренебрежения* состоит из вопросов, направленных на выявление игнорирования, безразличного отношения к требованиям и мнению окружающих. Шкала имеет значимые статистические положительные взаимосвязи с факторами C (степень эмоциональной устойчивости), E (подчиненность–доминирование). Высокие значения по этим факторам свидетельствуют об эмоциональной устойчивости, реалистическому отношению к жизни, стремлению к лидерству, склонности к самоутверждению, и приверженности собственным взглядам. Шкала имеет статистически значимые отрицательные взаимосвязи с фактором O (самоуверенность–склонность к чувству вины), низкие значения по которому говорят о безмятежности, доверчивости, отсутствию чувства угрозы, самоуверенности. Данные характеристики соответствуют содержанию шкалы.

6. *Шкала отсутствия самоконтроля поведения* содержит вопросы, описывающие отсутствие склонности контролировать, управлять своими эмоциональными проявлениями, высказываниями или действиями. Шкала имеет статистически значимые положительные взаимосвязи с факторами F (осторожность–легкомыслие), Q4 (степень внутреннего напряжения), D (флегма-

тичность–возбудимость), О (самоуверенность–склонность к чувству вины). Высоким значениям по этим факторам соответствуют легкомысленность, импульсивность, нетерпеливость, сверхактивность, беспокойство, возбудимость, самоуверенность. Шкала имеет значимые статистические отрицательные взаимосвязи с факторами Q3 (степень самоконтроля), С (степень эмоциональной устойчивости), G (степень принятия моральных норм), Н (застенчивость–авантюризм). Это свидетельствует о низком уровне волевого контроля, отсутствии внимания к социальным требованиям, безмятежности, невозмутимости, отсутствии чувства угрозы, неустойчивости в достижении цели, отсутствии чувствительности к обязанностям, боязливости, застенчивости. Данные характеристики соответствуют содержанию шкалы.

7. *Шкала лжи* содержит вопросы, связанные с неискренностью, склонностью давать социально одобряемые ответы, имеет статистически значимые отрицательные взаимосвязи с фактором В, низкие показатели по которому диагностируют искренность ответов, а высокие – неискренность, что соответствует содержанию шкалы. Помимо этого, выявлены статистически значимые отрицательные взаимосвязи с факторами С (степень эмоциональной устойчивости) и Н (застенчивость–авантюризм). Низкие значения по этим факторам говорят об эмоциональной неустойчивости, изменчивости поведения, застенчивости, боязливости. Шкала имеет статистически значимые положительные взаимосвязи с фактором О (самоуверенность–склонность к чувству вины), Q4 (степень внутреннего напряжения), что свидетельствует о беспокойстве, тревожности в трудных ситуациях, сверхактивности, беспокойстве, нетерпеливости. Данные характеристики также уточняют и соответствуют содержанию *Шкалы лжи*.

8. *Шкала демонстративности поведения* включает вопросы, описывающие склонность привлекать к себе внимание, в том числе социально неприемлемыми способами. Шкала имеет статистически значимые положительные взаимосвязи с факторами Q2 (степень групповой зависимости), высокие показатели по данному фактору указывают потребность в независимости, самостоятельности, отсутствием потребности в одобрении. Шкала имеет значимые статистические отрицательные взаимосвязи с факторами F (осторожность–легкомыслие), Q4 (степень внутреннего напряжения), А (шизотимия–аффектотимия), Н (застенчивость–авантюризм). Низкие значения по данным факторам говорят о таких качествах как осторожность, недоверчивость, склонность к удовлетворенности, расслабленность, критичность, уклончивость. Данные характеристики в целом соответствуют содержанию *Шкалы демонстративности поведения*.

Результаты корреляционного анализа шкал, диагностирующих экзогенные факторы социально опасного поведения, с показателями методики «Самодиагностика типового семейного состояния» и методики исследования психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой представлены в таблицах 6, 7.

Таблица 6

Корреляция Шкалы семейного неблагополучия (экзогенный фактор социально опасного поведения) со шкалами методики «Самодиагностика типового семейного состояния»

Table 6

Correlation of the Scale of Family Dysfunction (exogenous factor of socially dangerous behaviour) with the scales of the "Self-Diagnosis of Typical Family Status"

Шкалы методики «Самодиагностика типового семейного состояния» / Scales of the "Self-Diagnosis of Typical Family Status"	9. Шкала семейного неблагополучия / Scale of Family Dysfunction
«В» – чувство вины / "G" – guilt	,473***
«Т» – тревога / "A" – anxiety	,321***
«Н» – нервно-психическое напряжение / "N" – nervous and mental tension	,344***
«С» – общая семейная тревога / "GFA" – General Family Anxiety	,404***

9. Шкала семейного неблагополучия представляет собой перечень вопросов, которые позволяют оценить восприятие подростком семейной ситуации и внутрисемейных отношений. Шкала имеет статистически значимые положительные взаимосвязи со всеми показателями методики «Самодиагностика типового семейного состояния». Высокие результаты по этой методике указывают на наличие у подростка чувства тревоги, вины, напряжения в семейных отношениях (по мнению подростка), что релевантно содержанию шкалы семейного неблагополучия.

Таблица 7

Корреляция Шкалы небезопасности образовательной среды (экзогенный фактор социально опасного поведения) со шкалами методики исследования психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой

Table 7

Correlation of the Scale of Insecurity of the Educational Environment (exogenous factor of socially dangerous behaviour) with the scales of the methodology for studying the psychological safety of the educational environment by I. A. Baeva

Шкалы методики исследования психологической безопасности образовательной среды / Scales of the questionnaire for studying the psychological safety of the educational environment	10. Шкала небезопасности образовательной среды / Scale of Insecurity of the Educational Environment
Удовлетворенность взаимоотношениями с учителями / Satisfaction with relationships with teachers	-,314***
Удовлетворенность взаимоотношениями с учениками / Satisfaction with relationships with students	-,336***

Психологическая защищенность от публичного унижения / оскорблений одноклассниками / <i>Psychological protection from public humiliation / insults from classmates</i>	-,326***
Психологическая защищенность от публичного унижения / оскорблений учителями / <i>Psychological protection from public humiliation / insults by teachers</i>	-,367***
Психологическая защищенность от угроз одноклассников / <i>Psychological protection from threats from classmates</i>	-,349***
Психологическая защищенность от угроз учителей / <i>Psychological protection from threats from teachers</i>	-,287***
Психологическая защищенность от недоброжелательного отношения одноклассников / <i>Psychological protection from unfriendly attitude of classmates</i>	-,340***
Психологическая защищенность от недоброжелательного отношения учителей / <i>Psychological protection from unfriendly attitude of teachers</i>	-,390***
Общая удовлетворенность школьной средой / <i>Overall satisfaction with the school environment</i>	-,419***
Защищенность / <i>Safety</i>	-,444***

Примечание. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Note. *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

10. Шкала небезопасности образовательной среды включает в себя вопросы, связанные с восприятием и эмоциональным отношением к внутришкольной ситуации, в том числе к учителям и ученикам. Шкала имеет статистически значимые отрицательные взаимосвязи с пунктами методики исследования психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой. Низкие показатели по этим пунктам свидетельствуют о неудовлетворенности отношениями с учителями и учениками, а также школьной средой в целом, и об отсутствии ощущения защищенности. Это соотносится с содержанием шкалы небезопасности образовательной среды.

Таким образом, на основе результатов корреляционного анализа шкал авторской методики с соответствующими шкалами других опросников, можно сделать вывод об удовлетворительной конструктивной валидности методики.

Обсуждение

Проводя анализ психометрических показателей разработанного опросника, направленного на диагностику факторов социально опасного поведения подростков, мы можем констатировать следующее. Итоговый вариант опросника был сформирован на основе шкал (утверждений), которые продемонстрировали статистически достоверные различия (различия на уровне статистической тенденции) между подростками с социально опасным и «нормативным» поведением. Эти шкалы являются наиболее информативными для

выявления факторов, способствующих формированию социально опасного поведения в подростковом возрасте. По итогам проверки на надежность методом альфа-Кронбаха ($\alpha = 0,796$), был сделан вывод о достаточном уровне однородности полученных данных. Это свидетельствует о высокой степени внутренней согласованности шкал, используемых для изучения факторов социально опасного поведения подростков. Были получены удовлетворительные результаты по конструктивной валидности: большинство пунктов авторского опросника имеют умеренные и сильные статистически достоверные связи с показателями соответствующих шкал. В свою очередь шкалы опросника имеют статистически достоверные связи с релевантными шкалами уже существующих стандартизированных методик (тестом Кеттелла 14 PF для подростков, опросником «Самодиагностика типового семейного состояния» Р. В. Овчаровой, методикой исследования психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой), что говорит об удовлетворительной конструктивной валидности методики.

На наш взгляд, важным результатом стало отсутствие статистически достоверных различий между подростками, демонстрирующими социально опасное поведение и «нормативными» подростками по эндогенному фактору «ценностные ориентации», который был изначально определен нами как значимый (на основе теоретического анализа и педагогического наблюдения). Данный факт может быть связан в том числе с тем, что, как отмечает О. А. Беляева, в настоящее время у подростков наблюдается несформированность, или дезинтеграция системы ценностных ориентаций [38], что отражает процесс формирования мировоззрения и самосознания, включая рефлексии, которые не позволяют подросткам определить устойчивые ценностные приоритеты. Кроме того, причиной несформированности системы ценностей у подростков может быть активно изменяющаяся социокультурная среда, в которой также происходит быстрая трансформация ценностей, которые не позволяют выстроить устойчивые ценностные приоритеты [39].

Еще один фактор, изначально выделенный нами, но не показавший своей результативности в методике, – «интернет-зависимость». В рамках теоретических исследований было выявлено, что одной из причин отклоняющихся внутренних аспектов поведения у подростков ученые называют частое использование ими социальных сетей. Данный тезис доказан в исследованиях J. M. Twenge [40], J. Errasti, I. Amigo, M. Villadangos [41], C. M. Ohannessian, A. Vannucci [42]. Действительно, использование социальных сетей и их влияние на эмоциональное здоровье подростков активно обсуждаются современными учеными и практиками – Е. М. Питео, К. Уорд и I. E. Thorisdottir с соавторами [43; 44]. Поэтому определение роли социальных сетей в жизни современных подростков, важность этого фактора социального и личностного развития подрастающего поколения мы изначально не исключили, но данный фактор был исключен из методики в процессе разработки. Мы склонны считать, что, во-первых, абсолютное большинство подростков сейчас характеризуются вы-

соким уровнем вовлеченности в виртуальное пространство и зависимостью от гаджетов. Во-вторых, важную роль в этом контексте играет оценка самим подростком своего цифрового профиля и его субъективное понимание характера и степени выраженности тех потребностей, которые он стремится удовлетворить в социальных сетях, а не сами социальные сети как таковые.

Заключение

Разработанная авторская методика базируется на совокупности эндогенных и экзогенных факторов, влияющих на социально опасное поведение подростков. Для выявления экзогенных (семейное неблагополучие, небезопасная образовательная среда) и эндогенных (импульсивность, безответственность, ненормативность поведения, склонность к риску, социальное пренебрежение, отсутствия самоконтроля, ложь, демонстративность) факторов социально опасного поведения целесообразно использовать процедуру самоотчета подростка.

На первом этапе разработки авторской методики «Методика выявления факторов делинквентности в подростковом возрасте» утверждения, включенные в шкалы, были подобраны в соответствии с концепцией методики и с учетом представлений о факторах социально опасного поведения подростков, а также с учетом доступности их понимания подростками.

На следующем этапе анализа были выявлены статистически значимые различия между ответами подростков с социально опасным поведением и «нормативным» поведением по каждой шкале. Были отобраны шкалы (пункты), по которым выявлены статистически значимые различия по критерию U-Манна-Уитни. На этом этапе из опросника были исключены шкалы, касающиеся ценностных ориентаций, интернет-зависимости и некоторых личностных черт.

Конструктивная валидность была выявлена путем анализа коэффициентов ранговой корреляции r-Спирмена между ее показателями и показателями других психодиагностических методик: шкалы авторской методики имеют статистически достоверные связи с релевантными шкалами других методик. Для психометрического исследования и проверки авторской методики на валидность использовались: 1) тест-опросник Кеттелла для подростков (Методика 14 PF, 142 вопроса); 2) опросник «Самодиагностика типового семейного состояния» [22], 3) методика исследования психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой [36].

Представленная методика может выступать инструментом исключительно первичной диагностики факторов социально опасного поведения и помогать в определении актуальных для конкретного подростка направлений профилактической работы с учетом доминирующих факторов.

Методика предназначена для специалистов в области психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения подростков в образовательных организациях или органах социального обеспечения. Она позво-

ляет комплексно подойти к анализу причин социально опасного поведения подростков, обусловленных внешними факторами социально-культурного развития и внутренними психическими особенностями личности с целью их нивелирования, профилактики и коррекции.

Методика может быть применена как самостоятельно, так и в комплексе с другими направленными на изучение личности и поведения подростка диагностическими инструментами. Ограничения использования методики связаны с тем, что она не предназначена для определения подростков групп риска, ее преобладающая задача – помочь специалисту определить «мишени» и акценты первичной профилактики. Кроме того, она может быть использована в прикладных целях в процессе психологического консультирования, а также для проведения исследований, направленных на выявление факторов социально опасного поведения подростков. Вместе с тем перспективным является проведение углубленного психометрического исследования методики для повышения ее диагностических возможностей с использованием расширенной выборки.

Мы видим одной из задач современной образовательной среды обеспечение ее открытости и приоритетов реализации идей принятия многообразия личностных и коллективных потребностей и ресурсов, необходимости постоянного поиска возможностей для совершенствования способов реализации комплексного сопровождения подростков с учетом различных факторов их развития, что, согласно мнению J. Varney, C. Dumeng, в психолого-педагогической практике должно определяться как совокупная ответственность всех субъектов образовательных отношений [45].

К сожалению, отсутствие единого понимания природы социально опасного поведения развивающейся личности, опосредованность такого рода девиаций множеством динамических факторов, выраженная стрессогенность современной социально-экономической и общественно-политической ситуации, не позволяет разработать единую системную стратегию социально-психологической и педагогической превенции. В настоящее время, на наш взгляд, требуется вариативность психологических, педагогических подходов к оценке рисков социального и психологического неблагополучия подростков. Это позволит специалистам служб сопровождения применять эффективные и экономичные методы диагностики для выявления проблем на ранних стадиях и определения направлений профилактики. В этой связи становится очевидной необходимость проведения дальнейших детальных исследований других аспектов социально опасного поведения подростков, особенно в направлении прогностической диагностики склонности обучающихся к данному поведению.

Список использованных источников

1. Титор С.Е. Социально-психологический портрет современного подростка (анализ социологического опроса). *Вестник университета*. 2023;4:189–198. doi:10.26425/1816-4277-2023-4-189-198
2. Slobodskaya H.R. Personality development from early childhood through adolescence. *Personality and Individual Differences*. 2021;172:110596. doi:10.1016/j.paid.2020.110596
3. Тарханова И.Ю. Трансформация девиантного поведения несовершеннолетних в современных условиях. *Ярославский педагогический вестник*. 2022;6(129):25–35. doi:10.20323/1813-145X-2022-6-129-25-35
4. Бадмаева В.Д., Карауш И.С., Чибисова И.А., Федонкина А.А. Социально опасное поведение подростков: клиничко-психопатологические и психологические характеристики, роль деструктивного контента. *Психология и право*. 2023;13(3):16–29. doi:10.17759/psylaw.2023130302
5. Беляева О.А., Бугайчук Т.В., Цымбалюк А.Э., Юферова М.А. Социально-психологические факторы делинквентности в подростковом возрасте. *Вопросы психологии*. 2022;68(6):3–13.
6. Lu W. Adolescent depression: national trends, risk factors, and health care disparities. *American Journal of Health Behavior*. 2019;43(1):181–194. doi:10.5993/AJHB.43.1.15
7. Лежнина Л.В. Диагностика социально опасного поведения обучающихся: теоретические подходы. *Актуальные вопросы социальной педагогики и психологии: теория и практика: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции*, Чебоксары, 19 ноября 2019 г. Чебоксары: Издательский дом «Среда»; 2019:253–256. doi:10.31483/a-89
8. Сидоренко Н.С., Нижник Н.С. Детерминанты девиантного поведения несовершеннолетних: значение правовой культуры при выборе личностью модели правового поведения. *Общество и право*. 2022;4(82). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/determinanty-deviantno-go-povedeniya-nesovershennoletnih-znachenie-pravovoy-kultury-pri-vybore-lichnostyu-modeli-pravovogo> (дата обращения: 25.11.2024).
9. Книжникова С.В., Хайлова В.В. Нападения на образовательные организации: представления обучающихся о феномене и ресурсы профилактики. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2024;3(98). doi:10.24412/1999-6241-2024-398-320-329
10. Пиркина В.Г. Социально опасное поведение обучающихся как психолого-педагогическое явление. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020;6(8). Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/113PSMN620.pdf> (дата обращения: 18.10.2024).
11. Селиванова О.А., Гладкова Л.Н. Соотношение понятий «Социально безопасное» и «Социально опасное» поведение несовершеннолетних в современной педагогической науке. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования Humanities*. 2015;1(1):198–205. Режим доступа: <https://elib.utmn.ru/jspui/bitstream/ru-tsu/14095/1/Селиванова.pdf> (дата обращения: 25.11.2024).
12. Soto C.J., John O.P. The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017;113:117–143. doi:10.1037/pspp0000096
13. Borghuis J., Denissen J.J.A., Oberski D., Sijsma K., Meeus W.H.J., Branje S., Koot H.M., Bleidorn W. Big Five personality stability, change, and codevelopment across adolescence and early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017;113(4):641–657. doi:10.1037/pspp0000138
14. Liu D., Campbell W.K. The big five personality traits, big two metatraits and social media: a meta-analysis. *Journal of Research in Personality*. 2017;70:229–240. doi:10.1016/j.jrp.2017.08.004

15. Casale S., Fioravanti G., Rugai L. Grandiose and vulnerable narcissists: who is at higher risk for social networking addiction? *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2016;19(8):510–515. doi:10.1089/cyber.2016.0189
16. Слепухина Г.В., Безенкова Т.А., Андриенко О.А. Личностные особенности подростков с девиантным поведением. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020;9(33):396–401. doi:10.26140/anip-2020-0904-0088
17. Хусаинова С.В., Хакимзянов Р.Н. Исследование психологических особенностей личности, склонной к девиантному поведению. *Казанский педагогический журнал*. 2019;6(137):195–201. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskikh-osobennostey-lichnosti-sklonnoy-k-deviantnomu-povedeniyu> (дата обращения: 11.06.2024).
18. Blackwell D., Leaman C., Trampusch R., Osborne C., Liss M. Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction. *Personality and Individual Differences*. 2017;116:69372. doi:10.1016/j.paid.2017.04.039
19. Кушка М.Г. Девиантное поведение подростков как искажение семейного воспитания. *Kant*. 2018;2(27):98–102. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenie-podrostkov-kak-iskazhenie-semeynogo-vospitaniya> (дата обращения: 25.11.2024).
20. Ткаченко Н.С., Гаврисенко К.А. Вопросу о влиянии социально-психологического климата семьи на склонность подростков к девиантному поведению. *Заметки ученого*. 2022;10:147–150. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/367412259_K_voprosu_o_vlianii_socialno-psihologicheskogo_klimata_semi_na_sklonnost_podrostkov_k_deviantnomu_povedeniyu (дата обращения: 25.11.2024).
21. Хоментausкас Г. *Семья глазами ребенка*. Екатеринбург: Рама Паблишинг; 2020. 240 с. Режим доступа: <https://libking.ru/books/home-/home/23091-g-homentauskas-semya-glazami-rebenka.html> (дата обращения: 25.11.2024).
22. Овчарова Р.В. *Социально-педагогическая запущенность детей и подростков: монография*. Москва; Берлин: Международное изд-во Palmarium; 2013. 638 с. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23634409_95944344.pdf (дата обращения 25.11.2024).
23. Петровская В.Г. Социально-психологические особенности семей подростков с девиантным поведением. *Вестник экспериментального образования*. 2020;4 (25). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-semey-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem> (дата обращения: 13.10.2024).
24. Реан А.А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст. *Национальный психологический журнал*. 2015;4(20):105–110. doi:10.11621/npj.2015.0410
25. Crosswhite J.M., Kerpelman J.L. Coercion theory, self-control, and social information processing: understanding potential mediators for how parents influence deviant behaviour. *Deviant Behavior*. 2009;30(7):611–646. doi:10.1080/01659620802589806
26. Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Мануйлова В.В., Гусейнова А.А. Создание условий для обеспечения доступности среды специализированной модели базовых профессиональных образовательных организаций. *Специальное образование*. 2020;1(57):152–166. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-usloviy-dlya-obespecheniya-dostupnosti-sredy-spezializirovannoy-modeli-bazovyh-professionalnyh-obrazovatelnyh> (дата обращения: 28.10.2024).
27. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. *Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования*. Москва: Смысл; 2017. 79 с. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/y6huy-bl0y2/direct/201749711?ysclid=m3wxpje9ke207262925> (дата обращения: 25.11.2024).
28. Ясвин В.А. *Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление*. Москва: Народное образование; 2019. 448 с. Режим доступа: <https://viro36.ru/education/training/program/documents/dopolnitelnaya-professionalnaya-programma-povysheniya-kvali>

- fikatsii-upravlenie-sozdaniem-lichnostno-/Учебные%20материалы%20-%20Yasvin_Block_5mm_print%20isprav_правка.pdf?ysclid=m3wxnrttdv14131968 (дата обращения: 25.11.2024).
29. Moos R. *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy implications*. SanFrancisco: Jossey-Bass; 1979. 334 p. Accessed November 25, 2024. https://archive.org/details/evaluatingeducat0000unse_n8m2/page/n1/mode/2up
 30. Reid K., Hopkins D. *Towards the Effective School: The Problems and Solutions*. Oxford; 1987. 305 p. Accessed November 25, 2024. <https://archive.org/details/towardseffective0000reid/page/n1/mode/2up>
 31. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда. *Вопросы психологии*. 1993;1:13–23. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/931/931013.htm> (дата обращения: 25.10.2024).
 32. Anghel G.A., Pehoiu G. The educational environment of school and its implications on learning. *Multidimensional Education and Professional Development: Ethical Values, European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Future Academy; 2017;27:12–18. doi:10.15405/epsbs.2017.07.03.3
 33. Баева И.А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2010;128. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschepsihologicheskie-kategorii-v-praktike-issledovaniya-psihologicheskoy-bezopasnosti-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 25.10.2024).
 34. Беляева О.А. Буллинг-поведение младших школьников: реальные риски современной среды начального образования. *Психология. Психофизиология*. 2024;17(3):75–86. doi:10.14529/jpps240307
 35. Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А. и др. *Научные подходы в современной отечественной психологии*. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН»; 2023. 759 с. doi:10.38098/thry_23_0465
 36. Баева И.А. *Психологическая безопасность в образовании: Монография*. Санкт-Петербург: Союз; 2002. 271с. doi:10.17759/erps.2024010301
 37. Гессман Х.-В., Шеронов Е.А. Валидность психологического теста. *Современная зарубежная психология*. 2013;4:20–31. Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2013_n4/jmfp_2013_n4_65481.pdf (дата обращения: 25.11.2024).
 38. Беляева О.А. Формирование ценностных ориентаций современных подростков: опыт эмпирического исследования. *Бизнес. Образование. Право*. 2022;3(60):437–443. doi:10.25683/VOLBI.2022.60.367
 39. Лубков А.В. Современные проблемы педагогического образования. *Образование и наука*. 2020;22(3):36–54. doi:10.17853/1994-5639-2020-3-36-54
 40. Twenge J.M. Why increases in adolescent depression may be linked to the technological environment. *Current Opinion in Psychology*. 2020;32:89–94. doi:10.1016/j.copsyc.2019.06.036
 41. Errasti J., Amigo I., Villadangos M. Emotional uses of Facebook and Twitter: its relation with empathy, narcissism, and self-esteem in adolescence. *Psychological Reports*. 2017;120(6):997–1018. doi:10.1177/0033294117713496
 42. Ohannessian C.M., Vannucci A. Social media use and externalizing behaviors during early adolescence. *Youth & Society*. 2021;53(6):871–893. doi:10.1177/0044118X20901737
 43. Piteo E.M., Ward K. Social networking sites and associations with depressive and anxiety symptoms in children and adolescents – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*. 2020;25(4):201–216. doi:10.1111/camh.12373
 44. Thorisdottir I.E., Sigurvinsdottir R., Asgeirsdottir B.B., Allegrante J.P., Sigfusdottir I.D. Active and passive social media use and symptoms of anxiety and depressed mood among Icelandic adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2019;22(8):535–542. doi:10.1089/cyber.2019.0079

45. Varney J., Dumeng C. *How to Accommodate for Diversity, Equity, and Inclusion in the Online Classroom*. Southern New Hampshire University; 2020. Accessed November 29, 2024. <https://www.snhu.edu>

References

1. Titor S.E. Socio-psychological portrait of a modern teenager (sociological survey analysis). *Vestnik universiteta = University Bulletin*. 2023;4:189–198. (In Russ.) doi:10.26425/1816-4277-2023-4-189-198
2. Slobodskaya H.R. Personality development from early childhood through adolescence. *Personality and Individual Differences*. 2021;172:110596. doi:10.1016/j.paid.2020.110596
3. Tarkhanova I.Ju. Transformation of deviant behavior of minors in modern conditions. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2022;6(129):25–35. (In Russ.) doi:10.20323/1813-145X-2022-6-129-25-35
4. Badmaeva V.D., Karaush I.S., Chibisova I.A., Fedonkina A.A. Socially dangerous behavior of adolescents: clinical, psychopathological and psychological characteristics, the role of destructive content. *Psihologija i pravo = Psychology and Law*. 2023;13(3):16–29. (In Russ.) doi:10.17759/psylaw.2023130302
5. Beljaeva O.A., Bugajchuk T.V., Cymbaljuk A.Je., Juferova M.A. Socio-psychological factors of delinquency in adolescence. *Voprosy psihologii*. 2022;68;6:3–13. (In Russ.)
6. Lu W. Adolescent depression: national trends, risk factors, and healthcare disparities. *American Journal of Health Behavior*. 2019;43(1):181–194. doi:10.5993/AJHB.43.1.15
7. Lezhnina L.V. Diagnosis of socially dangerous behavior of students: theoretical approaches. *Aktual'nye voprosy social'noj pedagogiki i psihologii: teorija i praktika: Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Current Issues of Social Pedagogy and Psychology: Theory and Practice: Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference*; November 19, 2019; Cheboksary. Cheboksary: Publishing House Sreda; 2019:253–256. (In Russ.) doi:10.31483/a-89
8. Sidorenko N.S., Nizhnik N.S. Determinants of deviant behavior of minors: the importance of legal culture in the choice of a model of legal behavior by an individual. *Obshhestvo i pravo = Society and Law*. 2022;4(82). (In Russ.) Accessed November 25, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/determinanty-deviantnogo-povedeniya-nesovershennoletnih-znachenie-pravovoy-kultury-pri-vybore-lichnostyu-modeli-pravovogo>
9. Knizhnikova S.V., Hajlova V.V. Attacks on educational organizations: students' ideas about the phenomenon and prevention resources. *Psihopedagogika v pravoohranite'nyh organah = Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024;3(98). (In Russ.) doi:10.24412/1999-6241-2024-398-320-329
10. Pirkina V.G. Socially dangerous behavior of students as a psychological and pedagogical phenomenon. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija = World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2020;6(8). (In Russ.) Accessed October 18, 2024. <https://mir-nauki.com/PDF/113PSMN620.pdf>
11. Selivanova O.A., Gladkova L.N. Value concepts of “social security” and “socially dangerous” behavior of minors in modern pedagogical science: their interrelation. *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya Humanities = Bulletin of Tyumen State University. Humanities Studies Humanities*. 2015;1(1):198–205. (In Russ.) Accessed November 25, 2024. <https://elib.utmn.ru/jspui/bitstream/ru-tsu/14095/1/Селиванова.pdf>
12. Soto C.J., John O.P. The next Big Five Inventory (BFI-2): developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017;113:117–143. doi:10.1037/pspp0000096
13. Borghuis J., Denissen J.J.A., Oberski D., Sijsma K., Meeus W.H.J., Branje S., et al. Big Five personality stability, change, and codevelopment across adolescence and early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017;113(4):641–657. doi:10.1037/pspp0000138

14. Liu D., Campbell W.K. The big five personality traits, big two metatraits and social media: a meta-analysis. *Journal of Research in Personality*. 2017;70:229–240. doi:10.1016/j.jrp.2017.08.004
15. Casale S., Fioravanti G., Rugai L. Grandiose and vulnerable narcissists: who is at higher risk for social networking addiction? *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2016;19(8):510–515. doi:10.1089/cyber.2016.0189
16. Slepuhina G.V., Bezenkova T.A., Andrienko O.A. Personal characteristics of adolescents with deviant behavior. *Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologija = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2020;9(33):96–401. (In Russ.) doi:10.26140/anip-2020-0904-0088
17. Husainova S.V., Hakimzjanov R.N. Research on psychological characteristics of personality oriented on deviant behavior. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2019;6(137):195–201. (In Russ.) Accessed June 06, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskikh-osobennostey-lichnosti-sklonnoy-k-deviantnomu-povedeniyu>
18. Blackwell D., Leaman C., Trampusch R., Osborne C., Liss M. Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction. *Personality and Individual Differences*. 2017;116:69372. doi:10.1016/j.paid.2017.04.039
19. Kushka M.G. Deviant behavior of adolescents as a distortion of family education. *Kant*. 2018;2(27):98–102. (In Russ.) Accessed November 25, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenie-podrostkov-kak-iskazhenie-semeynogo-vospitaniya>
20. Tkachenko N.S., Gavrisenko K.A. On the question of the influence of the socio-psychological climate of the family on the propensity of adolescents to deviant behavior. *Zametki uchenogo = Scientists' Notes*. 2022;10:147–150. (In Russ.) Accessed November 25, 2024. https://www.researchgate.net/publication/367412259_K_voprosu_o_vlianii_socialno-psihologicheskogo_klimata_semi_na_sklonnost_podrostkov_k_deviantnomu_povedeniyu
21. Homontauskas G. *Sem'ja glazami rebenka = Family Through the Eyes of a Child*. Ekaterinburg: Publishing House Rama Publishing; 2020. 240 p. (In Russ.) Accessed November 25, 2024. <https://libking.ru/books/home-/home/23091-g-homontauskas-semya-glazami-rebenka.html>
22. Ovcharova R.V. *Social'no-pedagogicheskaja zapushhennost' detej i podrostkov = Social and Pedagogical Neglect of Children and Adolescents*. Moscow; Berlin: Palmarium; 2013. 638 p. (In Russ.) Accessed November 25, 2024. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23634409_95944344.pdf
23. Petrovskaja V.G. Socio-psychological features of families of teenagers with deviant behavior. *Vestnik jeksperimenta'nogo obrazovaniya = Bulletin of Experimental Education*. 2020;4(25). (In Russ.) Accessed October 13, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-semey-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem>
24. Rean A.A. Risk factors of deviant behaviour in the family context. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*. 2015;4(20):105–110. (In Russ.) doi:10.11621/npj.2015.0410
25. Crosswhite J.M., Kerpelman J.L. Coercion theory, self-control, and social information processing: Understanding potential mediators for how parents influence deviant behaviour. *Deviant Behavior*. 2009;30(7):611–646. doi:10.1080/01639620802589806
26. Prihod'ko O.G., Levchenko I.Ju., Manuylova V.V., Guseynova A.A. Creation of conditions ensuring accessible environment in the frames of a specialized model of the basic vocational education institution. *Special'noe obrazovanie = Special Education*. 2020;1(57):152–166. (In Russ.) Accessed October 28, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-usloviy-dlya-obespecheniya-dostupnosti-sredy-spetsializirovannoy-modeli-bazovyh-professionalnyh-obrazovatelnyh>
27. Leontyev D.A., Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A. *Razvitie lichnosti i psihologicheskaja podderzhka uchashhihsja s OVZ v uslovijah inkluzivnogo professional'nogo obrazovaniya = Personality Development and Psychological Support for Students with Disabilities in the Context of Inclusive Vocational Education*. Moscow: Publishing House Smysl; 2017. 79 p. (In Russ.) Accessed November 25, 2024. <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/y6huybl0y2/direct/201749711?ysclid=m3wx-pje9ke207262925>

28. Jasvin V.A. *Shkol'naja sreda kak predmet izmerenija: jekspertiza, proektirovanie, upravlenie* = *School Environment as a Subject of Measurement: Examination, Design, Management*. Moscow: Publishing House Narodnoe obrazovanie; 2019. 448 p. (In Russ.) Accessed November 25, 2024. https://viro36.ru/education/training/program/documents/dopolnitelnaya-professionalnaya-programma-povysheniya-kvalifikatsii-upravlenie-sozdaniem-lichnostno-Uchebnye%20материалы%20-%20Yasvin_Block_5mm_print%20isprav_правка.pdf?ysclid=m3wxnrxrtvdv14131968
29. Moos R. *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco: Jossey-Bass; 1979. 334 p. Accessed November 25, 2024. https://archive.org/details/evaluatingeducat0000unse_n8m2/page/n1/mode/2up
30. Reid K., Hopkins D. *Towards the Effective School: The Problems and Solutions*. Oxford; 1987. 305 p. Accessed November 25, 2024. <https://archive.org/details/towardseffective0000reid/page/n1/mode/2up>
31. Kovalev G.A., Kovalev G.A. Child mental development and living environment. *Voprosy psihologii* = *Questions of Psychology*. 1993;1:13–23. (In Russ.) Accessed October 25, 2024. <http://www.voppsy.ru/issues/1993/931/931013.htm>
32. Anghel G.A., Pehoiu G. The educational environment of school and its implications on learning. In: *Multidimensional Education and Professional Development: Ethical Values. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Future Academy; 2017;27:12–18. doi:10.15405/epsbs.2017.07.03.3
33. Baeva I.A. General psychological categories in practice of research of psychological safety of the educational environment. *Izvestija RGPU im. A. I. Gercena* = *News of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*. 2010;128. (In Russ.) Accessed October 25, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/obschepsihologicheskie-kategorii-v-praktike-issledovaniya-psihologicheskoy-bezopasnosti-obrazovatelnoy-sredy>
34. Beljaeva O.A. Bullying behavior among primary school children: an examination of the underlying risks within contemporary educational settings. *Psihofiziologija* = *Psychology. Psychophysiology*. 2024;17(3):75–86. (In Russ.) doi:10.14529/jpps240307
35. Zhuravlev A.L., Sergienko E.A. *Nauchnye podhody v sovremennoj otechestvennoj psihologii* = *Scientific Approaches in Modern Russian Psychology*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2023. 759 p. (In Russ.) doi:10.38098/thry_23_0465
36. Baeva I.A. *Psihologicheskaja bezopasnost' v obrazovanii* = *Psychological Safety in Education*. St. Petersburg: Publishing House Sojuz; 2002. 271 p. (In Russ.)
37. Gessman H.-V., Sheronov E.A. Psychological test validity. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* = *Modern Foreign Psychology*. 2013;4:20–31. (In Russ.) Accessed November 25, 2024. https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2013_n4/jmfp_2013_n4_65481.pdf
38. Beljaeva O.A. Formation of value orientations of modern teenagers: empirical research experience. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* = *Business. Education. Law*. 2022;3(60):437–443. (In Russ.) doi:10.25683/VOLBI.2022.60.367
39. 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
40. Twenge J.M. Why increases in adolescent depression may be linked to the technological environment. *Current Opinion in Psychology*. 2020;32:89–94. doi:10.1016/j.copsyc.2019.06.036
41. Errasti J., Amigo I., Villadangos M. Emotional uses of Facebook and Twitter: its relation with empathy, narcissism, and self-esteem in adolescence. *Psychological Reports*. 2017;120(6):997–1018. doi:10.1177/0033294117713496
42. Ohannessian C.M., Vannucci A. Social media use and externalizing behaviors during early adolescence. *Youth & Society*. 2021;53(6):871–893. doi:10.1177/0044118X20901737

43. Piteo E.M., Ward K. Review: social networking sites and associations with depressive and anxiety symptoms in children and adolescents – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*. 2020;25(4):201–216. doi:10.1111/camh.12373
44. Thorisdottir I.E., Sigurvinsdottir R., Asgeirsdottir B.B., Allegrante J.P., Sigfusdottir I.D. Active and passive social media use and symptoms of anxiety and depressed mood among Icelandic adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2019;22(8):535–542. doi:10.1089/cyber.2019.0079
45. Varney J., Dumeng C. *How to Accommodate for Diversity, Equity, and Inclusion in the Online Classroom*. Southern New Hampshire University; 2020. Accessed October 29, 2024. <https://www.snhu.edu>

Информация об авторах:

Беляева Ольга Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-1524-0803. E-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Бугайчук Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доктор политических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-6936-613X. E-mail: mischenko@inbox.ru

Цымбалюк Анна Эдуардовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-1708-5744. E-mail: tsumba@inbox.ru

Юферова Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-5495-7954. E-mail: ufermar@yandex.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в сбор эмпирических данных, их обработку и написание статьи.

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

Статья поступила в редакцию 12.09.2024; поступила после рецензирования 21.01.2025; принята к публикации 05.02.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Olga A. Belyaeva – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation; ORCID 0000-0002-1524-0803. E-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Tatyana V. Bugaychuk – Cand. Sci. (Psychology), Dr. Sci. (Political Science), Associate Professor, Professor, Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation; ORCID 0000-0001-6936-613X. E-mail: mischenko@inbox.ru

Anna E. Tsymbalyuk – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation; ORCID 0000-0003-1708-5744. E-mail: tsumba@inbox.ru

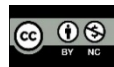
Marina A. Yuferova – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation; ORCID 0000-0002-5495-7954. E-mail: ufermar@yandex.ru

Contribution of the authors. The authors contributed equally to collecting empirical data, processing data, and writing the article.

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

Received 12.09.2024; revised 21.01.2025; accepted 05.02.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.



The relationship between the motives for educational activities and attitudes towards others' success among future clinical psychologists

A.D. Serdakova¹, M.E. Maximova², K.G. Serdakova³, M.G. Kiseleva⁴, A.V. Sorin⁵,
N.S. Kravtsov⁶

*I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University),
Moscow, Russian Federation.*

E-mail: ¹serdakova_a_d@staff.sechenov.ru; ²maksimova_m_e@staff.sechenov.ru;

³serdakova_k_g@staff.sechenov.ru; ⁴kiseleva_m_g@staff.sechenov.ru; ⁵sorin_a_v@staff.sechenov.ru; ⁶kravtsov_n_s@staff.sechenov.ru

✉ serdakova_k_g@staff.sechenov.ru

Abstract. *Introduction.* A fundamental prerequisite for the professional development of a clinical psychologist is a genuine desire to help others. Studying significant psychological phenomena, such as attitudes towards the success of others, provides valuable insights into the process of shaping a future specialist. *Aim.* The aim of this research is to identify the relationship between the motives behind the educational activities of first-year clinical psychologists and their attitudes towards the success of others. *Methodology and research methods.* The study focuses on activity-based and systemic approaches within Russian psychology. To diagnose the educational motivation of students, the authors utilised the methodology developed by A. A. Rean and V. A. Yakunin, as modified by N. Ts. Badmaeva, along with T. V. Beskova's methodology titled "Types of Attitude towards the Success and Failure of Others". The obtained results were processed using the SPSS program (Kolmogorov-Smirnov distribution agreement criterion, multiple regression, and factor and correlation analysis). *Results.* It has been demonstrated that various motives for educational activities are interconnected with a relatively new psychological phenomenon known as "attitude towards the success of others". Research indicates that students' joy for their peers is positively associated with communicative motives for educational activities, while the desire to achieve similar success as their peers correlates with professional motives for educational engagement. Conversely, envy among students is negatively related to communicative motives and positively related to professional and avoidance motives. Among clinical psychology students, the attitude of *schadenfreude* towards the success of their peers is positively correlated with avoidance motives in educational activities. In contrast, providing assistance and support for the success of others is negatively associated with avoidance motives. Based on the results of factor analysis, the sample is divided into two groups: one group values creative self-realisation, while the other prioritises maintaining a comfortable social position. *Scientific novelty.* The scientific novelty of this study lies in examining the phenomenon of the success of others among students training to become clinical psychologists, particularly in relation to their educational motivation. *Practical significance.* The research findings can be employed in the training process of future clinical psychologists.

Keywords: motives for educational activities, attitudes towards the success of others, student attitudes, clinical psychologists

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the anonymous reviewers for their careful attention to the article.

For citation: Serdakova A.D., Maximova M.E., Serdakova K.G., Kiseleva M.G., Sorin A.V., Kravtsov N.S. The relationship between the motives for educational activities and attitudes towards others' success among future clinical psychologists. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;27(3): 141–168. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-141-168

Взаимосвязь мотивов учебной деятельности и отношения к успеху другого у будущих клинических психологов

А.Д. Сердакова¹, М.Е. Максимова², К.Г. Сердакова³, М.Г. Киселева⁴, А.В. Сорин⁵,
Н.С. Кравцов⁶

Первый МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), Москва,
Российская Федерация.

E-mail: ¹serdakova_a_d@staff.sechenov.ru; ²maksimova_m_e@staff.sechenov.ru;

³serdakova_k_g@staff.sechenov.ru; ⁴kiseleva_m_g@staff.sechenov.ru; ⁵sorin_a_v@staff.sechenov.ru; ⁶kravtsov_n_s@staff.sechenov.ru

✉ serdakova_k_g@staff.sechenov.ru

Аннотация. Введение. Необходимым условием профессионального становления клинического психолога в контексте будущей профессии является желание помогать другим людям. Изучение такого важного психологического феномена, как отношение к успеху другого, позволяет понять процесс формирования будущего специалиста. Цель исследования – выявление взаимосвязи между мотивацией к учебной деятельности у студентов-первокурсников, стремящихся к карьере клинических психологов, и их отношением к успеху других. Методология, методы и методики. В основу исследования положены деятельностный и системный подходы отечественной психологии. Для диагностики учебной мотивации студентов использовались соответствующая методика А. А. Реан и В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой и методика Т. В. Бесковой «Типы отношения к успеху и неудаче другого». Обработка полученных результатов осуществлялась с помощью программы SPSS (критерий согласия распределения Колмогорова – Смирнова, множественный регрессионный, факторный и корреляционный анализ). Результаты. Показано, что различные мотивы учебной деятельности взаимосвязаны с психологическим феноменом «Отношение к успеху другого». Подтверждено, что высокий уровень показателя «Радость за сверстников» у студентов положительно связан с коммуникативными мотивами учебной деятельности, а показатель «Желание достичь того же» – с профессиональными мотивами учебной деятельности. Показатель «Зависть» как совокупность негативных эмоций по отношению к успехам других отрицательно связан с коммуникативными мотивами учебной деятельности и положительно – с профессиональными мотивами и мотивами избегания. Отношение к успеху однокурсников, которое характеризуется показателем «Злорадство», во многом положительно связано с мотивами избегания в учебной деятельности, а показатель «Содействие и помощь» – отрицательно. Факторный анализ показал, что выборка делится условно на две группы. Для 1-й группы важна творческая самореализация, а для 2-й группы важнее наличие комфортного социального положения. Научная новизна заключается в изучении феномена «отношение к успеху другого» у студентов во взаимосвязи с учебной мотивацией. Практическая значимость. Результаты могут быть использованы в процессе обучения студентов – будущих клинических психологов.

Ключевые слова: мотивы учебной деятельности, типы «отношения к успеху Другого», студенты

Благодарности. Авторы выражают признательность анонимным рецензентам за их внимательное отношение к статье.

Для цитирования: Сердакова А.Д., Максимова М.Е., Сердакова К.Г., Киселева М.Г., Сорин А.В., Кравцов Н.С. Взаимосвязь мотивов учебной деятельности и отношения к успеху другого у будущих клинических психологов. *Образование и наука*. 2025;27(3):141–168. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-141-168

Introduction

Currently, the socio-psychological literature presents numerous definitions of the concept of success. The justification of success can depend on various factors, including the definition of success itself, the influence of gender differences on perceptions of objective and subjective success [1], the characteristics of attribution related to successful behaviour [2], cultural differences in the cognitive, emotional, and behavioural components of attitudes towards success [3], as well as self-relationship and feelings of self-efficacy [4].

However, in this study, we do not primarily focus on success itself; instead, we examine the prerequisites for first-year students' attitudes towards others' success, specifically in the context of future clinical psychologists. We align with M. V. Kiryushina's perspective, which posits that attitudes towards the success of others can be considered a distinct phenomenon. This viewpoint is informed by a socio-psychological approach to interpreting the concept of success through the lens of historical, social, and cultural determinants [5].

The formation of attitudes towards the success and failure of others can manifest in various ways among different individuals, depending on the subjects of comparison and the interpretation of those comparisons [6, 7, 8, 9].

On one hand, the various attitudes towards the success and failure of others indicate how others' success is perceived as a phenomenon¹. On the other hand, modality is rightly regarded as one of the primary qualitative and substantive characteristics of an individual's subjective relationships.

From T. V. Beskova's perspective, the attitude associated with this characteristic encompasses both self-perception and perception of the object. This attitude can manifest in positive, negative, and neutral forms. However, it is important to note that the neutral form may be considered a concealed negative form, as it arises from the individual's inability to recognise and accept their true feelings and current circumstances, as highlighted by T. V. Beskova [9]. This study aims to explore the phenomenon of attitudes towards the success of others among first-year students, whom we consider to be generally successful individuals, albeit with varying levels of achievement. These students have recently entered a prestigious university in Russia, having successfully navigated a highly competitive admission process. Their primary focus is on professional and personal self-determination, which is reflected in the manifestation of specific motives related to their educational activities. We believe it is both interesting and important to examine the motives driving the educational pursuits of these first-year students. Motivation plays a crucial role in

¹ Abramenkova V.V. (2000) *Genesis otноshenii rebenka v sotsial'noi psikhologii detstva* = Genesis of Child Relationships in the Social Psychology of Childhood. Dr. Sci. (Psychology) dissertation. Moscow; 2000. 420 p. (In Russ.)

student success, influencing everything from goal acceptance to self-control and self-esteem. Educational motivation can evolve over time due to various influencing factors. Its development begins in the first year of study, establishing the groundwork for a student's personal interest in enhancing both their professional and personal qualities [10]. It is widely recognised that a student's success in learning is influenced not only by their intellectual abilities but also by various socio-psychological factors. One significant factor may be the desire to succeed, particularly when individuals evaluate themselves in relation to the successes of others. Analysing the model of social success necessitates the establishment of criteria that define success in relation to a group of individuals deemed successful within a specific society and time period. The "Other" serves as a reference point; it can be perceived as an average type, an exemplar, or even a role model for the entire group. Experiencing both success and failure can lead to a reevaluation of one's own achievements and those of others, fostering personal growth and group cohesion. This dynamic is especially crucial in professions such as psychology, particularly in the specialised field of clinical psychology.

Currently, society is increasingly recognising the importance of psychologists and their role in promoting emotional well-being. The number of clinical psychologists employed by health authorities is on the rise, and educational institutions responsible for training qualified professionals are experiencing a corresponding increase in workload and responsibility. The successful training of clinical psychologists is reflected in the demonstration of professionally and socially significant personality traits [11]. The ability to be genuinely happy for others and to demonstrate empathy is a crucial quality for aspiring to become clinical psychologists. Therefore, we believe it is particularly important to examine the "attitude towards the success of others" among students pursuing a career in psychology. This examination is especially vital for future clinical psychologists who are just beginning their training within the university educational system. Research conducted among first-year students indicates that the primary conscious motives for their choice of profession include self-development, personal growth, and a desire to help others. Clearly, the attitude towards other individuals is not only an essential personal quality but also serves as the foundation for the development of future clinical psychologists [12]. When analysing the psychological characteristics of psychology students, researchers identified a tendency towards later professional self-determination, as well as a need to foster the development of positive qualities during the learning process, such as goodwill¹. Therefore, it is essential to address this issue in the first year of study to effectively monitor the subsequent dynamics of the development of specific personality traits.

The work of a clinical psychologist is a scientifically grounded practice that evolves into an art, resulting in a unique style for each specialist. Classifying clin-

¹ Milakova V.V. *Psikhologicheskie osobennosti professional'nogo samoopredeleniya budushchikh spetsialistov pomagayushchikh professii sotsionomicheskogo tipa* = Psychological Features of Professional Self-Determination of Future Specialists in Helping Professions of Socionomic Type. Cand. Sci. (Psychology) dissertation. Astrakhan; 2007. 234 p.

ical psychology as a “craft” carries significant responsibilities. It necessitates a serious engagement with the principles and advancements of academic psychology, enabling practitioners to transcend the superficial aspects of everyday psychology. This classification also compels professionals to enrich academic psychology with their own discoveries and innovations, focusing on issues of practical significance. Furthermore, it requires a responsible approach to the process of transferring professional skills from an experienced mentor to a novice apprentice, with the hope that the apprentice will surpass the teacher and develop a new perspective on the craft for future generations. It is essential to integrate into professional communities, adhere to their standards, and cultivate a shared professional environment. One must recognise that it is challenging to excel as a psychologist when surrounded by less competent peers; instead, one can only aspire to be among the best. Consequently, motivation for professional (and, during the training phase, educational) activities, as well as one's attitude towards the successes and failures of others, are critical factors in the individual professional development of a clinical psychologist and the advancement of the professional community as a whole.

The experience of accompanying clinical psychology graduates as they begin their integration into the professional community highlights the challenge they face in maintaining a dynamic balance between their professional ambitions, which drive their ongoing training and development, and the necessity of collaborating closely with their peers. The professional success of a specialist largely depends on their ability to achieve this balance. Consequently, the higher education system in clinical psychology must assist future professionals in finding this equilibrium from the outset of their training. This underscores the importance of studying the relationship between the motivations behind the educational activities of psychology students and their attitudes towards others' success.

The theoretical analysis conducted suggests a potential connection between the motives of educational activity and the “attitude towards the Other”. However, we have not identified any specific scientific studies that explore the relationship between these psychological phenomena.

The aim of this study is to identify the relationship between the motivations for training activities among first-year students pursuing a career as clinical psychologists and their attitudes towards the success of others (their peers).

The research is grounded in the following research questions:

1. Which motives for learning activities are more pronounced and which are less significant among first-year students pursuing a career in clinical psychology?
2. What types of attitudes towards others' success are prevalent among first-year students studying to become clinical psychologists?
3. Is there a relationship between the motives for learning activities and the types of attitudes towards others' success?

The hypothesis posits that specific motives behind learning activities serve as predictors of students' attitudes towards the success of others. This assumption enables us to explore the relationship between the motives driving the educational

activities of first-year clinical psychology students and their attitudes towards the success of their peers.

This study and its findings can be utilised by higher education instructors to shape and cultivate students' personalities throughout their academic journeys. Additionally, practicing psychologists can leverage these insights to advise students on enhancing their motivation for educational activities and fostering self-development. The practical significance of this research lies in its exploration of the motives behind students' educational pursuits and the examination of the relationship between students' attitudes towards the success of their peers (fellow students) and these motives. Furthermore, the study highlights the potential to influence students' educational motivations, which can ultimately contribute to the formation of their professional identities.

The limitations of this article stem from the fact that the concept of relational success is relatively new and has been minimally studied. Systematic work on the organisation of theoretical knowledge is still needed, and our practical research is based on only one technique, which restricts our ability to comprehensively examine this phenomenon. We conducted our study of the motives behind educational activities using a methodology developed from a questionnaire created by A. A. Rean and V. A. Yakunin, along with statements characterising the motives of education derived from a survey conducted by N. T. Badmaeva [13] among students and schoolchildren. These motives include communicative, professional, educational, broad social motives, as well as those related to creative self-realisation, avoidance of failure, and prestige. This study explores various communicative, professional, educational, and broad social motives, as well as motives related to creative self-realisation, the avoidance of failure, and the pursuit of prestige. The methodology reflects the motives of educational activities solely within the context of these identified factors. It is important to note that training specialists in this field at a medical university in Russia is a relatively new practice. It can be inferred that intentional efforts are necessary to accumulate theoretical knowledge and to organise psychological research, which would allow for an examination of the roles of interpersonal trust and aggressiveness in shaping the conflict culture among graduates of a medical university. Additionally, a limitation of this study is that it was conducted among first-year clinical psychology students who are at the very outset of their professional development.

Literature Review

The uniqueness of each personality, along with the diverse internal and external factors influencing human behaviour, compels researchers to concentrate on individual phenomena in their efforts to construct a comprehensive understanding [14].

K. Ma and L. N. Pichugina assert that several conditions must be considered to motivate students to pursue higher education. It is essential to examine and analyse the existing motivation that influenced their choice of profession and university.

Furthermore, while studying the courses within the educational curriculum, attention should be given to the focus of each subject and the competencies developed for future professional endeavours. Additionally, the primary motives for learning include methods to stimulate interest in education, the establishment of a positive classroom atmosphere, the quality of the content across all subjects, and the authority of the teacher [15].

I. S. Minbulatova and M. M. Isaeva argue that success in fostering a genuine interest in learning is contingent upon the extent to which a student consciously selects their field of study at the university, as well as their self-awareness and understanding of their personal goals [16].

T. V. Ehksakusto, I. A. Kibalchenko and Yu. K. Duganova develop the idea that a student's success in learning is fundamentally linked to their intellectual abilities and self-esteem. Generally, students who are motivated to achieve their goals – such as engaging work and personal well-being – tend to have higher self-esteem than their peers who prioritise leisure and travel. Furthermore, students with elevated self-esteem typically score higher on measures of intellectual ability compared to those who assess themselves as below average in terms of GPA. The authors emphasise the connection between motivation to learn and intelligence [10]. However, S. N. Burkov and A. M. Efremov argue that intelligence is not the primary determinant of a student's success; rather, motivation plays a crucial role in this process. In their study, which involved students of comparable intellectual abilities, the entire sample was conditionally divided into two groups: those who were successful in their studies and those who were less successful. The analysis of the results conducted by S. N. Burkov and A. M. Efremov revealed that successful students are genuinely interested in mastering the material to achieve a high level of understanding. In contrast, less successful students often focus solely on obtaining good grades or seeking approval from their peers, demonstrating little interest in the subject matter being studied [17]. As indicated by numerous publications, successful students frequently emerge as leaders within social groups. They garner greater recognition and respect from their peers due to their academic achievements. This recognition can yield not only emotional benefits, such as enhanced well-being, but also influence their future life trajectories – potentially facilitating professional advancement and goal-setting. Moreover, successful students earn recognition and respect from their peers for reasons beyond their academic accomplishments.

T. V. Beskova considers the concept of “attitude towards others' success”. She identifies several components of this psychological phenomenon: joy for others and support at every opportunity; regret over their misfortune; and competition coupled with envy of success [18].

E. M. Dubovskaya and A. D. Serdakova examine this concept in their study, focusing on its relationship with coping strategies among adolescents and high school students [19].

In addition to examining the attitude towards the success of others, we explore the concept of the motives behind students' educational activities. Foreign stud-

ies on educational motivation focus on enhancing pedagogical approaches. The research paper by M. L. Sedden and K. R. Clark "Motivating Students in the 21st Century" [20] emphasises the importance of diverse learning strategies in enhancing student motivation for both classroom and clinical work. M. Theobald's research [21] examined the relationship between self-regulated curricula, academic performance, and motivation. Additionally, previous attempts have been made to experimentally investigate the connection between training strategies and students' personalities, as well as their academic motivation. At the same time, there have been previous attempts to experimentally investigate the connection between training strategies and students' personalities, as well as their academic motivation. V. Donche, S. D. Maeyer, L. Coertjens et al. [22] concluded that the impact of teaching strategies on learning during the first year should neither be underestimated nor overestimated; the personality of the student is also significant. A review of studies on the motivation of students pursuing degrees in health-related fields, including those studying psychology, concluded that different types of motivation influence cognitive, affective, and behavioural outcomes [23].

Motivation, according to V. O. Kosacheva, plays a crucial role in the development of personality and professional growth among students in higher education institutions. There are three primary aspects of the relationship between motivation and learning: 1) effort is essential for effective learning; 2) the desire for improvement is a key factor; and 3) certain motives, such as fear of failure or anxiety about success, can hinder the learning process [24].

According to A. P. Kaitov, the primary motives of educational activities include autonomy, the capacity to take initiative, as well as cognitive strategies (working with information), metacognitive strategies (planning), and adaptive strategies (positive) [25].

M. V. Yekaterinina notes that student motivation manifests in various forms and evolves by the end of their training. There is a decline in positive motivational subsystems and the emergence of negative ones, such as antimotivation or safety motivation. This shift is attributed to the characteristics of the educational process and the transformation of educational activities into professional ones [26].

As noted by E. V. Kuznetsova, the role of clinical psychologists in contemporary medical practice has become increasingly vital for supporting treatment processes, preserving mental health, and preventing the onset of psychosomatic disorders [27]. The organisation of high-quality training for qualified clinical psychologists is crucial and should begin in the first year of university studies. While it is essential for clinical psychologists to possess comprehensive professional competencies, the development of universal competencies is also crucial in shaping their professional identity. According to the Russian Federal State Educational Standards (FSES) for the field of "Clinical Psychology", graduates are required to demonstrate a range of competencies, including universal skills such as communication, self-organisation and self-development. In our view, the effective development of competencies in clinical psychology is significantly influenced by the educational motivation of students. The ability to understand another person and to influence them are the

primary professional responsibilities of a psychologist. The role of a clinical psychologist is categorised as an assisting profession, with the primary objective being to help individuals. Furthermore, qualities such as empathy, tolerance, the capacity to accept others, and the ability to celebrate their successes are crucial attributes for a clinical psychologist. These qualities enable the specialist to foster a positive working environment for clients and, in medical settings, to encourage patients to overcome the challenges associated with their illnesses. Consequently, the attitude towards others' success is a fundamental foundation for the professional development of future clinical psychologists.

The work of I. K. Gavrilova¹ highlights the necessity of developing communication skills among psychology students, as well as the specific requirements for professionals in the field, particularly in the motivational domain. A crucial outcome of education is self-awareness and the mastery of self-regulation skills. The article "Development of professional motivation of students-psychologists" by Yu. N. Kazakov, U. S. Merkusheva [12] addresses this issue. Several researchers have examined various aspects of this topic. For instance, the study conducted by G. M. Belokrylova² emphasises that a psychologist's work is always influenced by their personal characteristics. V. A. Fokin's research investigates the dynamics of motivation, revealing a strong desire for self-improvement among first-year psychology students. When comparing these students to those in other disciplines, the author notes the unique aspects of the psychology profession and analyses how perceptions of the profession evolve throughout the course of study [28]. When analysing the psychological characteristics of psychology students, V. V. Milakova³ identified their professional self-determination and emphasised the importance of fostering positive qualities, such as benevolence, during the learning process.

M. V. Romanova⁴ emphasises the significance of personal qualities in fostering professional reflection during the learning process. In their study of the dynamic characteristics of professional identity, O. A. Braun, M. G. Arkuzin, Y. V. Arshinova and M. A. Bilan compared undergraduate psychology students with those specialising in clinical psychology [29]. D. N. Chernov and K. I. Shachneva revealed distinct personal characteristics among students pursuing degrees in medicine and clinical psychology [30]. Notably, the researchers highlighted the importance of responsibility as a key quality among students at a medical university. We believe that the diversity of personality traits among students is particularly evident in their inter-

¹ Gavrilova I.K. *Osobennosti kommunikativnoi sfery studentov-psikhologov i ee razvitiye v protsesse obucheniya* = Features of the Communicative Sphere of Student Psychologists and its Development in the Learning Process. Cand. Sci. (Psychology) dissertation. Irkutsk; 2004. 184 p.

² Belokrylova G.M. *Professional'noe stanovlenie studentov – psikhologov* = Professional Development of Student Psychologists. Cand. Sci. (Psychology) dissertation. Moscow; 1997. 189 p.

³ Milakova V.V. *Psikhologicheskie osobennosti professional'nogo samoopredeleniya budushchikh spetsialistov pomagayushchikh professii sotsionomicheskogo tipa* = Psychological Features of Professional Self-Determination of Future Specialists in Helping Professions of Socionomic Type. Cand. Sci. (Psychology) dissertation. Astrakhan; 2007. 234 p.

⁴ Romanova M.V. *Lichnostnye faktory razvitiya professional'noi refleksii studentov, budushchikh pedagogov-psikhologov, v protsesse obucheniya v vuze* = Personal Factors in the Development of Professional Reflection of Students, Future Educational Psychologists, in the Process of Studying at a University. Cand. Sci. (Psychology) dissertation. Kursk; 2014. 155 p.

personal relationships and academic motivation. It is essential to examine the aspects of both the professional and personal development of students.

It is understood that an individual expresses their identity through the choices they make in their actions. According to A. N. Leontyev's definition, personality is a hierarchy of motives [31]. During personal development and growth, the need-motivational sphere undergoes significant changes; willpower develops, enabling individuals to exert control over their actions, and the ability to manage one's emotions emerges. According to L. I. Bozovic, personality is revealed in relation to oneself and to society [32]. In adolescence and early adulthood, crucial changes occur in personality, particularly related to self-determination, professional development, and the establishment of diverse relationships with others [33].

In adolescence, the development of a mature, professionally oriented personality takes place during vocational training. Consequently, this period is critical for cultivating the qualities and characteristics of the psyche and personality that will influence an individual's future life and career path [22].

Accordingly, it is proposed to view education primarily as an ethical endeavour [34], emphasising the central role of the individual [35]. The hierarchical interpersonal relationships among students are regarded as a crucial factor in attaining academic success [36].

In the learning process, value and emotional significance are dynamically intertwined [37]. Education is closely related to its historical and social context [38]. R. Colter and J. Ulatowski emphasise the necessity of cultivating effective and autonomous students as a fundamental objective of the educational system [39]. O. Orlando and E. Bernal highlight the central role of the individual and the importance of human rights [40].

V. A. Mokhov¹ posits that success in learning is influenced by self-esteem, which is closely related to the criteria for one's attitude towards the success of others, including recognition of success, competition, devaluation of success, and avoidance of assessment.

Yu. S. Gaiduchenko empirically established that over 37.8% of students experience jealousy regarding the success of their peers. Simultaneously, 73% of students prefer to complete tasks quickly rather than postpone them, and 40.5% rely on the assistance of others when undertaking work. These characteristics are key indicators of the motivational landscape among students [41]. Additionally, perceptions of others' success may be influenced by the personal traits of the evaluator [25].

The perception of the significant other during adolescence is a crucial aspect of personality development at this stage. This process of perceiving the significant other occurs through one's attitudes towards their successes and failures [18].

In the study conducted by A. D. Serdakova, N. B. Shustikova, N. C. Kishkin et al. [14], personality factors that influence students' attitudes towards success in secondary medical education are identified. Medical students exhibit a positive percep-

¹ Mokhov V.A. *Otnoshenie k uspekhu sverstnika v mladshem podrostkovom vozraste* = Attitude to Peer Success in Early Adolescence. Dissertation abstract. Moscow: Lomonosov Moscow State University; 2003. 25 p.

tion of others, expressing genuine joy and admiration for their successes, as well as empathy in the face of failure. The success of others significantly motivates students to strive for similar achievements and fosters self-improvement. A direct correlation was found between the level of empathy and a positive attitude towards the success of others, highlighting the importance of this personal factor in the development of interpersonal relationships.

Good relationships with peers, characterised by satisfaction in communication, trust, and affection, contribute to individuals' willingness to develop in specific directions and demonstrate autonomy. Notably, when young people maintain positive relationships with their peers, they exhibit a greater interest in acquiring new knowledge and experiences through participation in charitable events. Conversely, feelings of rejection from their peers can result in a diminished interest in such activities [42].

Based on the information presented, it can be inferred that there is a relationship between the motives for educational activities and the attitude towards the success of others. We will examine this assumption in the context of studying the training process for first-year students who are aspiring clinical psychologists.

Methodology, Materials and Methods

The aim of our study was to determine whether there is a relationship between students' motives for learning activities and their attitudes towards the success of others. In light of the increasing demands of modern society for high-quality training of psychologists, which encompasses university education and the development of essential professional qualities during this training, it has become imperative to examine this process through psychological research. The intricate relationship between an individual's psychological characteristics and their educational motivation necessitates the selection of appropriate methodological approaches. The study focuses on activity-based and systemic approaches within Russian psychology. We examined research on the educational motivation of students, as well as the psychological characteristics of both students and aspiring psychologists. Additionally, we explored psychological studies concerning the personal traits of students in helping professions. Considering the work of T. V. Beskova [8], who, based on her research on the phenomenon of "attitude towards the success of others", relies on the main principles of the systematic approach, we can regard this phenomenon as an important personal characteristic for individuals in helping professions. Our review of the psychological literature enabled us to formulate hypotheses for our study.

Theoretical sources were identified using a variety of resources, including the scientific electronic library eLIBRARY, the PubMed scientometric database, the electronic library of the Russian State Library (RSL), the scientific electronic library CyberLeninka, Google Scholar, and the Web of Science (WOS) search platform. The search encompassed the period from 1997 to 2023 and was conducted using the keywords "motives for educational activities", "attitude towards the success of others", and "students-psychologists" in both Russian and English.

The sample consisted of first-year psychology students from the Institute of Psychological and Social Work at I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University). The study was conducted from April to May 2023. By this time, students were already familiar with their peers and had an understanding of their academic achievements and other socially significant accomplishments.

The total number of respondents was 86 individuals aged 18 to 20 years ($M = 23.2$; $SD = 0.76$): 26 (30.2%) were boys and 60 (69.8%) were girls.

The diagnostic complex included the following methods: “Methodology for Diagnosing Students’ Educational Motivation” (A. A. Rean and V. A. Yakunin, modification of N. Ts. Badmaeva) [13] and “Types of Attitude towards the Success and Failure of Others” by T. V. Beskova [8]. The study was conducted individually with each student in the form of a standardised conversation to exclude the influence of the group on the objectivity of the results. Oral consent of subjects (respondents) to the study was obtained. The obtained results were processed using the SPSS program (Kolmogorov-Smirnov distribution agreement criterion, multiple regression, and factor and correlation analysis).

Results

To select the appropriate mathematical and statistical criteria, the data were analysed for normality of distribution using the Kolmogorov-Smirnov test. The distribution of nearly all the variables under investigation does not conform to the normal distribution. Therefore, for further analysis, we can only employ non-parametric methods of statistical analysis.

Figure 1 illustrates the average values of indicators reflecting the severity of motives for educational activities, as obtained through testing with the student motivation diagnostic method developed by A. A. Rean and V. A. Yakunin, and modified by N. Ts. Badmaeva [13].

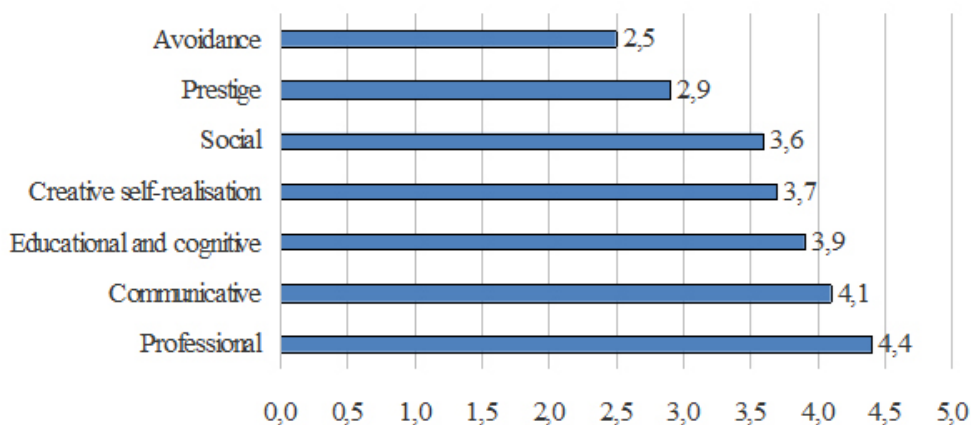


Fig. 1. Average values of indicators of student motivation

Figure 1 illustrates the highest rates for professional and communicative motives, while motives of avoidance and prestige are the least pronounced.

The average values of the indicators reflecting students' attitudes towards the success of others, obtained from the assessment titled "How the Subject Responds to the Success (Superiority) and Failure of the Other", are presented in Figure 2.



Fig. 2. Average values of indicators of students' attitude towards the success of others

Figure 2 illustrates the prevalence of student attitudes regarding the success of their peers, which include joy for a peer, passive regret, and a desire to achieve similar success. The least expressed emotions are self-regret and indifference.

Multiple regression analyses were conducted to determine which motives of learning activities significantly predict attitudes towards the success of peers among clinical psychology students. The dependent variables included indicators of attitudes towards others' success, such as joy for a peer, self-regret, the desire to achieve similar success, envy, passive regret, indifference, schadenfreude, assistance, and support. The independent variables (predictors) comprised communicative, professional, educational, and cognitive social motives, as well as motives related to avoidance, prestige, and creative self-realisation. Table 1 presents the results of the regression coefficient calculations for the variables associated with the attitude towards the success of others.

Table 1

Predictors of attitude towards the success of others

Indicator		Joy for Others	Self-regret	Desire to achieve the same	Envy	Passive regret	Indifference	Schadenfreude	Assistance and support
Communicative	β	0.406	-0.331	0.276	-0.463	-0.038	-0.017	-0.231	0.295
	t	2.441	-1.929	1.684	-2.820	-0.213	-0.091	-1.377	1.664
	p	0.017*	0.057	0.096	0.006**	0.832	0.928	0.172	0.100
Avoidance	β	-0.184	-0.135	-0.300	0.561	-0.233	-0.073	0.585	-0.364
	t	-1.172	-0.834	-1.943	3.618	-1.386	-0.422	3.690	-2.178
	p	0.245	0.407	0.056	0.001**	0.170	0.674	0.000**	0.032*
Prestige	β	0.189	0.318	-0.156	-0.203	0.095	-0.037	-0.290	0.337
	t	1.069	1.744	-0.894	-1.165	0.505	-0.190	-1.624	1.795
	p	0.288	0.085	0.374	0.248	0.615	0.850	0.108	0.077
Professional	β	-0.013	0.182	0.499	0.366	-0.105	-0.081	0.275	-0.093
	t	-0.087	1.191	3.418	2.497	-0.663	-0.496	1.839	-0.588
	p	0.931	0.237	0.001*	0.015*	0.509	0.621	0.070	0.558
Creative self-realisation	β	0.025	-0.111	0.051	0.026	0.286	-0.092	-0.080	-0.117
	t	0.202	-0.859	0.409	0.209	2.133	-0.669	-0.634	-0.876
	p	0.840	0.393	0.684	0.835	0.036	0.505	0.528	0.384
Educational and cognitive	β	0.055	-0.135	0.025	0.035	0.010	-0.047	0.034	0.013
	t	0.308	-0.735	0.145	0.200	0.053	-0.239	0.190	0.069
	p	0.759	0.465	0.885	0.842	0.958	0.812	0.850	0.945
Social	β	-0.063	-0.161	0.147	0.009	0.015	-0.036	-0.047	0.016
	t	-0.413	-1.029	0.988	0.058	0.095	-0.220	-0.306	0.100
	p	0.681	0.307	0.326	0.954	0.925	0.827	0.761	0.921

As demonstrated by regression analysis ($R = 0.478$; $R^2 = 0.227$; $F = 3.271$), “joy for peers” among students is positively associated with the communicative motives of educational activity ($\beta = 0.406$). Additionally, the “desire to achieve the same as the other” is associated with the professional motives of educational activity ($\beta = 0.499$; $R = 0.500$; $R^2 = 0.250$; $F = 3.723$). Notably, a type of “attitude towards the other” is negatively related ($R = 0.497$; $R^2 = 0.247$; $F = 3.647$) to the communicative motives of educational activity ($\beta = -0.463$) while being positively associated with professional motives ($\beta = 0.366$) and avoidance motives ($\beta = 0.561$).

The motives behind educational activities are not connected to students’ feelings of “self-regret”, as long as they recognise the success of others. ($R = 0.421$; $R^2 = 0.178$; $F = 2.406$). Additionally, the motives for learning activities do not correlate with “passive regret for others’ success” ($R = 0.340$; $R^2 = 0.115$; $F = 1.452$). Educational motives are also unrelated to “indifference”, which is characterised by a lack of concern for various troubles faced by others ($R = 0.269$; $R^2 = 0.072$; $F = 0.866$). Such an attitude of “schadenfreude” among first-year students, who are future clinical psychologists, is positively associated ($R = 0.460$; $R^2 = 0.212$; $F = 2.996$) with avoidance motives in learning activities ($\beta = 0.585$). Conversely, “assistance and support”, as a form of “attitude towards the success of others”, are negatively associated (R

= 0.355; $R^2 = 0.126$; $F = 1.604$) with avoidance motives in learning activities ($\beta = -0.364$).

Further, to identify the factors that most clearly characterise the attitudes of first-year students, specifically future clinical psychologists, towards the success of others, a factor analysis was conducted. The simplicity of the factor structure was assessed using the Cattell's scree test¹.

The results of the test application are illustrated in Figure 3.

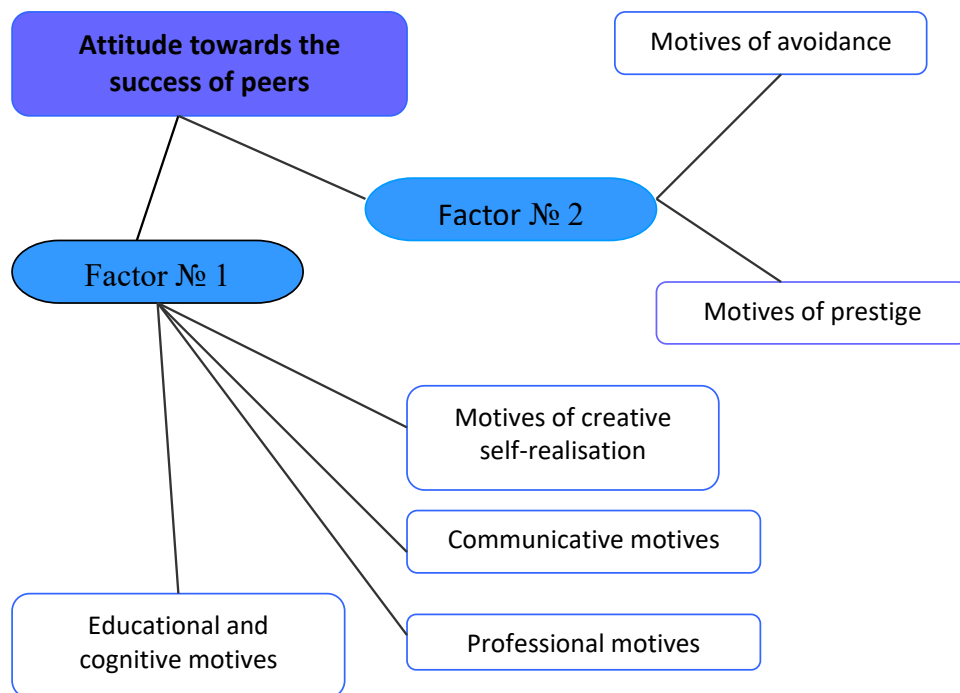


Fig. 3. Assessing the factors influencing attitudes towards success in first-year clinical psychology students

From the results presented in Figure 3, we identified two main factors influencing students' attitudes towards the success of their peers – future clinical psychologists.

In order to interpret the available data, the principal components method with varimax rotation was applied. The two factors obtained explain 71% of the variance in the initial correlation matrix, with a factor loading of more than 0.50 used as the criterion for the significance of the indicators.

¹ Cattell R.B. The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*. 1966;1(2):629–637. doi:10.1207/s15327906mbr0102_10

The first factor encompasses professional, educational, and communicative motives related to educational activities, as well as motives for creative self-realisation.

The second factor includes motives related to avoidance and prestige.

Next, we examined the relationship between the motives behind the educational activities of students studying to become clinical psychologists and their attitudes towards the success of their peers. To achieve this, we conducted a correlation analysis using the Spearman rank correlation coefficient.

Figure 4 illustrates the correlation galaxy, highlighting the statistically significant relationships that have been identified.

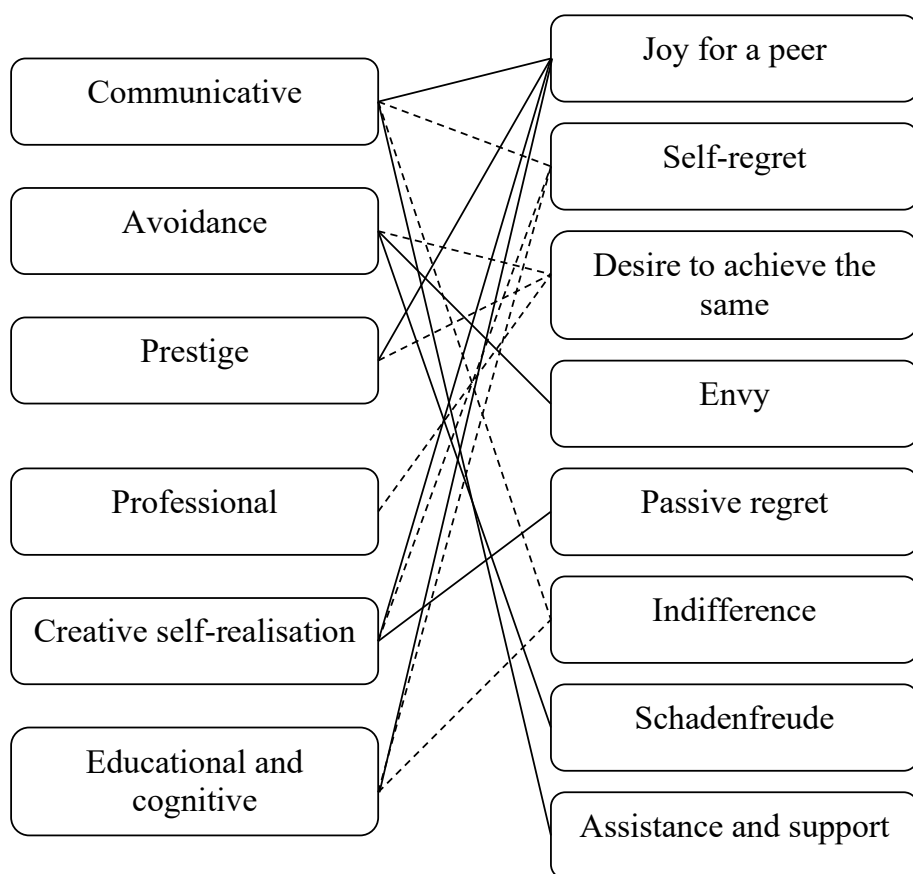


Fig. 4. Correlation galaxy of the motives for educational activities and students' attitudes towards the success of others

Note. A solid line indicates a positive relationship, while a dashed line represents a negative relationship.

In the course of correlation analysis, numerous connections were identified between communicative, professional, educational, cognitive, and social motives, as well as motives related to prestige and creative self-realisation. These motives were linked to various indicators of attitudes towards the success of others, including joy for a peer, self-regret, the desire to achieve similar success, envy, passive regret, indifference, *schadenfreude*, and the willingness to offer assistance and support.

In the course of multiple regression analysis, it was found that students' joy for their peers is positively associated with the communicative motives of educational activity ($\beta = 0.406$). The "desire to achieve similar success" is positively associated with professional motives ($\beta = 0.499$). Conversely, "envy" is negatively associated with communicative motives ($\beta = -0.463$) but positively associated with professional motives ($\beta = 0.366$) and avoidance motives ($\beta = 0.561$). Additionally, "*schadenfreude*" is positively associated with avoidance motives in learning activities ($\beta = 0.585$). In contrast, "assistance and support" are negatively associated with avoidance motives in learning activities ($\beta = -0.364$). Correlation analysis revealed numerous connections among communicative, professional, educational, cognitive, social motives, as well as motives related to "prestige" and "creative self-realisation".

Discussion

In the course of the study, first-year students aspiring to become clinical psychologists exhibited the highest levels of professional and communicative motivation. This suggests a well-established professional orientation and an informed choice of career among the majority of students. These students are characterised by a strong desire to achieve success in their professional endeavours, a focus on development within their field, and a commitment to applying the knowledge, skills, and abilities they have acquired. Additionally, they demonstrate a range of professionally oriented competencies. In this context, we can infer a high level of professional identity, a clear awareness of their professional purpose, and a sense of belonging to a professional community.

Communicative motives play a significant role alongside professional motives. This indicates that most students recognise the necessity of effective communication in their professional activities, which involves interacting with various individuals, including patients, their families, and colleagues. To facilitate these interactions, it is essential to possess deep and comprehensive knowledge. Many students view their profession and the social status it confers as a means to connect with interesting individuals. Additionally, the aspiration to earn respect among colleagues and to feel self-assured is regarded as a communicative motive for learning. L. N. Sobchik further develops this concept in her works, emphasising that professional development is influenced by fundamental personality traits that encompass motivational orientation, emotional response styles, cognitive styles, and types of interpersonal relationships [43]. Moreover, the personal characteristics of students evolve dynamically within the context of their professional development [44].

In relation to the success of others, the following indicators are prominent among first-year students aspiring to become clinical psychologists: joy for others, passive regret, and a desire to attain similar achievements. The least expressed emotions are regret for themselves and indifference. Most of the students who participated in the study experience joy at the success of others, demonstrate a willingness to help, and empathise with those who face setbacks. They do not lament their inability to achieve the same success for various reasons; rather, they are motivated to pursue similar accomplishments.

During multiple regression analysis, predictors of students' attitudes towards the success of their peers (fellow students) who are clinical psychologists were identified.

Joy among peers is positively associated with the communicative motives underlying educational activities. Specifically, students studying clinical psychology who view their time at university as an opportunity to engage in communication, form new friendships, and expand their social networks are more likely to experience joy in response to their peers' successes. Additionally, the desire to earn respect from colleagues and to feel self-assured is regarded as a significant communicative motive for learning.

Communication motives are positively correlated with attitudes towards others, such as support and assistance. Specifically, students who seek to support their peers in achieving certain successes often recognise the importance of communicating with various individuals in relation to their future professional activities. According to V. Yu. Khotinets and E. N. Leonova, conscious behaviour in situations requiring assistance is influenced by altruistic attitudes [45].

The desire to attain comparable success to that of their peers is positively correlated with students' professional motivations in educational activities. This aspiration to emulate the achievements of more successful peers is particularly pronounced among students who, during their university studies, seek to acquire professional knowledge and develop essential professional skills. These students aim to excel in their future careers by maximising their abilities and inclinations in their chosen fields. This focus is crucial, as the primary objective in preparing future professionals is to foster these important professional qualities.

Student envy is negatively correlated with communication motives related to educational activities, while it is positively correlated with professional and avoidance motives. These findings indicate that feelings of envy towards a fellow student's success often emerge in students who do not seek to establish new connections during their university studies and who frequently avoid interacting with their peers. Additionally, these students experience envy primarily directed towards acquiring professional knowledge and achieving high academic performance, driven by a strong desire for professional growth. However, they frequently fear making mistakes on their path to success, leading their efforts to focus solely on avoiding failures. Consequently, it is likely that the achievements of their classmates evoke negative emotions in them, such as annoyance or irritation.

Such an attitude towards the success of peers, characterised by *schadenfreude* among clinical psychology students, is positively associated with avoidance motives in educational activities. Consequently, students who are not focused on achieving success during their university studies often direct their efforts solely towards avoiding failure, which typically leads to resentment towards the accomplishments of others. Frequently, they experience a sense of joy and satisfaction when witnessing the failures or misfortunes of their peers. This behaviour allows them to bolster their self-esteem and sense of importance by diminishing the worth of those around them.

Facilitation and assistance as attitudes towards the success of peers in students are negatively associated with avoidance motives in learning activities. This suggests that the predictors of emotional and actionable empathy – manifested through the experiences of others and the desire to contribute to their success – are rooted in the motivation to achieve success. Specifically, compassion for another in the event of their failure, particularly in the form of active support, represents the highest form and final phase of an empathic act, as noted by T. V. Beskova [18]. This capacity is not found in students who fear making mistakes and therefore seek to avoid failures, but rather in those who are focused on achieving success.

At the same time, the motives behind educational activities are not significant predictors of attitudes towards the success of fellow students, such as self-regret, passive regret, or indifference regarding the achievements of peers.

The motives behind educational activities are not linked to the emergence of passive regret among students regarding the successes of their peers. Additionally, the motives for learning are not associated with indifference, which is characterised by a lack of concern or an apathetic attitude towards the various challenges faced by peers.

The motive of prestige positively correlates with joy for peers; that is, students who are primarily motivated by the desire to attain high social status can celebrate the successes of others without experiencing feelings of regret.

The motives for creative self-realisation are positively correlated with joy for peers and passive regret, while they are negatively correlated with self-regret. These connections suggest that future clinical psychologists experience joy from their peers' successes and feel empathy and compassion for those who have encountered setbacks or challenges. Among these students are individuals who consistently demonstrate an interest in educational research activities and seek innovative methods to acquire new knowledge and technology. Many of them are confident in the creative aspects of their chosen profession and view obtaining a foundational psychological education as a starting point that opens up broader opportunities for professional development and personal fulfillment within their field. Typically, they do not express regret for not achieving the same level of success for various reasons.

Thus, based on the results of the correlation analysis, we conclude that the research hypothesis – specifically, that the intensity of certain motives for educational

activities among students is related to their attitudes towards the success of others – has been confirmed.

Moreover, during the factor analysis, two factors were identified from the 13 primary variables across the two methods, which together account for more than 71% of the total variance in the data. Each factor represents a generalised component of future clinical psychologists' attitudes towards the success of their peers. Below, we will describe the factors that were obtained.

The first factor encompasses professional, educational, and communicative motives related to educational activities, as well as motives for creative self-realisation and life goals. We can assert that the most significant influence on students' attitudes towards the success of their peers – particularly among clinical psychology students – stems from their desire to acquire essential knowledge and skills in their chosen professional field, to become qualified specialists, and to master new educational competencies. This desire is also linked to the need for communication and the aspiration to fully identify and develop their abilities through a creative approach to problem-solving. Furthermore, the presence or absence of future life goals, which provide meaning, direction, and a temporal perspective, is also crucial.

The second factor influencing future clinical psychologists' attitudes towards the success of their peers includes motives of avoidance and prestige. These motives are linked to the awareness of potential troubles, inconveniences, and penalties that may arise from failing to fulfill responsibilities, as well as the desire to achieve or maintain a high social status.

Based on the results of multiple regression analysis, we conclude that the predictor of negative attitudes towards the success of others is the motive for avoiding failure, while the predictors of positive attitudes towards the success of others are communicative and social motives. Additionally, the results of factor analysis indicate that the entire study sample can be conditionally divided into two groups. The first group of students is primarily motivated by cognitive pursuits and professional development, valuing creative self-realisation. In contrast, the second group is characterised by a desire for prestige and avoidance. The main aspiration of these students is likely to secure a comfortable position within a social group.

It is important to note that we could not find studies examining the motivation behind students' educational activities in relation to their attitudes towards the success of their peers. This indicates a gap in the research on this topic and highlights the need for further investigation.

Conclusion

We have completed the research tasks. First-year students aspiring to become clinical psychologists exhibit the most pronounced professional and communicative motives for their educational activities, while their motives related to avoidance and prestige are the least pronounced. A factor analysis was conducted to explore the relationship between the motives for learning activities and attitudes towards the success of others. Based on the results of the factor analysis, the sample can be

conditionally divided into two groups. The first group is characterised by professional, educational, and communicative motives for educational activities, as well as motives for creative self-realisation. In contrast, the second group places significant emphasis on motives of avoidance and prestige. These groups of students differ in their attitudes towards the success of others, which is supported by a substantial number of relationships identified in the analysis.

The most common attitude towards the success of others is joy for them, while the least common is regret for oneself. Throughout the study, we confirmed our hypothesis that there is a relationship between attitudes towards the success of others and the motives for educational activities among first-year students training to become clinical psychologists. The following results were obtained.

1. "Joy for the other" has a positive correlation with the communicative motives of educational activities.

2. "Desire to achieve the same" as the other and "envy" are positively correlated with the professional motives behind educational activities.

3. "Envy" among students negatively correlates with their communicative motives in educational activities.

4. "Envy" and "schadenfreude" correlate positively with the motive of learning activities, such as avoidance.

5. "Assistance and support" are negatively correlated with avoidance motives in learning activities.

Considering the results of the study, we can conclude that there is a relationship between learning motivation and attitudes towards success among first-year students training to become clinical psychologists. Therefore, our hypothesis has been confirmed.

Our research holds practical significance as it enhances our understanding of the professional and personal development processes of future clinical psychologists. It enables us to organise student instruction more effectively and paves the way for further psychological research.

References

1. Lortie-Lussier M., Rinfret N. Determinants of objective and subjective success of men and women. *International Review of Administrative Sciences*. 2005;71(4):607–624.
2. Swim J.K., Sanna J.L. He's skilled, she's lucky: a meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1996;22(5):507–519.
3. Lockwood P., Marshall T., Sadler P. Promoting success or preventing failure: cultural differences in motivation by positive and negative role models. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2005;31(3):379–392.
4. Tafarodi R.W., Vu C. Two-dimensional self-esteem and reactions to success and failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997;23(6):626–635.
5. Kiryushina M.V. Gender aspect of social success in a modern society. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. 2008;2:111–124. (In Russ.)

6. Beskova T.V. Interrelation of perfectionism with the ways of reaction to the success and failure of other person. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = *Modern Problems of Science and Education*. 2012;2. (In Russ.) Accessed August 16, 2021. <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6046>
7. Beskova T.V. Vliyanie uslovij semejnogo vospitaniya na formirovanie zavistlivogo otnosheniya = Influence of family education conditions on the formation of envious attitude. In: Zhuravlev A.L., Koltsova V.A., eds. *Razvitie psihologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznaniya* = *The Development of Psychology in the System of Complex Human Science*. Part 2. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2012:338–340. (In Russ.)
8. Beskova T.V. Zavist': *psihologicheskaja kartina i metody diagnostiki* = *Envy: Psychological Picture and Diagnostic Methods*. Saratov: Publishing House Nauka; 2011. 75 p. (In Russ.)
9. Beskova T.V. Structural organisation of the envy relationship from the standpoint of a systematic approach. *Sotsial'naja psihologija i obshhestvo* = *Social Psychology and Society*. 2013;1:15–26. (In Russ.)
10. Ehsakusto T.V., Kibalchenko I.A., Duganova Yu.K. Intellectual and personal factors of self-assessment of students' learning: system analysis. *Sistemnaja psihologija i sociologija* = *Systems Psychology and Sociology* 2022;3(43):85–99. (In Russ.) doi:10.25688/2223-6872.2022.43.3.08
11. Yakunin V.A. *Pedagogicheskaja psihologija* = *Pedagogical Psychology*. St. Petersburg: Publishing House Polius; 1998. 630 p. (In Russ.)
12. Kazakov Yu.N., Merkusheva U.S. Development of professional motivation of students-psychologists. *Akmeologija* = *Acmeology*. 2016;1:103–107. (In Russ.)
13. Metodika dlja diagnostiki uchebnoj motivacii studentov (A.A. Rean i V.A. Jakunin, modifikacija N.Ts. Badmaevoj) = Methodology for diagnosing students' educational motivation (A.A. Rean and V.A. Yakunin, modification of N.Ts. Badmaeva). In: Badmaeva N.Ts. *Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej* = *Influence of the Motivational Factor on the Development of Mental Abilities*. Ulan-Ude: East Siberian State University of Technology and Management; 2004:151–154. (In Russ.)
14. Serdakova A.D., Shustikova N.B., Kishkin N.C., Asafaylo M.C., Kravtsov N.D. The study of personal factors of adolescents affecting their attitudes towards the success and failure of the other. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2023;12(1):225–235. doi:10.11591/ijere.v12i1.23867
15. Ma Ke, Pichugina L.N. The Problem of Motivation of Students to Learning in Pedagogical Universities of China and Russia. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = *Pedagogical Education in Russia*. 2022;6:147–156. (In Russ.) doi:10.26170/2079-8717_2022_06_19
16. Minbulatova I.S., Isaeva M.M. Features of the formation of cognitive motivation of students in the conditions of distance learning. *Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psichologo-pedagogicheskie nauki* = *Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2020;14(4):76–84. (In Russ.)
17. Burkov S.N., Efremov A.M. Student motivation as one of the indicators of the educational process in a higher educational institution. *Nauchnye problemy transporta Sibiri i Dal'nego Vostoka* = *Scientific Problems of Transport in Siberia and the Far East*. 2022;4:100–104. (In Russ.)
18. Beskova T.V. Life satisfaction and attitude to the success and failures of another: gender and age aspect. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya* = *Social Development Theory and Practice*. 2013;1:92–96. (In Russ.)
19. Dubovskaya E.M., Serdakova A.D. Attitude to peer success and coping strategies of adolescents. *Vestnik RGGU. Serija: Psichologija. Pedagogika. Obrazovanie* = *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*. 2020;1:77–91. (In Russ.) doi:10.28995/2073-6398-20201-77-91
20. Sedden M.L., Clark K.R. Motivating students in the 21st century *Radiologic Technology*. 2016;87(6):609–616.

21. Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: a meta analysis. *Contemporary Educational Psychology*. 2021;66:101976. doi:10.1016/j.cedpsych.2021.101976
22. Donche V., Maeyer S. D., Coertjens L., Van Daal T., Van Petegem P. Differential use of learning strategies in first-year higher education: the impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *The British Journal of Educational Psychology*. 2013;83(2):238–251.
23. Orsini C., Binnie V.I., Wilson S.L. Determinants and outcomes of motivation in health professions education: a systematic review based on self-determination theory. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*. 2016;13(19). doi:10.3352/jeehp.2016.13.19
24. Kosacheva V.O. Motivation of students to study and professional development. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija = World of Science, Culture, Education*. 2022;5(96):235–238. (In Russ.)
25. Kaitov A.P. Theoretical aspects of the problem of educational motivation development among students of higher education in foreign studies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. 2023;28(1):24–38. (In Russ.) doi:10.20310/1810-0201-2023-28-1-24-38
26. Ekaterinina M.V. The specifics of the formation of educational motivation of medical college students. *Jaroslavskij psihologicheskij vestnik = Yaroslavl Psychological Bulletin*. 2022;1(52):94–102. (In Russ.)
27. Kuznetsova E.V. The process of professional development of students enrolled in the specialty "Clinical Psychology". *Vjatskij medicinskij vestnik = Vyatka Medical Bulletin*. 2013;4:42–45. (In Russ.)
28. Fokin V.A. On the peculiarities of professionalisation of psychology students. *Psihologija obuchenija = Psychology of Learning*. 2006;9:64–67. (In Russ.)
29. Braun O.A., Arkuzin M.G., Arshinova Y.V., Bilan M.A. Dynamic characteristics of the identity system of psychology students in the learning process. *Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Psihologija" = The Bulletin of Irkutsk State University. Series "Psychology"*. 2019;30:15–29. (In Russ.) doi:10.26516/2304-1226.2019.30.15
30. Chernov D.N., Shachneva K.I. Comparative analysis of the framework of responsibility among students of different academic specialisations in medical school. *Lechebnoe delo = Medical Case*. 2021;4:124–131. (In Russ.) doi:10.24412/2071-5315-2021-12401
31. Leontiev A.N. *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Publishing House Smysl; 2005. 431 p. (In Russ.)
32. Bozovic L.I. *Lichnost' i ejo formirovanie v detskom vozraste = Personality and its Formation in Childhood*. St. Petersburg: Publishing House Piter; 2008. 400 p. (In Russ.)
33. Erickson E. *Identichnost': junost' i krizis = Identity: Youth and Crisis*. Moscow: Publishing House Flint IPSI; Progress; 2006. 352 p. (In Russ.)
34. Ball S., Collet-Sabé J. Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2021;43(6):985–999. doi:10.1080/01596306.2021.1947780
35. Marín-Díaz D.L. The key is the individual: practices of the self, self-help and learning. *Educational Philosophy and Theory*. 2017;49(7):710–719. doi:10.1080/00131857.2016.1204737
36. Jungic V., Creelman B., Bigelow A., Côté E., Harris S., Joordens S., et al. Experiencing failure in the classroom and across the university. *International Journal for Academic Development*. 2020;25(1):31–42. doi:10.1080/1360144X.2020.1712209
37. Duncan C., Kim M., Baek S., Yoyo Wu K.Y., Sankey D. The limits of motivation theory in education and the dynamics of value-embedded learning (VEL). *Educational Philosophy and Theory*. 2021;54. doi:10.1080/00131857.2021.1897575
38. Corsi G. "Education has no end": reconciling past and future through reforms in the education system. *Educational Philosophy and Theory*. 2020;52(6):688–697. doi:10.1080/00131857.2019.1707658

39. Colter R., Ulatowski J. The unexamined student is not worth teaching: preparation, the zone of proximal development, and the Socratic Model of Scaffolded Learning. *Educational Philosophy and Theory*. 2017;49(14):1367–1380. doi:10.1080/00131857.2017.1282340
40. Orlando O., Bernal E. Governmentality, democratic state, and education in human rights. *Educational Philosophy and Theory*. 2017;49(7):681–690. doi:10.1080/00131857.2016.1204734
41. Gaiduchenko Yu.S. Features of motivation to succeed in first-year students. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij = International Journal of Applied and Basic Research*. 2014;5-1:150–151. (In Russ.)
42. Mishagina O.M., Pshenichnova I.V. The interrelation of students' academic motivation and their personal attributes. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific Search: Personality, Education, Culture*. 2023;2(48):40–46. (In Russ.) doi:10.54348/SciS.2023.2.8
43. Sobchik L.N. Theory and practice of psychology of individuality. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2022;43(6):119–130. (In Russ.) doi:10.31857/S020595920023651-2
44. Mazilov V.A., Ledovskaya T.V., Solynin N.E. Personal characteristics of pedagogical university students and the formation of coping behavior in them. *Voprosy psichologii*. 2021;67(3):76–84. (In Russ.)
45. Khotinets V.Yu., Leonova E.N. Altruistic attitude of medical university graduates as a predictor of orientations in difficult situations of assistance. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2022;43(5):58–70. (In Russ.) doi:10.31857/S020595920022784-8

Список использованных источников

1. Lortie-Lussier M., Rinfret N. Determinants of objective and subjective success of men and women. *International Review of Administrative Sciences*. 2005;71(4):607–624.
2. Swim J.K., Sanna J.L. He's skilled, she's lucky: a meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1996;22(5):507–519.
3. Lockwood P., Marshall T., Sadler P. Promoting success or preventing failure: cultural differences in motivation by positive and negative role models. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2005;31(3):379–392.
4. Tafarodi R.W., Vu C. Two-dimensional self-esteem and reactions to success and failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997;23(6):626–635.
5. Кирюшина М.В. Гендерный аспект социального успеха в современном обществе. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2008;2:111–124.
6. Бескова Т.В. Взаимосвязь перфекционизма со способами реагирования на успех и неудачу другого. *Современные проблемы науки и образования*. 2012;2. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6046> (дата обращения: 16.08.2021).
7. Бескова Т.В. Влияние условий семейного воспитания на формирование завистливого отношения. В книге: Журавлев А.Л., Кольцова В.А. *Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2*. Москва: Институт психологии РАН; 2012:338–340.
8. Бескова Т.В. *Зависть: психологическая картина и методы диагностики*. Саратов: ИЦ «Наука»; 2011. 75 с.
9. Бескова Т.В. Структурная организация отношения зависти с позиции системного подхода. *Социальная психология и общество*. 2013;1:15–26.
10. Эксакусто Т.В., Кибальченко И.А., Дуганова Ю.К. Интеллектуально-личностные факторы самооценки обучения студентов: системный анализ. *Системная психология и социология*. 2022;3(43):85–99. doi:10.25688/2223-6872.2022.43.3.08
11. Якунин В.А. *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Полиус; 1998, 630 с.
12. Казаков Ю.Н., Меркушева Ю.С. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов. *Акмеология*. 2016;1:103–107.

13. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). В книге: Бадмаева Н.Ц. *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей*. Улан-Удэ: ВСГУТУ; 2004:151–154.
14. Serdakova A.D., Shustikova N.B., Kishkin N.C., Asafaylo M.C., Kravtsov N.D. The study of personal factors of adolescents affecting their attitudes towards the success and failure of the other. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2023;12(1):225–235. doi:10.11591/ijere.v12i1.23867
15. Ма Кэ, Пичугина Л.Н. Проблема мотивации студентов к обучению в педагогических вузах Китая и России. *Педагогическое образование в России*. 2022;6:147–156. doi:10.26170/2079-8717_2022_06_19
16. Минбулатова И.С., Исаева М.М. Особенности формирования познавательной мотивации студентов в условиях дистанционного обучения *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2020;14(4):76–84.
17. Бурков С.Н., Ефремов А.М. Мотивация студента как один из показателей учебного процесса в высшем учебном заведении. *Научные проблемы транспорта Сибири и Дальнего Востока*. 2022;4:100–104.
18. Бескова Т.В. Удовлетворенность жизнью и отношение к успеху и неудачам другого: гендерный и возрастной аспект. *Теория и практика общественного развития*. 2013;1:92–96.
19. Дубовская Е.М., Сердакова А.Д. Отношение к успеху сверстника и стратегии совладания у подростков. *Вестник РГТУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование*. 2020;1:77–91. doi:10.28995/2073-6398-20201-77-91
20. Sedden M.L., Clark K.R. Motivating students in the 21st century *Radiologic Technology*. 2016;87(6):609–616.
21. Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: a meta analysis. *Contemporary Educational Psychology*. 2021;66:101976. doi:10.1016/j.cedpsych.2021.101976
22. Donche V., Maeyer S. D., Coertjens L., Van Daal T., Van Petegem P. Differential use of learning strategies in first-year higher education: the impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *The British Journal of Educational Psychology*. 2013;83(2):238–251.
23. Orsini C., Binnie V.I., Wilson S.L. Determinants and outcomes of motivation in health professions education: a systematic review based on self-determination theory. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*. 2016;13(19). doi:10.3352/jeehp.2016.13.19
24. Косачева В.О. Мотивация студентов к обучению и профессиональному развитию. *Мир науки, культуры, образования*. 2022;5(96):235–238.
25. Каитов А.П. Теоретические аспекты проблемы развития учебной мотивации у студентов высшей школы в зарубежных исследованиях. *Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки*. 2023;28(1):24–38. doi:10.20-310/1810-0201-2023-28-1-24-38
26. Екатеринина М.В. Специфика формирования учебной мотивации студентов медицинских колледжей. *Ярославский психологический вестник*. 2022;1(52):94–102.
27. Кузнецова Е.В. Процесс личностно-профессионального развития студентов, обучающихся по специальности «клиническая психология». *Вятский медицинский вестник*. 2013;4:42–45.
28. Фокин В.А. Об особенностях профессионализации студентов-психологов. *Психология обучения*. 2006;9:64–67.
29. Браун О.А., Аркузин М.Г., Аршинова Е.В., Билан М.А. Динамические характеристики системы идентичности студентов-психологов в процессе обучения. *Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология»*. 2019;30:15–29. doi:10.26516/2304-1226.2019.30.15

30. Чернов Д.Н., Шачнева К.И. Сравнительный анализ структуры ответственности у студентов разных специальностей, обучающихся в медицинском вузе. *Лечебное дело*. 2021;4:124–131. doi:10.24412/2071-5315-2021-12401
31. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл; 2005. 431 с.
32. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер; 2008. 400 с.
33. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Флинта МПСИ; Прогресс; 2006. 352 с.
34. Ball S., Collet-Sabé J. Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2021;43(6):985–999. doi:10.1080/01596306.2021.1947780
35. Marín-Díaz D.L. The key is the individual: practices of the self, self-help and learning. *Educational Philosophy and Theory*. 2017;49(7):710–719. doi:10.1080/00131857.2016.1204737
36. Jungic V., Creelman B., Bigelow A., Côté E., Harris S., Joordens S., et al. Experiencing failure in the classroom and across the university. *International Journal for Academic Development*. 2020;25(1):31–42. doi:10.1080/1360144X.2020.1712209
37. Duncan C., Kim M., Baek S., Yoyo Wu K.Y., Sankey D. The limits of motivation theory in education and the dynamics of value-embedded learning (VEL). *Educational Philosophy and Theory*. 2021;54. doi:10.1080/00131857.2021.1897575
38. Corsi G. “Education has no end”: reconciling past and future through reforms in the education system. *Educational Philosophy and Theory*. 2020;52(6):688–697. doi:10.1080/00131857.2019.1707658
39. Colter R., Ulatowski J. The unexamined student is not worth teaching: preparation, the zone of proximal development, and the Socratic Model of Scaffolded Learning. *Educational Philosophy and Theory*. 2017;49(14):1367–1380. doi:10.1080/00131857.2017.1282340
40. Orlando O., Bernal E. Governmentality, democratic state, and education in human rights. *Educational Philosophy and Theory*. 2017;49(7):681–690. doi:10.1080/00131857.2016.1204734
41. Гайдученко Ю.С. Особенности мотивации к успеху у студентов первого курса. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014;5-1:150–151.
42. Мишагина О.М., Пшенинова И.В. Взаимосвязь учебной мотивации студентов и их личностных характеристик. *Научный поиск: личность, образование, культура*. 2023;2(48):40–46. doi:10.54348/SciS.2023.2.8
43. Собчик Л.Н. Теория и практика психологии индивидуальности. *Психологический журнал*. 2022;43(6):119–130. doi:10.31857/S020595920023651-2
44. Мазилев В.А., Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э. Личностные особенности студентов педагогического вуза и становление у них совладающего поведения. *Вопросы психологии*. 2021;67(3):76–84.
45. Хотинец В.Ю., Леонова Е.Н. Альтруистическая установка выпускников медицинского вуза как предиктор ориентации в трудных ситуациях оказания помощи. *Психологический журнал*. 2022;43(5):58–70. doi:10.31857/S020595920022784-8

Information about the authors:

Alexandra D. Serdakova – Assistant, Department of Pedagogy and Medical Psychology, Institute of Psychological and Social Work, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0001-7154-2083, SPIN-code 2119-6772. E-mail: serdakova_a_d@staff.sechenov.ru

Maria E. Maximova – Assistant, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-4007-4683, SPIN-code 5571-0900. E-mail: maximova_k_g@staff.sechenov.ru

Kira G. Serdakova – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow,

Russian Federation; ORCID 0000-0002-0149-5848, SPIN-code 3487-3504. E-mail: serdakova_k_g@staff.sechenov.ru

Maria G. Kiseleva – Dr. Sci. (Psychology), Head of the Department of Pedagogy and Medical Psychology, Director of the Institute of Psychological and Social Work, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-9984-1090, SPIN-code 9228-2173. E-mail: kiseleva_m_g@staff.sechenov.ru

Anton V. Sorin – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russian Federation; ORCID 0009-0003-1671-0832, SPIN-code 1597-0937. E-mail: sorin_a_v@staff.sechenov.ru

Nikolay S. Kravtsov – Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-8396-7713, SPIN-code 1829-4547. E-mail: kravtsov_n_s@staff.sechenov.ru

Contribution of the authors:

A.D. Serdakova – scientific literature analysis, study design, drawing conclusions, statistical data processing, and text translation.

M.E. Maximova – scientific literature analysis, design, data collecting, and analysis of research results.

K.G. Serdakova – study concept and design, data collecting, analysis of research results, and critical analysis.

M.G. Kiseleva – critical analysis, design and analysis of research results.

A.V. Sorin – critical analysis, writing the draft.

N.S. Kravtsov – scientific literature search, data collecting.

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

Received 08.10.2024; revised 15.01.2025; accepted 05.02.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Сердакова Александра Дмитриевна – ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии ИПСР Первого МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовского Университета), Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-7154-2083, SPIN-код 2119-6772. E-mail: serdakova_a_d@staff.sechenov.ru

Максимова Мария Евгеньевна – ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии ИПСР Первого МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовского Университета), Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-4007-4683, SPIN-код 5571-0900. E-mail: maksimova_m_e@staff.sechenov.ru

Сердакова Кира Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и медицинской психологии ИПСР Первого МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовского Университета), Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-0149-5848, SPIN-код 3487-3504. E-mail: serdakova_k_g@staff.sechenov.ru

Киселева Мария Георгиевна – доктор психологических наук, заведующая кафедрой педагогики и медицинской психологии ИПСР, директор ИПСР Первого МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовского Университета), Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-9984-1090, SPIN-код 9228-2173. E-mail: kiseleva_m_g@staff.sechenov.ru

Сорин Антон Валентинович – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и медицинской психологии ИПСР Первого МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовского Университета), Москва, Российская Федерация; ORCID 0009-0003-1671-0832, SPIN-код 1597-0937. E-mail: sorin_a_v@staff.sechenov.ru

Кравцов Николай Сергеевич – старший преподаватель кафедры педагогики и медицинской психологии ИПСР Первого МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовского Универси-

тета), Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-8396-7713, SPIN-code 1829-4547. E-mail: kravtsov_n_s@staff.sechenov.ru

Вклад соавторов:

А.Д. Сердакова – анализ научной литературы, дизайн исследования, статистическая обработка данных, описание результатов исследования, перевод текста.

М.Е. Максимова – анализ научной литературы, дизайн и анализ результатов исследования, сбор и обработка данных.

К.Г. Сердакова – разработка концепции и дизайна исследования, сбор и обработка данных, критический анализ.

М.Г. Киселева – критический анализ, дизайн и анализ результатов исследования.

А.В. Сорин – критический анализ, написание рабочего варианта статьи.

Н.С. Кравцов – поиск научной литературы, сбор и обработка данных.

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

Статья поступила в редакцию 08.10.2024; поступила после рецензирования 15.01.2025; принята в печать 05.02.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-3-169-199



Темпоральность профессионального самоопределения студентов России и Беларуси

М.В. Певная¹, А.Н. Тарасова², Д.Ф. Телепаева³

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Российская Федерация.

E-mail: ¹m.v.pevnaya@urfu.ru; ²a.n.tarasova@urfu.ru; ³daria.telepaeva@urfu.ru

С.Н. Щербинин

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Республика
Беларусь.

E-mail: s.scherbinin@grsu.by

✉ m.v.pevnaya@urfu.ru

Аннотация. Введение. Массовизация образования в сочетании с высокой скоростью трансформации рынка труда актуализируют вопрос профессионального самоопределения и выстраивания траекторий профессионального развития студентов. Цель исследования – проанализировать субъективные оценки студентов России и Республики Беларусь в отношении ключевых характеристик темпоральности их профессионального самоопределения. Методология, методы и методики. Профессиональное самоопределение студентов рассматривается как темпоральное, включающее временную перспективу от выбора вуза и специальности (связь с прошлым) до планирования дальнейшего своего профессионального пути после окончания вуза (связь с будущим). Статья построена на данных опроса 3000 студентов 3 курса России (Екатеринбург) и Республики Беларусь (Гродно). Выборка квотная по полу и профилю подготовки. Результаты. Доля удовлетворенных получаемой профессией высока (около 90 %), но профессиональное целеполагание осуществляет лишь около трети студентов. При случайном выборе профессии в прошлом, даже в настоящем воспринимая ее уже как удовлетворяющую, студенты продолжают мыслить ситуационно, не выстраивая долгосрочной профессиональной траектории на будущее и ограничивая планирование лишь действиями после окончания вуза. При этом почти половина студентов из России (47 %) и более двух третей из Республики Беларусь (71 %) готовы при необходимости переквалифицироваться и освоить новую профессию. При схожести структур трудовых ценностей и мотивов удовлетворенности профессией и пониманием ее содержания у российских и белорусских студентов восприятие будущего различно, что обусловлено разными механизмами выхода на рынок труда. Научная новизна состоит в разработке и реализации авторского исследовательского подхода к изучению ключевых аспектов темпоральности профессионального самоопределения студенчества.

В анализе данных социологического опроса студентов двух стран показаны возникающие в молодежном сознании связи прошлого, настоящего и будущего в отношении их профессионального становления, определены воздействующие на этот процесс факторы. *Практическая значимость.* Результаты исследования могут быть использованы руководством университетов для формирования у студентов осознанного профессионального целеполагания как ключевого звена в процессе профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, темпоральность, профессиональное развитие, студенчество, белорусская молодежь, российская молодежь

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда № 24-48-10012, <https://rscf.ru/project/24-48-10012/>

Для цитирования: Певная М.В., Тарасова А.Н., Телепаева Д.Ф., Щербинин С.Н. Темпоральность профессионального самоопределения студентов России и Беларуси. *Образование и наука.* 2025;27(3):169–199. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-169-199

The temporality of students' professional self-determination in Russia and Belarus

M.V. Pevnaya, A.N. Tarasova, D.F. Telepaeva

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

E-mail: ¹m.v.pevnaya@urfu.ru; ²a.n.tarasova@urfu.ru; ³daria.telepaeva@urfu.ru

S.N. Shcharbinin

Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Republic of Belarus.

E-mail: s.scherbinin@grsu.by

✉ m.v.pevnaya@urfu.ru

Abstract. *Introduction.* The massification of education, coupled with the rapid transformation of the labor market, highlights the importance of professional self-determination and the development of pathways for students' professional growth. *Aim.* The present research *aims* to analyse the subjective assessments of students from Russia and Belarus concerning the key characteristics of the temporality of their professional self-determination. *Methodology and research methods.* Students' professional self-determination is viewed as a temporal process, encompassing a time perspective that ranges from selecting a university and field of study (reflecting on the past) to planning their future professional trajectory after graduation (looking toward the future). This article is based on data collected from a survey of 3,000 third-year students from Russia (Ekaterinburg) and Belarus (Grodno). The sample was stratified by gender and educational profile. *Results.* The proportion of young people who are satisfied with their professions is high, at approximately 90%. However, only about one-third of students engage in professional goal setting. This suggests that, despite having made random choices regarding their professions in the past and currently perceiving them as satisfying, students tend to think situationally. They often fail to construct a long-term professional trajectory for the future, limiting their planning to actions that occur only after graduation. Notably, nearly half of the students from Russia (47%) and more than two-thirds from the Republic of Belarus (71%) are willing to retrain and learn a new profession if necessary. While there are similarities in the structures of labour values and the motives for job satisfaction among Russian and Belarusian students, their perceptions of the future differ due to varying mechanisms for entering the labour market. *Scientific novelty.* The *scientific novelty* of this research lies in the development and imple-

mentation of a novel approach, created by the authors, to examine key aspects of the temporality of students' professional self-determination. An analysis of data from a sociological survey conducted among students in two countries reveals the connections between the past, present, and future that emerge in the consciousness of youth regarding their professional development. Additionally, the factors influencing this process are identified. *Practical significance.* The results of the study can be utilised by university management to facilitate students' conscious professional goal setting, which serves as a crucial component in the process of professional self-determination.

Keywords: professional self-determination, temporality, professional development, students, Belarusian youth, Russian youth

Acknowledgements. This work is supported by the Russian Science Foundation (project № 24-48-10012, <https://rscf.ru/en/project/24-48-10012/>)

For citation: Pevnaya M.V., Tarasova A.N., Telepaeva D.F., Shcharbinin S.N. The temporality of students' professional self-determination in Russia and Belarus. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(3):169–199. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-169-199

Введение

Студенты учреждений высшего образования – ядро, «элита» человеческого капитала разных стран. От качественных характеристик молодежи как будущих профессионалов зависит социально-экономическая устойчивость любого государства. Граждане, имеющие высшее образование, – сообщество, которое прошло в вузе определенную социализацию [1]. Они протраивают свой жизненный путь, при этом не всегда учитывают объективные реалии и свои карьерные перспективы. По данным Росстата, на 2023 год почти у четверти (23,8 %) выпускников российских вузов основная работа не связана с полученной профессией¹. Для университетов всего мира в условиях массовизации высшего образования актуальным остается вопрос о том, как в процессе обучения могут формироваться профессиональная идентичность и траектории профессионального развития студентов [2].

Проблема связи высшего образования и реального рынка труда – актуальная институциональная проблема. В рамках нее молодые профессионалы не всегда доходят до отраслей экономики, для которых их готовит система высшего образования. В одних случаях это приводит к кадровому дефициту в определенных сферах труда. В других – к сложностям трудоустройства, а иногда и к потере ресурсов самими молодыми профессионалами. При общих трендах ситуация несколько различается и в разных странах [3]. В России фиксируется, что уровень и скорость трудоустройства выпускников относительно высоки [4]. Подобная ситуация характерна и для Республики Беларусь [5].

В условиях нарастающей скорости технологических, политических и социально-экономических изменений, происходящих в обществе, приводящих к усилению его неустойчивости и восприимчивости к любым, даже малым, воздействиям, возрастанию сложности и открытости затрагиваются сущ-

¹ Обследование рабочей силы 2023 // Федеральная служба государственной статистики [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13265> (дата обращения: 20.11.2024).

ностные свойства общества [6]. В последние годы исследователи все чаще фиксируют нестабильность социальной системы и ее подсистем, в том числе высшего образования, а также нелинейность жизненных стратегий и планов молодежи. Речь идет об адаптации молодого поколения к происходящему за счет ресурсов саморегуляции смысложизненных ценностей [7]. В этой системе ценностей неоднозначно и подвижно отношение к образованию и профессии, оценка их значимости в личной жизни, отражающиеся в профессиональном самоопределении молодежи. Она реагирует на объективные процессы, связанные с трансформацией рынка труда, общественным запросом на определенные профессиональные группы и изменение их престижности. Для этого молодое поколение должно оценивать объективные условия своего трудоустройства, соотносить их со своими возможностями и желаниями, осознать и видеть траекторию индивидуального профессионального развития, включая его в свою жизненную стратегию, построение карьеры.

Исследовательская проблема сопряжена с пониманием того, как процесс профессионального самоопределения студенчества вписывается в контекст социально-экономических изменений общества и высшего образования, трансформирующих не только социальные структуры, но и сознание студентов как субъектов действия. Для повышения эффективности реализации образовательных программ в высшем образовании важно представление о том, как выбор профессии, профессиональное обучение и самореализация интегрируются в пространственно-временное пространство жизненного мира студенчества, как осуществляется синхронизация планов и деятельности будущих профессионалов с происходящими вокруг них социальными процессами.

Цель статьи – проанализировать субъективные оценки студентов России и Республики Беларусь в отношении ключевых характеристик темпоральности их профессионального самоопределения.

Для достижения заявленной цели в исследовании решен ряд задач: проведен социологический анализ субъективных оценок студенческой молодежи в отношении ценностных основ их будущей трудовой деятельности; проанализированы мнения студентов о сделанном ими выборе образования и профессии; дана критическая оценка готовности белорусских и российских студентов к самостоятельному и осознанному планированию своего профессионального будущего.

Обзор литературы

В теоретическом и практическом ракурсах обозначенная в данной статье исследовательская проблема затрагивает научные исследования темпоральности жизни, а также связи профессионального и жизненного самоопределения в повседневном мире студенческой молодежи.

Темпоральность, согласно идеям М. Хайдеггера, означает «универсальный горизонт понимания бытия как такового. Это конкретное исполнение временности (*die Zeitlichkeit*) как смысла бытия человеческого (*Dasein*)» [8].

В исследовании Т. В. Карадже понятие «темпоральность» определяется и как динамическая характеристика социальных систем, отражающая субъективное восприятие временности, относительно которой происходит ее интерпретация, а также и интенциональность субъективного в реальность, саморефлексию по поводу происходящего [9]. По мнению П. А. Амбаров и Г. Е. Зборовского, еще одна характеристика темпоральности – социальное время как форма и способ жизнедеятельности социального субъекта (индивида, общности, общества), которое может быть не только описано и измерено объективно, но и зафиксировано на основе мнений, оценок и представлений социальных субъектов при построении жизненных планов [10].

Темпоральность в профессиональном развитии личности связывается с определенными временными интервалами – этапами выбора профессии и образования, обучения, трудоустройства и профессиональной деятельности, которые фиксируются в восприятии как молодежной общности, так и отдельного ее члена за счет включения в них определенных жизненно важных для этого индивида событий. В такой логике темпоральность становится базисной характеристикой субъективного времени индивида. Она синтезирует ситуативно-биографическое и индивидуальное время в процессах социализации и социально-профессиональной идентификации индивидов через упорядочивание комплекса событий и явлений в ментальных образах жизненного опыта человека [11].

В этой связи в исследовании профессионального самоопределения молодежи соотносятся смысловые значения интерпретации студентов в отношении выбора профессии и образования в личном прошлом, обучения в настоящем, их оценки в контексте прогнозирования и планирования/непланирования своего профессионального будущего, интегрированного в жизненный путь личности. По мнению И. А. Коха и В. А. Орлова, определяться этот путь будет социальными условиями и ценностными ориентирами личности [12]. В самоопределении личности базисом являются ценностная основа, представления индивида о жизненных ценностях. Профессиональные ценности формируются в процессе получения высшего образования. Т. И. Касьянова с коллегами выявили, что трудовые ценности трансформируются, для студенчества возрастает значимость самовыражения и самореализации [13].

Исследователи доказывают, что профессиональное и жизненное самоопределение молодежи взаимоувязаны. В условиях цифровизации они хорошо изучаются через субъективную оценку студентами их жизненных перспектив, жизненных целей и ценностей [14]; статусных ожиданий [15]; через образ социального будущего и представления о возможностях реализовать свой индивидуальный жизненный проект в нем [16]; через сценарии прогнозирования профессионального будущего обучающимися [17].

В концепции Э. Ф. Зеера важным видится процессуальность профессионального самоопределения – от выбора профессии до его продолжения на протяжении всей трудовой жизни человека. Оно соотносится с такими жизненными событиями и практиками, как выбор профессии, поиск смыслов про-

фессиональной деятельности, способов ее реализации [18]. В междисциплинарном дискурсе профессиональное самоопределение связывается с поиском себя, а интегральной его характеристикой являются жизненные стратегии индивида. Они позволяют человеку видеть себя не только в настоящий момент, но и в перспективе своего личного будущего, в том числе за счет целеполагания [19]. Возможности студентов определяют их уровень понимания своих перспектив и готовность к трудоустройству на рынке труда [20]. D. Jackson et al. доказывают, что в своем профессиональном самоопределении студенты переходят от коллективных к более индивидуальным целям карьерного развития [21].

Темпоральность профессионального самоопределения связана с короткими жизненными событиями и долгосрочным жизненным планированием. К первому относится профессиональный выбор как решение, которое, как правило, затрагивает короткую жизненную перспективу, связанную с периодом профессионального обучения. В долгосрочной перспективе профессионального самоопределения важен потребностно-мотивационный компонент, который стимулирует не только краткосрочные решения, но и профессиональное мышление студентов [22]. В последнем важна постановка целей, которая порождает личностный смысл деятельности. Внутренняя мотивация позволяет личности принять деятельность, что приводит не только к повышению качества последней, но и удовлетворенности самого человека. Мотивация студентов связана с перспективами будущего трудоустройства [23]. Большая часть студентов рассчитывает на карьерный рост и стабильный материальный достаток, но не всегда уверена в успешности своего трудоустройства [24]. Большинство в качестве основного мотива труда определяется материальное вознаграждение, они стремятся к материальному достатку [25]. Белорусские исследователи отмечают постепенное снижение значимости такой характеристики, как высокая оплата труда. При этом сама работа рассматривается в качестве «гаранта нормальной жизни человека и успешного существования семьи» [26].

По мнению Л. Г. Титаренко, ввиду ряда причин, в том числе сходства социально-экономических условий России и Беларуси, существенные различия в структуре профессионального самоопределения студентов отсутствуют [27]. Немалая доля студенческой молодежи реализует неактивную образовательно-профессиональную стратегию, детерминированную некритично воспринимаемыми ценностями окружающей среды и давлением внешних обстоятельств [28]. Выбор профессии в таких случаях пассивен из-за ориентации на мнение социального окружения, желания получить диплом, а не профессиональные знания, ухода от проблем [29]. Еще одной важной характеристикой профессионального самоопределения является проактивное карьерное поведение, предполагающее планирование карьеры, развитие навыков, карьерные консультации и построение сетей [30].

В качестве проблемы профессионального самоопределения рассматривается то, как студенты в своих жизненных сценариях соотносят планы продолжать обучение или работать по специальности. Далеко не все поступающие в вузы нацелены на работу по выбранной специальности в будущем. Все больше

студентов понимают необходимость продолжения обучения для успешности своей личной карьеры [31]. Осуществляя выбор между продолжением обучения и работой по специальности, в Беларуси молодые люди предпочитают ограничиться бакалавриатом (обучением на первой ступени высшего образования) [32]. Решение о продолжении обучения, как правило, принимается после получения практического опыта.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы по проблематике исследования позволил выделить теоретические идеи, важные для изучения темпоральности профессионального самоопределения студенческой молодежи двух стран. Во-первых, профессионально-трудовые ценности в сознании молодежи соединяют прошлое, настоящее и будущее как базис профессионального самоопределения молодых людей. Именно ценностная основа помогает индивиду в его самоопределении выбрать вуз и профессиональную сферу будущей трудовой деятельности, поддерживает удовлетворенность личности сделанным выбором и содержанием профессионального обучения, а также определяет в будущем его планы, в том числе профессиональные.

Во-вторых, выбор вуза и специальности в оценках студентов – восприятие прошлого в темпоральном измерении их профессионального самоопределения. В таком ключе мотивация сделанного выбора может являться в настоящем индикатором уровня профессионального самоопределения (от случайно до осознанного выбора) и определять в представлениях студентов образ их профессионального будущего.

В-третьих, выбор вуза и специальности по глубине профессионального самоопределения студентов может детерминировать степень их удовлетворенности образованием и выбранной профессией. Планирование профессиональной карьеры студентами может быть связано с повышением их образовательного уровня либо перспективами выхода на рынок труда.

Таким образом, профессиональное самоопределение молодежи может оцениваться как процесс, протекающий в определенные жизненные периоды, когда практически все члены студенческой общности сталкиваются с типичными жизненными ситуациями, в которых они реализуют или не реализуют в полной мере свое целеполагание, выставляя перед собой профессиональные цели и осознавая выбранную стратегию профессионального развития и ее траекторию. В темпоральном измерении этих стратегий выбор профессии, удовлетворенность образованием и сделанным профессиональным выбором при наличии у индивида профессиональных целей и готовности к ним двигаться являются индикаторами относительной завершенности в сознании студентов вузов этого процесса на этапе получения профессионального образования с учетом разных жизненных сценариев их будущего. В данной статье мы хотим ответить на ряд исследовательских вопросов:

Как социально-экономические условия и контекст изменений в высшем образовании формируют жизненные сценарии молодого поколения?

Какое место и временной интервал в этих сценариях занимает процесс становления профессионала, где высшее образование – лишь один из этапов профессионального развития?

Как жизненные и профессиональные планы связаны с профессиональным выбором студентов, их удовлетворенностью процессом обучения и будущей профессией?

Методология, материалы и методы

Профессиональное самоопределение в данной работе рассматривается как процесс интеграции в социально-профессиональную структуру, который начинается еще в детстве с проявления интереса к профессии, продолжается в освоении профессии и условно завершается осознанием себя как профессионала в какой-то сфере, способного планировать свое профессиональное будущее и ставить перед собой профессиональные цели. В данном процессе есть несколько точек бифуркации, когда в контексте конкретной социально-экономической ситуации и личных жизненных обстоятельств может происходить переосмысление своего профессионального выбора и смена траектории и вариантов своего профессионального развития. К основным таким точкам мы относим момент выбора вуза и специальности и момент завершения обучения и выхода на рынок труда, а профессиональное самоопределение студентов, находящихся между этими двумя точками бифуркации, рассматривается как темпоральное, базирующееся на трудовых ценностях и включающее временную перспективу от выбора вуза и специальности (связь с прошлым) до планирования дальнейшего своего профессионального пути после окончания вуза (связь с будущим). На рис. 1 представлена общая схема анализа темпоральности профессионального самоопределения студентов.



Рис. 1. Темпоральный контур профессионального самоопределения студентов

Fig. 1. The temporal contour of students' professional self-determination

После реального выхода на рынок труда, скорее всего, профессиональный выбор и траектория последующего развития вновь переосмысляются, но в период обучения полный цикл профессионального самоопределения студентов должен включать не только их видение себя сейчас (как осваивающих профессию, удовлетворенных ей), но и их представления о своем личном будущем в контексте профессии (профессиональное целеполагание).

Эмпирической базой статьи послужили результаты опроса студентов России (Екатеринбург) и Республики Беларусь (Гродно) в рамках проекта «Молодежь России и Беларуси о себе: экономические и социокультурные вызовы настоящего и конструирование горизонтов будущего для сотрудничества». Опрашивались студенты 3 курса как уже прошедшие адаптацию в вузе, но еще не озабоченные в полной мере необходимостью трудоустройства. Общий размер выборки составил 3000 студентов из 15 вузов, в том числе 2000 человек из Екатеринбурга (12 вузов) и 1000 из Гродно (3 университета). Ошибка выборки по одному признаку составила менее 3 % с вероятностью 0,95. Выборка в разрезе стран квотирована по полу, профилю подготовки и вузам и соответствует структуре генеральной совокупности (таблица 1).

Таблица 1

Характеристики сообщества студентов 3 курса

Table 1

Characteristics of the 3rd year student community

Параметры объекта исследования / <i>Parameters of the research object</i>		Россия (Екатеринбург) / <i>Russia (Ekaterinburg)</i>				Беларусь (Гродно) / <i>Belarus (Grodno)</i>			
		Генеральная совокупность ¹ / <i>General population</i>		Выборочная совокупность / <i>Sample population</i>		Генеральная совокупность / <i>General population</i>		Выборочная совокупность / <i>Sample population</i>	
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Всего / Total		14 685	100	2 000	100	6 843	100	1 000	100
Профиль обучения / <i>Training profile</i>	Гуманитарные науки, педагогические науки и образование, искусство и культура / <i>Humanities, pedagogical sciences and education, arts and culture</i>	2 703	18	352	18	2 059	30	301	30
	Науки об обществе / <i>Social Sciences</i>	4 227	29	582	29	2 316	34	339	34
	Математические и естественные науки, медицинские науки, сельскохозяйственные науки / <i>Mathematical and natural sciences, medical sciences, agricultural sciences</i>	2 483	17	348	17	1 393	20	204	20
	Инженерное дело, технологии и технические науки / <i>Engineering, Technology and Technical Sciences</i>	5 272	36	718	36	1 075	16	157	16
Пол / <i>Gender</i>	Юноши / <i>Men</i>	6 902	47	880	44	3 147	46	460	46
	Девушки / <i>Women</i>	7 783	53	1 120	56	3 696	54	540	54

¹ Данные о численности студентов III курса Свердловской области в 2023 году по профилям подготовки и полу с сайта Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Режим доступа: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed> (дата обращения: 20.12.2024).

Результаты исследования

Ценностно-мотивационная основа профессионального самоопределения

Многими исследователями отмечалось, что доминирующими трудовыми ценностями современной молодежи являются высокая оплата труда и карьерный рост. В нашем исследовании данные ценности также вышли на первый план, но 3-е место (у белорусских студентов – 4-е место) заняла социальная значимость работы, возможность приносить пользу людям (таблица 2).

Таблица 2
Наиболее важные аспекты будущей работы (% от опрошенных по странам)

Table 2
The most important aspects of future work (% of respondents by country)

Что для вас самое важное в будущей работе? / What is most important to you in your future work?	Россия (Екатеринбург) / Russia (Ekaterinburg)	Ранг / Rank	Беларусь (Гродно) / Belarus (Grodno)	Ранг / Rank
Возможность получать большие заработки, высокие доходы / <i>The opportunity to earn big, high income</i>	60	1	53	2
Возможность построить карьеру / <i>Opportunity to build a career</i>	55	2	65	1
Возможность принести пользу людям / <i>Opportunity to benefit people</i>	52	3	40	4
Хорошие условия труда / <i>Good working conditions</i>	51	4	22	8-9
Возможность постоянного самосовершенствования / <i>Opportunity for continuous self-improvement</i>	50	5	29	7
Возможность достичь признания, уважения в профессиональном сообществе / <i>Opportunity to achieve recognition and respect in the professional community</i>	47	6	43	3
Возможность занять высокий пост, должность / <i>Opportunity to occupy a high position, position</i>	45	7	38	5
Творческий, интересный характер работы / <i>Creative, interesting nature of work</i>	44	8	11	13
Возможность полнее реализовать свой потенциал / <i>The opportunity to realise your full potential</i>	26	9	36	6
Возможность работать в хорошем, дружном коллективе / <i>The opportunity to work in a good, friendly team</i>	19	10	15	10
Самостоятельность, независимость / <i>Independence, self-reliance</i>	17	11	22	8-9
Стабильность занятости / <i>Employment stability</i>	15	12	13	12
Соответствие работы моим способностям, знаниям, умениям / <i>The work matches my abilities, knowledge, and skills</i>	14	13	10	14
Высокий престиж профессии / <i>High prestige of the profession</i>	13	14	14	11
Связь с современной техникой, новейшими технологиями / <i>Connection with modern technology, the latest technologies</i>	7	15	5	15

При определенной схожести структур трудовых ценностей у российских и белорусских студентов фиксируются значимые отличия в оценке важности хороших условий труда, творческого характера работы и возможности постоянно самосовершенствования. Данные ценности оказываются менее значимы для студентов из Гродненской области в сравнении со студентами Свердловской области. Возможно, это объясняется проводимой в Республике Беларусь процедурой распределения, когда выпускники обязаны отработать установленные сроки обязательной работы. Кроме того, это связано с развитой системой регулирования, обеспечения и контроля данных направлений, законодательными требованиями к их составляющим и надзором за соблюдением.

Студенческая молодежь в большей степени при выборе будущей работы (профессии) ориентирована на карьерный рост, самосовершенствование, развитие, реализацию своего потенциала и в меньшей мере учитывает соответствие работы своим способностям, знаниям и умениям: таковых 14 % среди российских и 10 % среди белорусских студентов.

Несмотря на доминирование инструментально-статусных трудовых ценностей (высокий заработок, карьера), большинство студентов при выборе вуза руководствуется интересом к профессии и/или наличием способностей именно в этой области (таблица 3), что составляет основу профессионального самоопределения, где опять же мотив интереса к профессии преобладает в сравнении с оценкой своих возможностей.

Таблица 3

Мотивы выбора вуза (% от опрошенных по странам)

Table 3

Motives for choosing the university (% of respondents by country)

Факторы профессионального самоопределения / <i>Factors of professional self-determination</i>	Что побудило к поступлению в вуз? / <i>What prompted you to enter university?</i>	Россия (Екатеринбург) / <i>Russia (Ekaterinburg)</i>	Беларусь (Гродно) / <i>Belarus (Grodno)</i>
Ядро профессионального самоопределения / <i>The core of professional self-determination</i>	Интерес к профессии / <i>Interest in the profession</i>	49	62
	Наличие способностей именно в этой области / <i>Having abilities in this particular area</i>	34	13

¹ Вопросы распределения, направления на работу, перераспределения, последующего направления на работу выпускников урегулированы статьями 83–88 Кодекса Республики Беларусь об образовании и постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 22 июня 2011 г. № 821 «О некоторых вопросах распределения, перераспределения, направления на работу, последующего направления на работу выпускников, возмещения затраченных государством средств на их подготовку и целевой подготовки специалистов, рабочих, служащих».

Влияние социального окружения (социальный контекст) / <i>Influence of social environment (social context)</i>	Повлияли семейная традиция, родители / <i>Family tradition and parents influenced</i>	8	5
	Стремление получить в настоящем и будущем интересный круг общения / <i>The desire to have an interesting social circle in the present and future</i>	8	9
	Совет учителей, специалистов по профориентации / <i>Council of teachers, career guidance specialists</i>	3	3
	Учеба в специализированном классе, колледже, училище / <i>Studying in a specialised class, college, school</i>	2	2
Экономические факторы профессионального самоопределения (экономический контекст) / <i>Economic factors of professional self-determination (economic context)</i>	Возможность обеспечить хорошее материальное положение в будущем / <i>The opportunity to ensure a good financial situation in the future</i>	42	37
	Привлек престиж, авторитет вуза / <i>Attracted by the prestige and authority of the university</i>	36	14
	Перспектива найти хорошую работу после вуза / <i>Prospects of finding a good job after graduation</i>	18	21
Случайный выбор профессии (ситуационный контекст) / <i>Random choice of profession (situational context)</i>	Желание получить диплом о высшем образовании / <i>Desire to obtain a higher education diploma</i>	53	44
	Возможность получить отсрочку от службы в армии / <i>Possibility of obtaining a deferment from military service</i>	24	7
	Возможность поступить согласно моим баллам ЕГЭ / <i>Possibility to enroll according to my USE scores</i>	21	26
	Возможность поступления на бюджет / <i>Possibility of admission to a budget place</i>	20	16

При выборе вуза и специальности учитываются и другие факторы, прежде всего экономические (возможность обеспечить хорошее материальное положение в будущем, престиж, перспектива найти хорошую работу) и социальные (влияние окружения – родителей, учителей, одноклассников и т. п.).

Достаточно высока доля тех, кто руководствовался ситуационным контекстом при выборе вуза (желание получить диплом о высшем образовании, бюджетное место, отсрочку от армии). Как правило, эти мотивы сочетаются с другими и носят подкрепляющий характер. Но примерно у каждого десятого студента (8 % российских и 12 % белорусских) этот выбор обусловлен только ситуационным контекстом, соответственно, можно констатировать случайность профессионального выбора.

Учитывая, что студенты могли выбрать несколько мотивов, побудивших их поступить в вуз, ответы были сгруппированы по факторам, на основе структурирования которых выделены уровни профессионального самоопределения (рис. 2).

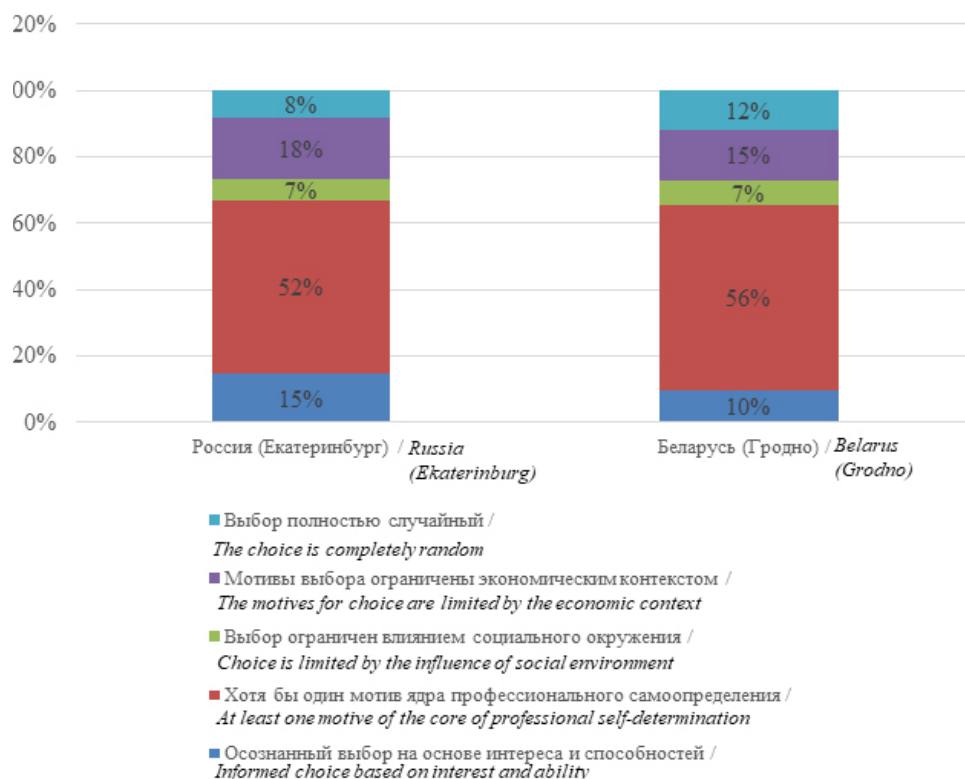


Рис. 2. Структура факторов профессионального самоопределения (% от опрошенных по странам)

Fig. 2. The structure of professional self-determination factors (% of respondents by country)

Высший уровень профессионального самоопределения включает тех, кто делает максимально осознанный выбор на основе интереса к профессии и своих способностей к ней (это каждый седьмой российский и каждый десятый белорусский студент). Далее идут те, у кого в структуре мотивов есть хотя бы один мотив ядра профессионального самоопределения (или интерес к профессии, или наличие необходимых способностей). Таковых оказалось большинство (52 % из России и 56 % из Беларуси). Суммарно 66–67 % студентов обеих стран при выборе вуза руководствуются именно мотивами профессионального самоопределения, а прочие мотивы являются сопутствующими и подкрепляют данный выбор.

Вместе с тем треть студентов при выборе вуза руководствуется не мотивами профессионального самоопределения, а прочими факторами, прежде всего экономическими (престиж вуза, возможность найти после него хорошую

работу, возможность материального обеспечения), в меньшей степени – социальными (влияние социального окружения). Примерно у каждого десятого студента (8 % в Екатеринбурге и 12 % в Гродно) выбор вуза сделан на основе только ситуационных мотивов (получилось поступить на бюджет, хватило баллов ЕГЭ/ЦТ, нужна была отсрочка от армии и т. п.) – это нижний (нулевой) уровень профессионального самоопределения. Статистически значимых отличий мотивационных аспектов профессионального самоопределения между студентами рассматриваемых стран не отмечается. Структуры факторов профессионального самоопределения студентов очень похожи.

Удовлетворенность получаемой профессией

Уровень профессионального самоопределения при поступлении в вуз определяет текущую удовлетворенность профессиональной подготовкой и самой профессией, а также уверенность в будущем. Все связи максимально значимы, хоть их сила и невысокая (таблица 4), что чаще обусловлено тем, что даже при низком уровне профессионального самоопределения удовлетворенность оказывается достаточно высокой (таблица 5).

Таблица 4

Связь уровня профессионального самоопределения с аспектами профессиональной удовлетворенности

Table 4

The relationship of the professional self-determination with aspects of professional satisfaction

Показатели удовлетворенности / <i>Satisfaction indicators</i>	Уровень профессионального самоопределения / <i>Level of professional self-determination</i>	
	Коэффициент корреляции Спирмена / <i>Spearman's correlation coefficient</i>	Значимость (двухсторонняя) / <i>Significance (two-sided)</i>
Удовлетворены ли вы сейчас осваиваемой профессией? / <i>Are you currently satisfied with the profession you are learning?</i>	0,179	< 0,001
Удовлетворены ли качеством профессиональной подготовки? / <i>Are you satisfied with the quality of professional training?</i>	0,123	< 0,001
Представляете ли вы содержание, характер и специфику осваиваемой профессии? / <i>Do you understand the content, nature and specifics of the profession you are learning?</i>	0,119	< 0,001
Удовлетворены связью получаемых знаний, навыков, компетенций с будущей работой? / <i>Are you satisfied with the connection between the acquired knowledge, skills, and competencies and your future job?</i>	0,114	< 0,001

Даже при случайном выборе профессии уровень удовлетворенности качеством профессиональной подготовки и связью получаемых знаний, навыков, компетенций с будущей работой достаточно высок (удовлетворены около по-

ловины респондентов из Екатеринбурга и примерно две трети из Гродно), а при более осознанном выборе доля однозначно удовлетворенных свыше 80 % (таблица 5).

Таблица 5

Удовлетворенность студентов качеством профессиональной подготовки и связью получаемых знаний и умений с будущей работой в разрезе уровней профессионального самоопределения (% от опрошенных по столбцам)

Table 5

Students' satisfaction with the quality of professional training and the connection of acquired knowledge and skills in terms of levels of professional self-determination (% of respondents by columns)

Страна опроса / Country of survey	Варианты от- вета / Answer options	Уровень профессионального самоопределения / Level of professional self-determination					Все- го / Total
		Выбор полно- стью случай- ный / The choice is completely random	Мотивы ограниче- ны эконо- мическим контек- стом / Motives are limited by the economic context	Выбор ограни- чен соци- альным окруже- нием / Choice is limited by social en- vironment	Хотя бы один мо- тив ядра професси- онального самоопре- деления / At least one motive of the core of professional self-de- termination	Осоз- нанный выбор на основе интереса и способ- ностей / Informed choice based on interest and ability	
Удовлетворенность качеством профессиональной подготовки / Satisfaction with the quality of professional training							
Россия (Екатерин- бург) / Russia (Ekaterinburg)	Да / Yes	49	87	56	84	81	79
	Не очень / Not good	29	12	32	14	18	17
	Нет / No	6	1	11	2	1	3
	Затруднились ответить / Found it difficult to answer	16	–	–	–	–	1
	Итого / Total	100	100	100	100	100	100
Беларусь (Гродно) / Belarus (Grodno)	Да / Yes	69	92	78	88	89	85
	Не очень / Not good	23	8	20	12	11	13
	Нет / No	8	–	3	1	–	1
	Итого / Total	100	100	100	100	100	100
Удовлетворенность связью получаемых знаний, навыков, компетенций с будущей ра- ботой / Satisfaction with the connection between acquired knowledge, skills, and competencies and future work							
Россия (Ека- теринбург) / Russia (Ekaterinburg)	Да / Yes	50	88	56	86	84	81
	Не очень / Not good	21	10	29	11	13	13
	Нет / No	14	2	15	3	3	4
	Затруднились ответить / Found it difficult to answer	16	–	1	0	–	1
	Итого / Total	100	100	100	100	100	100

Беларусь (Гродно) / Belarus (Grodno)	Да / Yes	66	88	83	88	89	85
	Не очень / Not good	27	7	14	11	10	12
	Нет / No	7	5	3	2	1	3
	Итого / Total	100	100	100	100	100	100

Несколько выделяется группа студентов, чей выбор вуза (профессии) был продиктован влиянием социального окружения (семьей, советами учителей и др.), где удовлетворенность профессиональной подготовкой почти такая же, как и у тех, кто профессиональный выбор делал случайно (ситуационной выбор вуза).

Таким образом, высокий уровень профессионального самоопределения на этапе поступления и выбора вуза способствуют удовлетворенности обучением и пониманию того, как получаемые знания могут быть применены в будущем, но и сам процесс обучения в вузе способствует знакомству с профессией и осознанию возможностей своей реализации в этой профессии. В результате к 3 курсу обучения студенты оказываются в большинстве своем информированы о содержании, характере и специфике осваиваемой профессии (по-прежнему не представляют себе содержание профессии лишь 4–5 % опрошенных российских и белорусских студентов). Высока и доля удовлетворенных осваиваемой профессией (90 % российских и 93 % белорусских студентов).

Доля неудовлетворенных осваиваемой профессией к 3 курсу составляет 7–10 % среди опрошенных студентов, но эта доля весьма вариативна в зависимости от исходного уровня профессионального самоопределения. Если у тех, кто делал осознанный профессиональный выбор, доля неудовлетворенных составляет всего около 3 % (т. е. на уровне ошибки выборки), то среди выбравших вуз и профессию случайно (ситуационно) доля неудовлетворенных профессией в Екатеринбурге более трети (38 %), в Гродно – почти каждый пятый (21 %). Высока доля неудовлетворенных профессией и среди студентов, делавших профессиональный выбор исключительно под влиянием социального окружения (мотивы интереса к профессии и наличие у себя соответствующих способностей не указаны в числе основных мотивов выбора вуза) – это соответственно 37 % и 32 % в России и Республики Беларусь. Примечательно, что даже у тех студентов, чьи мотивы ограничены только экономическим контекстом (профессия востребована и даст возможность обеспечить хорошее материальное положение в будущем), доля неудовлетворенных не превышает 10 % среди в обеих странах.

Планирование и целеполагание в профессиональном самоопределении

При сходстве трудовых ценностей и мотивационной структуры выбора профессии, при почти одинаковой доле удовлетворенных осваиваемой профессией после окончания вуза планируют выход на рынок труда и работу по специальности только 39 % опрошенных российских и 63 % белорусских студентов. И здесь впервые четко проявляются значимые отличия между стра-

нами (таблица 6). Отсутствие желания у белорусских студентов работать в качестве фрилансеров объясняется множеством факторов: низкий уровень социальной защищенности (по сравнению с наемными работниками), особенности налогового регулирования, неуверенность в собственных силах (характерно именно для студентов в связи с отсутствием опыта) и др.

Таблица 6

Планы после окончания вуза (% от опрошенных по странам)

Table 6

Plans after graduation (% of respondents by country)

Чем бы вы хотели заниматься после окончания вуза в первую очередь? / What would you like to do first after graduation?	Россия (Екатеринбург) / Russia (Ekaterinburg)	Беларусь (Гродно) / Belarus (Grodno)
Работать по специальности / Work in your specialty	39	63
Работать не по специальности / Working outside your specialty	5	3
Продолжить образование (магистратура, второе высшее) / Continue education (Master's degree, second higher education)	27	7
Учиться в аспирантуре, заниматься наукой / Study in graduate school, do science	1	1
Основать свое дело, бизнес, заняться предпринимательством / Start your own business, start your own entrepreneurship	5	9
Посвятить себя дому, семье, не работать / Devote yourself to home, family, not to work	1	1
Поехать за границу работать или учиться / Go abroad to work or study	2	2
Работать как фрилансер (самостоятельный поиск и реализация услуг, проектов) / Work as a freelancer (independent search and implementation of services, projects)	15	3
Еще нет никаких планов на будущее / There are no plans for the future yet	7	11
Всего / Total	100	100

Среди российских студентов почти в 3 раза выше доля планирующих продолжать образование, чем среди студентов Республики Беларусь, что также можно рассматривать как продолжение выбранной профессиональной траектории. Несформированность планов отмечается только у 7 % российских и 11 % белорусских студентов, но при этом около двух третей опрошенных (соответственно 61 % и 69 % в России и Республике Беларусь) не осуществляют профессиональное целеполагание (рис. 3).

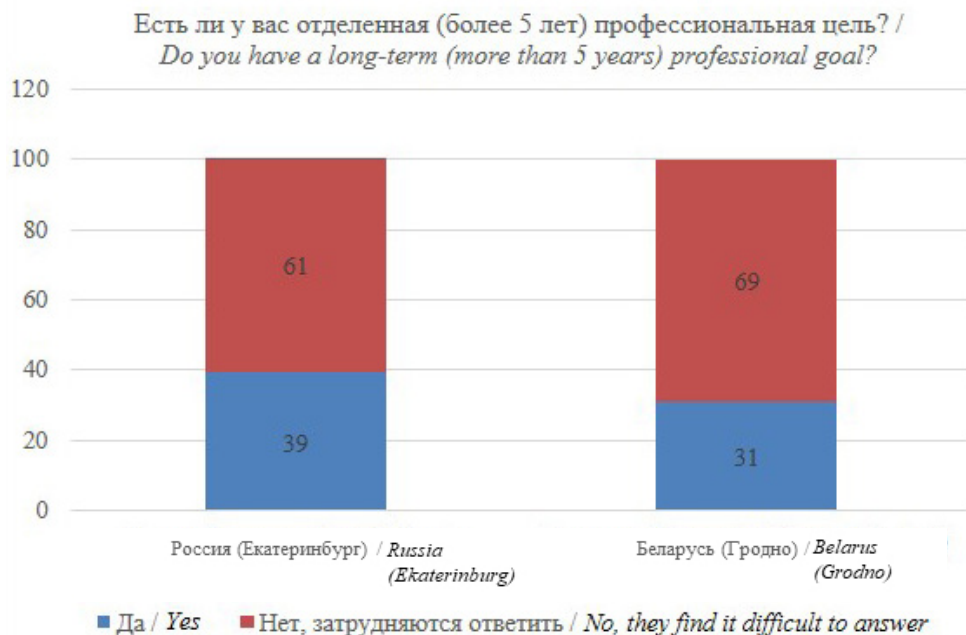


Рис. 3. Наличие отдаленной профессиональной цели (% от опрошенных по странам)

Fig. 3. The presence of a long-term professional goal (% of respondents by country)

Таким образом, хотя удовлетворены получаемой профессией 90–93 % опрошенных студентов рассматриваемых стран, какие-то отдаленные профессиональные цели есть лишь примерно у трети студентов (39 % из Екатеринбурга и 31 % из Гродно). Ниже представлено, с какими характеристиками коррелирует наличие профессиональной цели у студентов (таблица 7).

Таблица 7

Корреляции наличия профессиональной цели с аспектами
профессионального самоопределения

Table 7

Correlations the presence of a professional goal with aspects of professional self-determination

Характеристики / <i>Characteristics</i>	Наличие профессиональной цели / <i>Having a professional goal</i>	
	Коэффициент корреляции Спирмена / <i>Spearman's correlation coefficient</i>	Значимость (двухсторонняя) / <i>Significance (two-sided)</i>
Ценность интересной, творческой работы / <i>The value of interesting, creative work</i>	0,113	< 0,001
Уровень профессионального самоопределения / <i>Level of professional self-determination</i>	0,120	< 0,001
в т. ч. основные мотивы поступления: / <i>including the main reasons for admission:</i> Наличие способностей именно в этой области / <i>Having abilities in this particular area</i>	0,112	< 0,001
Интерес к профессии / <i>Interest in the profession</i>	0,057	0,002
Согласно баллам ЕГЭ/ЦТ / <i>According to the Unified State Exam/Centralised Testing scores</i>	-0,116	< 0,001
Удовлетворенность осваиваемой профессией / <i>Satisfaction with the acquired profession</i>	0,115	< 0,001

Таким образом, наличие или отсутствие профессиональной цели определяется целым рядом факторов, распределенных по темпоральному вектору, начиная от исходной ценности труда как интересной и творческой работы и уровня профессионального самоопределения при выборе вуза, текущим трудовым опытом и его связанностью с получаемой профессией и заканчивая горизонтом планирования и уверенностью в своем будущем. Здесь обращают на себя внимание ситуационные мотивы (особенно поступление в вуз согласно набранным баллам ЕГЭ/ЦТ), влияние которых на наличие профессиональной цели отрицательное. Из этого следует вывод, что, делая случайный выбор профессии, даже потом получив о ней представление и воспринимая уже как удовлетворяющую, студент зачастую продолжает мыслить ситуационно, не выстраивая долгосрочной профессиональной траектории.

Фактором, препятствующим профессиональному целеполаганию у студентов, становится неопределенность социальной и экономической систем. Принимая в расчет возможные изменения, молодежь чаще всего ограничивает видение своего будущего лишь планированием действий после окончания вуза, допуская, что после выхода на рынок труда ситуация может измениться и нужно будет подстраиваться под новые условия и обстоятельства. Для достижения своих жизненных целей в том числе допускается возможность (а может

быть, и необходимость) освоить новую профессию и/или получить второе образование.

На вопрос «А что вы готовы предпринять для достижения своей цели?», где допускалась возможность выбора различных вариантов, почти половина респондентов из России (47 %) и более двух третей из Республики Беларусь (71 %) ответили, что готовы при необходимости переквалифицироваться и освоить новую профессию, а также вновь учиться для этого (рис. 4).



Рис. 4. Что готовы предпринять для достижения своей цели? (% от опрошенных по странам)

Fig. 4. What are you ready to do to achieve your goal? (% of respondents by country)

Таким образом, скорость социально-экономических изменений общества влияет на сознание студентов и восприятие ими своего будущего, ограничивая планирование действий краткосрочной перспективой и формируя готовность к смене траектории своего профессионального развития при необходимости.

Обсуждение

Одна из ключевых характеристик темпоральности профессионального самоопределения связана с субъективным восприятием студентами ценностных основ их трудовой деятельности. При оценке трудовых ценностей студенты ориентируются не на анализ текущей ситуации и происходящего вокруг них (тенденции рынка труда здесь и сейчас), а на постоянные императивы – индивидуальные представления о должном. Студенческая молодежь обеих стран в большей степени при выборе будущей работы (профессии) ориентирована на получение высокого дохода, им важны карьерный рост, публичное признание, возможности самореализации. Вторичным видится соответствие будущей профессиональной занятости своим способностям, знаниям и умениям молодежи. Наши данные подтверждают выводы коллеги о расширении важности для современного студенчества возможностей самовыражения и самореализации в профессии [13], доминировании мотивации самоутверждения [12]. Исследование фиксирует, что студенческая молодежь больше фокусируется на характеристиках будущей профессиональной деятельности и условиях трудовой занятости, а не на собственных возможностях (себя как будущих профессионалов).

Хотя Е. В. Боровая отмечает, что современное «цифровое» поколение ориентировано на высокотехнологичный труд [32], по данным нашего исследования, в системе трудовых ценностей (самого важного в будущей работе) связь с современной техникой, новейшими технологиями занимает последнее место, данная ценность актуальна лишь для 7 % российских студентов и 5 % из Республики Беларусь. Это достаточно интересно в контексте все большей популяризации на рынке труда специальностей ИТ-сектора. Возможно, это объясняется уже состоявшимся вхождением новейших технологий во многие сферы общественной жизни. Молодежь обыденно и привычно относится к современной технике, не воспринимая ее именно в качестве ценности. Использование технологий у студентов является повседневной практикой, что переносится и на их представления о трудовой деятельности.

Результаты показывают, что примерно для трети студентов (33 % в России и 34 % в Республика Беларусь) уровень профессионального самоопределения ограничивается лишь влиянием социального окружения, экономических факторов или ситуационным контекстом и не включает интерес к профессии и свои способности. В данной ситуации, например, возрастает влияние родителей при выборе будущей профессии. Этот результат соотносится с выводами И. А. Коха и В. А. Орлова, отмечающими, что половина студенческой молодежи

выбирает специальность осознанно, а треть делает выбор «произвольно-стихийно» [12].

Темпоральность профессионального самоопределения проявляется в выборе студентами учебного заведения, образовательных программ, будущей профессии. Осознанный выбор вуза и будущей профессии, который был идентифицирован как высокий уровень профессионального самоопределения, способствует не только удовлетворенности получаемым образованием, но и пониманию того, как возможно будет себя реализовать в профессии на рынке труда. При этом мы дополняем данные коллег о связи внутренней профессиональной мотивации с результативностью профессионального обучения и наличием профессиональных планов у студентов вузов. Осознанный выбор профессии предопределяет комфортность обучения для студентов. Результативность этого процесса формирует их профессиональную идентичность [18].

Жизненное планирование – важный аспект темпоральности профессионального самоопределения молодежи. Исследование позволило выявить разный временной интервал этой практики в профессиональном самоопределении белорусских и российских студентов, что обусловило место в их жизненном сценарии высшего образования. При высокой доле удовлетворенных осваиваемой профессией студентов после окончания вуза планируют выход на рынок труда чуть больше трети из числа опрошенных российских студентов (39 %) и почти вдвое из трех молодых белорусов (63 %). Это связано с реализацией в Беларуси процедур обязательного распределения выпускников, обучающихся за счет бюджетных средств (учреждение высшего образования обязано трудоустроить выпускника именно по специальности). В стране последние 3 года идет увеличение числа бюджетных мест при сокращении квоты внебюджетных. Ведется и активная общественная дискуссия о введении практики распределения и для студентов, которые учатся на внебюджетной основе¹. Публично обсуждаются примеры внедрения данной практики в отдельных белорусских вузах. Данный факт, на наш взгляд, предопределяет неуверенность студентов и внебюджетной формы обучения при оценке ими выбора своей профессиональной стратегии в ситуации постоянного ожидания введения системы распределения. Срок распределения составляет два года. Многие молодые специалисты рассматривают этот период как возможность приобрести опыт, сформировать необходимые на рынке труда навыки, что позволит найти более привлекательную (исходя из своих ожиданий и предпочтений) работу. Кроме того, это указывает и на ожидания молодежи от рынка труда: наличие предложений в соответствии с их квалификацией. Следует предположить, что белорусские студенты в большей мере склонны полагаться на систему государственного заказа специалистов с высшим образованием.

¹ Выпускникам приготовиться: распределение платников могут ввести в 2024 году [Электрон. ресурс] // Интернет-портал «Точка». Режим доступа: https://tochka.by/articles/life/vypusnikam_prigotovitsya_raspreделение_platnikov_mogut_vvesti_v_2024_m/?ysclid=m6dg011lt7716373613 (дата обращения: 21.01.2025).

Темпоральность профессионального самоопределения сопряжена с отношением студенчества к высшему образованию в целом, с планами продолжения обучения в высшей школе. Российские студенты в большей степени ориентированы на продолжение профессионального образования в магистратуре, чем белорусские. В России в целом отмечается тренд на рост желающих продолжить образование в магистратуре: по данным мониторинга уральского студенчества, эта доля выросла с 20 % в 2020 году до 27 % в 2024 году [33]. И это не определяется желанием молодых людей получить отсрочку от военной службы, так как статистически значимых различий в ответах девушек и юношей не было выявлено. Это связано со статусом магистратуры в сравниваемых странах. В исследовании Я. В. Розановой подтверждается, что отсрочка от армии не рассматривается российскими студентами как основной мотив поступления в магистратуру, у большинства доминирует возможность профессионального карьерного роста, при том что «популярность магистратуры в российских университетах растет, так же как и увеличивается количество и улучшается качество образовательных программ» [34]. Соответственно рост желающих продолжить обучение в магистратуре – это общероссийский тренд, а не просто временная особенность уральского студенчества.

В Республике Беларусь поступить в магистратуру – получить углубленное высшее образование – можно только при наличии общего высшего или специального высшего образования, соответствующего профилю избранной специальности магистратуры¹. Даже если бакалавр, обучавшийся на бюджетной основе, поступает в магистратуру на внебюджетные места, то он обязан отработать распределение после I ступени высшего образования параллельно с учебой. Кроме того, в Беларуси углубленное высшее образование не является практико-ориентированным, а предполагает углубленную научную подготовку. В связи с этим молодежь на этапе обучения на программах бакалавриата не рассматривает магистратуру как элемент профессионального образования. В ней продолжают обучение те молодые люди, которые планируют связать свою жизнь с наукой, либо отработавшие несколько лет специалисты, четко осознавшие потребность в подготовке такого уровня для построения своей карьеры [32]. Это предопределяет и планы студенчества закончить этап получения диплома о высшем образовании, а потом зафиксировать для себя траекторию профессионального развития в будущем. С 2019 года обучение в магистратуре не является основанием для предоставления молодым людям отсрочки от службы в вооруженных силах, что сказывается на популярности получения углубленного высшего образования².

В квалификационных требованиях Республике Беларусь не отражена необходимость получения образования в магистратуре. Уход от практической

¹ Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 21.06.2024 № 441 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22400441> (дата обращения: 20.01.2025).

² Закон Республики Беларусь «О воинской обязанности и воинской службе», 5 ноября 1992 г. № 1914-XII (в ред. от 11 октября 2024 г.) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://world_of_law.pravo.by/text.asp?RN=v19201914 (дата обращения: 21.01.2025).

ориентированности магистратуры (в настоящий момент – углубленное высшее образование) определил ее актуальность для молодых людей, которые желают в дальнейшем заниматься не только наукой, но и преподавательской деятельностью, в случае получения ими ранее высшего образования по педагогической специальности.

В соответствии с квалификационными требованиями в России на руководящие позиции, как правило, невозможно трудоустроиться без диплома магистратуры. Но в период обучения на программах бакалавриата квалификационные требования скорее не являются ключевым фактором, предопределяющим представления студентов об их выборе профессиональной траектории развития с продолжением образования. Во-первых, формально закрепленные квалификационные требования изменялись за последние 5 лет несущественно, а интерес российских студентов к магистратуре вырос. Во-вторых, студенты без трудового опыта весьма слабо представляют содержание квалификационных требований к позициям, где обязательно магистерское образование. Возможно, позже, уже освоившись на рынке труда, они начинают понимать, что для карьерного роста важна магистратура, и уже после этого встраивают обучение в магистратуре в свои профессиональные планы. В Республике Беларусь это решение отодвигается во времени еще дальше благодаря обязательной отработке после окончания вуза.

В процессе обучения студенты получают удовлетворение от обучения, выбора профессии, профессиональной деятельности, ориентируясь на идеальную в их сознании ситуацию. При оценке своего будущего они предполагают определенные изменения в своем профессиональном самоопределении, обусловленные состоянием рынка труда. Они допускают возможность пересмотра своей жизненной профессиональной стратегии. Российские студенты видят эти возможности в образовании уровня магистратуры. У белорусских студентов такие возможности могут появиться только после двух лет обязательного распределения. Хотя среди студентов рассматриваемых стран почти одинаковы доли удовлетворенных профессией (и эти доли достаточно высоки: 90–93 %), доли планирующих работать по специальности сильно отличаются (63 % белорусских и только 39 % российских студентов). Объясняются эти различия внешними институциональными условиями, о которых написано выше. Интересно отметить, что система распределения воспринимается студентами неоднозначно. Если предлагаемое университетом место работы не соответствует ожиданиям обучающихся, то он воспринимает это как наказание (обязательность отработки), а не как стабильность и гарантия занятости. Это подталкивает студентов заниматься поиском работы по специальности еще во время обучения, зарекомендовать себя в конкретной организации, получая возможность приобрести «персональную» заявку на распределение к этому же работодателю. Как результат – среди белорусских студентов чуть меньше, чем среди российских, доля тех, кто имеет долгосрочную профессиональную цель.

Возможно, бо́льшая доля планирующих работать по специальности, а не продолжать профессиональное обучение и связана с распределением. При неуверенности в своем профессиональном выборе студенты предпочитают не продолжать обучение, а сразу отработать, чтобы потом определиться, оставаться в профессии или пробовать что-то еще. Это объясняет готовность белорусских студентов предпринимать различные меры для достижения своих целей.

Осознанное профессиональное планирование (постановка долгосрочных профессиональных целей) как главная цель профессионального самоопределения обуславливается рядом различных факторов, влияющих на темпоральность анализируемого процесса. Так, случайность выбора профессии при поступлении в вуз даже при последующем успешном освоении и принятии профессии может выступить барьером долгосрочного профессионального планирования, так как в сознании молодежи остается ситуационное восприятие настоящего и будущего. Выявленные в исследовании особенности профессионального самоопределения разных групп студентов в сравниваемых странах даже с учетом межстрановых различий, обусловленных институциональными условиями выхода молодежи на рынок труда, дополняют картину, в которой доказывается необходимость реализации в образовательном процессе сценариев прогнозирования профессионального будущего [17]; важность целенаправленного формирования у студентов профессионального мышления [22].

Для достижения профессиональных целей студенты готовы развивать свои компетенции (получать дополнительное образование, развивать навыки и умения), а также много работать, тратить силы и энергию. Но на 4 месте с достаточно большим уровнем согласия (71 % в России и 74 % в Республика Беларусь) стоит смена рабочих мест и организаций для поиска чего-то подходящего и этот ответ преобладает в сравнении с ответом «готов первое время работать на малооплачиваемой работе, набираться опыта». Желание всего и сразу несколько доминирует над готовностью постепенного накопления опыта и профессионального роста. Ради достижения своей профессиональной цели профессионального самоопределения около трети российских студентов (31 %) и более половины студентов из Белоруссии готовы отложить создание семьи, рождение детей на более поздний срок. Наши данные хорошо соотносятся с выводами D. Jackson с соавторами о том, что субъективный карьерный успех приобретают все большее значение для мотивации выпускников вузов [21].

Заключение

Темпоральность профессионального самоопределения связана с временной перспективой, которая отражается в сознании студентов от сделанного ими в прошлом выбора вуза и специальности до видения и планирования после окончания вуза своего профессионального будущего. В статье доказано, что студенты, которые в прошлом выбрали свою профессию случайным об-

разом, даже если сейчас она их устраивает, продолжают мыслить ситуативно. Они не строят долгосрочные профессиональные планы на будущее, ограничивая свои действия лишь тем, что будут делать после окончания вуза. Хотя у российских и белорусских студентов есть схожие трудовые ценности и мотивы, а также понимание содержания своей профессии, их восприятие будущего несколько различается.

Сделанные заключения имеют как теоретическое, так и практическое значение, позволяют руководителям вузов и тем людям, кто непосредственно взаимодействует со студенческим сообществом, лучше понять, как студенты выбирают профессию и как это влияет на их профессиональные цели в будущем. Результаты представленного в данной статье социологического исследования позволяют сформулировать целый ряд практических рекомендаций для руководства образовательных организаций, чтобы помочь студентам осознанно ставить профессиональные цели, так как это является важным элементом процесса их профессионального самоопределения. Цель проведенного исследования достигнута, заявленные гипотезы нашли свое подтверждение.

Социологическое исследование, результаты которого анализируются в данной статье, затрагивает молодежь только двух регионов сравниваемых стран. Однако при общих характеристиках молодого поколения и анализируемой социальной группы студентов, которые сегодня выделяют исследователи в разных странах, можно заключить, что данные и выводы будут показательны в отношении всей российской и белорусской студенческой молодежи.

Список использованных источников

1. Константиновский Д.Л. Окно, распахнутое Шубкиным: молодежь в образовании и на рынке труда. *Социологические исследования*. 2023;8:14–24. doi:10.31857/S013216250027363-2
2. Dollinger M., Nieminen J., Finneran R. A lucky draw? Theorising how work placements develop diverse university students' career stories. *Studies in Higher Education*. 2023;49(12):2599–2610. doi:10.1080/03075079.2024.2316260
3. Dudyrev F., Romanova O., Travkin P. Employment of vocational graduates: still a slough or already a ford? *Educational Studies*. 2019;1:109–136. doi:10.17323/1814-9545-2019-1-109-136
4. Maltseva V., Rozenfeld N. Educational and career trajectories of the Russian youth in a longitudinal perspective: a case of university graduates. *Educational Studies*. 2022;3:99–148. doi:10.17323/1814-9545-2022-3-99-148
5. Ванкевич Е.В., Горовой С.О. Исследование трудоустройства выпускников как дополнительный инструмент оценки востребованных навыков на рынке труда молодежи. *Белорусский экономический журнал*. 2022;2:91–106. doi:10.46782/1818-4510-2022-2-91-106
6. Parziale F., Scotti I. Education as a resource of social innovation. *SAGE Open*. 2016;6(3). doi:10.1177/2158244016662691
7. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Саморегуляция смысловых ценностей в культурном пространстве молодежи. *Вестник Института социологии*. 2019;10(4):164–186. doi:10.19181/vis.2019.31.4.614
8. Хайдеггер М. *Основные проблемы феноменологии*. Санкт-Петербург: Высшая религиозно-философская школа; 2001. 445 с.

9. Карадже Т.В. Темпоральность как динамическая характеристика изменений социальной системы. *Локус: люди, общество, культуры, смыслы*. 2022;2:130–143. doi:10.31862/2500-2988-2022-13-2-130-143
10. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. *Время социальной общности*. Екатеринбург: Гуманитарный университет; 2017. 347 с.
11. Попов В.В., Забровский В.А., Скрипниченко А.А. Специфика субъективного времени индивида в специальной социальной группе (студенческой группе). *Социология*. 2022;2:332–337.
12. Кох И.А., Орлов В.А. Ценности и профессиональное самоопределение студенческой молодежи. *Образование и наука*. 2020;22(2):141–168. doi:10.17853/1994-5639-2020-2-143-170
13. Касьянова Т.И., Мальцев А.В., Зубова Л.В. Ценностные ориентации в профессиональном самоопределении студентов различных специальностей. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2022;2(46):72–80. doi:10.54509/22203036_2022_2_72
14. Libkowska U., Lusena-Ezera I. Development of youth professional interests in accordance with labour market requirements. *Global Journal of Business, Economics and Management*. 2017;7(2):225–236. doi:10.18844/gjbem.v7i2.2952
15. Che Musa M., Bernabé E., Gallagher J. Career expectations and influences among dental students in Malaysia. *International Dental Journal*. 2016;66(4):229–236. doi:10.1111/idj.12224
16. Дидковская Я.В., Трынов Д.В., Чистяков П.А. Профессиональные стратегии студентов в контексте образа социального будущего. *Социологические исследования*. 2023;9:63–77. doi:10.31857/S013216250027778-8
17. Lah M. The professional skills of future language teachers: the case of Slovenian students. *XLinguae*. 2022;15(4):38–48. doi:10.18355/XL.2022.15.04.04
18. Зеер Э.Ф., Кормильцева М.В. Профессиональное самоопределение студентов в условиях социально обусловленных конфликтующих реальностей. *Образование и наука*. 2012;10:79–87. doi:10.17853/1994-5639-2012-10-79-87
19. Mylrea M., Gupta T., Glass B. Developing professional identity in undergraduate pharmacy students: a role for self-determination theory. *Pharmacy*. 2017;5(2). doi:10.3390/pharmacy5020016
20. Burke C., Scurry T., Blenkinsopp J. Navigating the graduate labour market: the impact of social class on student understandings of graduate careers and the graduate labour market. *Studies in Higher Education*. 2019;45(8):1711–1722. doi:10.1080/03075079.2019.1702014
21. Jackson D., Bridgstock R., Lambert C. Subjective career success among new graduates and the role of personal factors. *Education and Training*. 2024;66(7):964–980. doi:10.1108/ET-01-2024-0035
22. Flores M.I., Espinosa C.L., Calero L.M. Professional profile by competences and employability in the teaching training of university students. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. 2021;17(2):417–432. doi:10.18004/riics.2021.diciembre.417
23. Souto-Otero M., García-Álvarez J., Santos-Rego M. Subject choice motivation and students' conceptions of employability: thin and thick. *British Journal of Sociology of Education*. 2023;44(4):606–630. doi:10.1080/01425692.2023.2203364
24. Lamanauskas V. Lithuanian gymnasium students' career and professional self-determination. *Psychological Thought*. 2018;11(2):148–173. doi:10.5964/psyc.v11i2.308
25. Ngai S., Cheung C., Yuan R. Effects of vocational training on unemployed youths' work motivation and work engagement: mediating roles of training adequacy and self-actualization. *Children and Youth Services Review*. 2016;64:93–100. doi:10.1016/j.childyouth.2016.02.020
26. Данилов А.Н., Ротман Д.Г. Молодежь современной Беларуси: базовые ценности, жизненные планы и поведенческие стратегии. *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2021;21(3):469–481. doi:10.22363/2313-2272-2021-21-3-469-481

27. Титаренко Л.Г. Изменяющаяся ценность высшего образования: сравнительный анализ Беларуси, России, Китая. *Гуманитарий Юга России*. 2023;12(1):124–141. doi:10.18522/2227-8656.2023.1.10
28. Reyneke M., Botha C. The professional orientation of first year student teachers in a non-place-ment work-integrated learning program. *International Journal of Work-Integrated Learning*. 2020;21(3):303–316. Accessed November 20, 2024. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_3_303_316.pdf.
29. Lundqvist C. Time horizons in young people's career narratives – strategies, temporal orientations and imagined parallel futures negotiated in local settings. *Education Inquiry*. 2020;11(4):379–396. doi:10.1080/20004508.2019.1601000
30. Wang Y. Research on career planning education for college students. *Journal of Contemporary Educational Research*. 2023;7(12):192–196. doi:10.26689/jcer.v7i12.5789
31. Jagielska K. Motivation as a factor in educational and professional career planning of generation Z. *Labor et Educatio*. 2022;10:95–111. doi:10.4467/25439561LE.22.008.17534
32. Боровая Е.В. Трудоустройство молодежи в Республике Беларусь. *Вестник академии МВД Республики Беларусь*. 2022;2(44):9–14. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54779512> (дата обращения: 20.11.2024).
33. Багирова А.П., Банникова Л.Н., Бледнова Н. Д. [и др.] *Молодежь о будущем России и о себе: вызовы настоящего и конструирование горизонтов грядущего (по материалам VIII этапа мониторинга динамики социокультурного развития уральского студенчества 1995–2020 гг.): монография / Под общ. ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург: издательство Уральского университета; 2021. 372 с. Режим доступа: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/105775> (дата обращения: 10.01.2025).*
34. Розанова Я.В. Эволюция магистратуры в системе высшего профессионального образования: индикаторы и цифры. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2023;12(2):8–23. doi:10.57769/2227-8591.12.2.01

References

1. Konstantinovskiy D.L. The window opened by Shubkin: youth in education and the labor market. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. 2023;8:14–24. (In Russ.) doi:10.31857/S013216250027363-2
2. Dollinger M., Nieminen J., Finneran R. A lucky draw? Theorising how work placements develop diverse university students' career stories. *Studies in Higher Education*. 2023;49(12):2599–2610. doi:10.1080/03075079.2024.2316260
3. Dudyrev F., Romanova O., Travkin P. Employment of vocational graduates: still a slough or already a ford? *Educational Studies*. 2019;1:109–136. doi:10.17323/1814-9545-2019-1-109-136
4. Maltseva V., Rozenfeld N. Educational and career trajectories of the Russian youth in a longitudinal perspective: a case of university graduates. *Educational Studies*. 2022;3:99–148. doi:10.17323/1814-9545-2022-3-99-148
5. Vankevich E.V., Gorovoy S.O. The study of graduates' employment as an additional tool for in-demand skills in the youth labor market analysis. *Belorusskij jekonomicheskij zhurnal = Belarusian Economic Journal*. 2022;2:91–106. (In Russ.) doi:10.46782/1818-4510-2022-2-91-106
6. Parziale F., Scotti I. Education as a resource of social innovation. *SAGE Open*. 2016;6(3). doi:10.1177/2158244016662691
7. Zubok Y.A., Chuprov V.I. Self-regulation of life purpose values in youth cultural space. *Vestnik instituta sotziologii = Bulletin of the Institute of Sociology*. 2019;10(4):164–186. (In Russ.) doi:10.19181/vis.2019.31.4.614

8. Heidegger M. *Osnovnye problemy fenomenologii = The Main Problems of Phenomenology*. St. Petersburg: Higher Religious and Philosophical School; 2001. 445 p. (In Russ.)
9. Karadzhe T.V. Temporality as a dynamic characteristic processes and changes in the social system. *Lokus: ljudi, obshchestvo, kul'tury, smysly = Locus: People, Society, Culture, Meanings*. 2022;2:130–143. (In Russ.) doi:10.31862/2500-2988-2022-13-2-130-143
10. Ambarova P.A., Zborovsky G.E. *Vremja social'noj obshhnosti = The Time of Social Community*. Ekaterinburg: University of the Humanities; 2017. 347 p. (In Russ.)
11. Popov V.V., Zaborovsky V.A., Skripnichenko A.A. The specifics of an individual's subjective time in a special social group (student group). *Sociologija = Sociology*. 2022;2:332–337. (In Russ.)
12. Koch I.A., Orlov B.A. Values and professional identity of student-age population. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020;22(2):141–168. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2020-2-143-170
13. Kasyanova T.I., Maltsev A.V., Zubova L.V. Value orientations in professional self-determination of students of various specialties. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. 2022;2(46):72–80. (In Russ.) doi:10.54509/22203036_2022_2_72
14. Libkovska U., Lusena-Ezera I. Development of youth professional interests in accordance with labour market requirements. *Global Journal of Business, Economics and Management*. 2017;7(2):225–236. doi:10.18844/gjbem.v7i2.2952
15. Che Musa M., Bernabé E., Gallagher J. Career expectations and influences among dental students in Malaysia. *International Dental Journal*. 2016;66(4):229–236. doi:10.1111/idj.12224
16. Didkovskaya Y.V., Trynov D.V., Chistyakov P.A. Students' professional strategies in the context of the image of the social future. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. 2023;9:63–77. (In Russ.) doi:10.31857/S013216250027778-8
17. Lah M. The professional skills of future language teachers: the case of Slovenian students. *XLinguae*. 2022;15(4):38–48. doi:10.18355/XL.2022.15.04.04
18. Zeer E.F., Kormiltseva M.V. Students' professional self-determination in the context of the socially conditioned conflicting realities. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2012;10:79–87. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2012-10-79-87
19. Mylrea M., Gupta T., Glass B. Developing professional identity in undergraduate pharmacy students: a role for self-determination theory. *Pharmacy*. 2017;5(2). doi:10.3390/pharmacy5020016
20. Burke C., Scurry T., Blenkinsopp J. Navigating the graduate labour market: the impact of social class on student understandings of graduate careers and the graduate labour market. *Studies in Higher Education*. 2019;45(8):1711–1722. doi:10.1080/03075079.2019.1702014
21. Jackson D., Bridgstock R., Lambert C. Subjective career success among new graduates and the role of personal factors. *Education and Training*. 2024;66(7):964–980. doi:10.1108/ET-01-2024-0035
22. Flores M.I., Espinosa C.L., Calero L.M. Professional profile by competences and employability in the teaching training of university students. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. 2021;17(2):417–432. doi:10.18004/riics.2021.diciembre.417
23. Souto-Otero M., García-Álvarez J., Santos-Rego M. Subject choice motivation and students' conceptions of employability: thin and thick. *British Journal of Sociology of Education*. 2023;44(4):606–630. doi:10.1080/01425692.2023.2203364
24. Lamanaskas V. Lithuanian gymnasium students' career and professional self-determination. *Psychological Thought*. 2018;11(2):148–173. doi:10.5964/psyc.v11i2.308
25. Ngai S., Cheung C., Yuan R. Effects of vocational training on unemployed youths' work motivation and work engagement: mediating roles of training adequacy and self-actualization. *Children and Youth Services Review*. 2016;64:93–100. doi:10.1016/j.childyouth.2016.02.020

26. Danilov A.H., Rotman D.G. The youth of contemporary Belarus: Basic values, life plans and behavioral strategies. *Vestnik RUDN. Serija: Sociologija = RUDN Journal of Sociology*. 2021;21(3):469–481. (In Russ.) doi:10.22363/2313-2272-2021-21-3-469-481
27. Titarenko L.G. The changing value of higher education: comparative analysis of Belarus, Russia, China. *Gumanitarnij Jug Rossii = Humanities of the South of Russia*. 2023;12(1):124–141. (In Russ.) doi:10.18522/2227-8656.2023.1.10
28. Reyneke M., Botha C. The professional orientation of first year student teachers in a non-placement work-integrated learning program. *International Journal of Work-Integrated Learning*. 2020;21(3):303–316. Accessed November 20, 2024. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_21_3_303_316.pdf
29. Lundqvist C. Time horizons in young people's career narratives – strategies, temporal orientations and imagined parallel futures negotiated in local settings. *Education Inquiry*. 2020;11(4):379–396. doi:10.1080/20004508.2019.1601000
30. Wang Y. Research on career planning education for college students. *Journal of Contemporary Educational Research*. 2023;7(12):192–196. doi:10.26689/jcer.v7i12.5789
31. Jagielska K. Motivation as a factor in educational and professional career planning of generation Z. *Labor et Educatio*. 2022;10:95–111. doi:10.4467/25439561LE.22.008.17534
32. Borovaya E.V. Youth employment in the Republic of Belarus. *Vestnik akademii MVD Respubliki Belarus' = Bulletin of the Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus*. 2022;2(44):9–14. (In Russ.) Accessed November 20, 2024. <https://elib.amia.by/handle/docs/8549>
33. Vishnevskii Y.R. *Molodezh' o budushhem Rossii i o sebe: vyzovy nastojashhego i konstruirovaniye gorizontov grjadushhego (po materialam VIII jetapa monitoringa dinamiki sociokul'turnogo razvitiya ural'skogo studenchestva 1995–2020 gg.) = Young People about the Future of Russia and about Themselves: The Challenges of the Present and the Construction of Horizons of the Future (Based on the Materials of the VIII Stage of Monitoring the Dynamics of the Socio-Cultural Development of the Ural Student 1995–2020)*. Ekaterinburg: Ural University Publishing House; 2021. 372 p. (In Russ.)
34. Rozanova Y.V. Evolution of master's programme in higher education System: numerical indicators. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*. 2023;12(2):8–23. (In Russ.) doi:10.57769/2227-8591.12.2.01

Информация об авторах:

Певная Мария Владимировна – доктор социологических наук, доцент, заведующая кафедрой социологии и технологий Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-3591-1181. E-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru

Тарасова Анна Николаевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-9448-2893. E-mail: a.n.tarasova@urfu.ru

Телепаева Дарья Федоровна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-9940-8019. E-mail: daria.telepaeva@urfu.ru

Щербинин Сергей Николаевич – кандидат социологических наук, доцент, начальник отдела менеджмента качества, доцент кафедры политологии и социологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь; ORCID 0000-0002-5461-5727. E-mail: s.scherbinin@grsu.by

Вклад соавторов:

М.В. Певная – подготовка содержания основного текста статьи.

А.Н. Тарасова – разработка концепции статьи, работа с данными, проведение статистических расчетов.

Д.Ф. Телепаева – подготовка обзора литературы, оформление текста статьи.

С.Н. Щербинин – дополнение обзора литературы по проблематике исследований и интерпретации данных.

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

Статья поступила в редакцию 10.10.2024; поступила после рецензирования 21.01.2025; принята к публикации 05.02.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Maria V. Pevnaya – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Head of the Sociology and Public Administration Technologies Department, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia; ORCID 0000-0003-3591-1181. E-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru

Anna N. Tarasova – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Sociology and Public Administration Technologies Department, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia; ORCID 0000-0002-9448-2893. E-mail: a.n.tarasova@urfu.ru

Daria F. Telepaeva – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Sociology and Public Administration Technologies Department, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia; ORCID 0000-0002-9940-8019. E-mail: daria.telepaeva@urfu.ru

Siarhei N. Shcharbinin – Cand. Sci. (Sociology), Head of Quality Management Department, Associate Professor, Department of Political Science and Sociology, Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Republic of Belarus; ORCID 0000-0002-5461-5727. E-mail: s.scherbinin@grsu.by

Contribution of the authors:

M.V. Pevnaya – preparation of the content of the main text of the article.

A.N. Tarasova – development of the concept of the article, work with data, statistical calculations.

D.F. Telepaeva – preparation of literature review, design of the text of the article.

S.N. Shcharbinin – addition to the literature review on research and data interpretation.

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

Received 10.10.2024; revised 21.01.2025; accepted 05.02.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.

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-klasterny-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, 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 psikhologii: sb. st. po materialam XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels; 2005 [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a book

Format:

Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

Examples:

Maslow A. G. Motivaciya i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

AUTHOR GUIDELINES

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

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

Том 27, № 3, 2025

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 марта 2025 года