



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

THE EDUCATION AND SCIENCE JOURNAL

TOM 27 № 10
VOL.



2025

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

**Уральский государственный
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:

Ural State 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, № 10. 2025

Главный редактор – чл.-корр.
Российской академии образования

Э. Ф. Зеер

Ответственный секретарь редакции –

Н. Н. Давыдова

Научный редактор – **В. А. Федоров**

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 25.11.2025

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

Translator (English) – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Mikhail A. Tikhomirov**

Editorial Office:

85a, Lunacharskogo str.,
Ekaterinburg,
620075, Russian Federation

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

E-mail: edscience@mail.ru

<http://www.edscience.ru>

Signed for press on 25.11.2025

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 – чл.-корр. Российской академии образования, д-р пед. наук, доц., Центр 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: panasyukvpqm@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

Мария Ивановна РАГУЛИНА – д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия. E-mail: ragulina@omgpi.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

Наталия 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

Наталия 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

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

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL BOARD

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

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

Irina M. OSMOLOVSKAYA – corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Education), Russian Academy of Education, Moscow, Russia. 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*

Maria I. RAGULINA – Dr. Sci. (Education), Professor, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: *ragulina@omgpu*

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

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

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

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

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

Nataliya G. TAGILTSEVA – Dr. Sci. (Pedagogy), prof., Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: *musis52nt@mail.ru*

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ.....	9
Запалацкая В.С.	
Вариативность и интеграция: методологические основания проектирования среды для одаренных студентов.....	9
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	39
Ахмеджанова Д.Р., Кузьмичева П.К., Бочавер А.А.	
Взаимосвязи академических успехов и благополучия школьников в контексте непрерывного образования.....	39
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....	65
Паатова М.Э., Берсирова А.К., Шебанец Е.Ю., Кобякова О.В.	
Феномен профессионального выгорания педагогов: сущность и проявления.....	65
Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Фан Ч.К., Коноплев С.А.	
Структура и факторы профессиональной устойчивости молодого педагога ..	92
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....	124
Склярова Н.Ю., Литвиненко М.П., Луцкая Е.Е., Белоусова О.И.	
Патриотизм и гражданская активность в представлениях российской молодежи: опыт социологического анализа.....	124
Сибирякова Ю.В., Малошонок Н.Г.	
Социальные аспекты опыта студентов, обучающихся по индивидуальной образовательной траектории и в рамках потоочно-групповой системы.....	160
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	190
Chandafa M.J., Fang H.	
ChatGPT in the context of competence-based education in Tanzania higher learning institutions.....	190

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS.....	9
Zapalatskaya V.S.	
Designing educational environments for gifted students: a framework for variability and integration.....	9
GENERAL EDUCATION.....	39
Akhmedjanova D.A., Kuzmichova P.K., Bochaver A.A.	
The relationship between schoolchildren's academic success and well-being within the context of lifelong learning	39
PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION	65
Paatova M.E., Bersirova A.K., Shebanets E.Y., Kobyakova O.V.	
The phenomenon of professional burnout in teachers: its nature and manifestations.....	65
Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Phan T.K., Konoplev S.A.	
The structure and contributing factors of professional stability among early-career teachers	92
SOCIOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION.....	124
Sklyarova N.Yu., Litvinenko M.P., Luts kaya E.E., Belousova O.I.	
Patriotism and civic engagement in the perceptions of Russian youth: insights from a sociological analysis.....	124
Sibiryakova Y.V., Maloshonok N.G.	
The student social experience in individual versus cohort-based learning.....	160
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	190
Chandafa M.J., Fang H.	
ChatGPT in the context of competence-based education in Tanzania higher learning institutions.....	190

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-10-9-38



Вариативность и интеграция: методологические основания проектирования среды для одаренных студентов

В.С. Запалацкая

Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация.

E-mail: zvs-so@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Разнообразие образовательных запросов и индивидуальных особенностей одаренных студентов требует проектирования среды, способствующей их наиболее полному развитию и реализации потенциала. В условиях цифровизации, стремительных социальных трансформаций, нарастающей конкуренции и роста значимости человеческого потенциала особенно актуальной становится проблема индивидуализации образовательного процесса. В настоящее время назрела необходимость перехода от типовых универсальных решений к гибким и адаптивным образовательным стратегиям. *Целью* исследования является обоснование методологических оснований проектирования образовательной среды для одаренных студентов на основе категорий вариативности и интеграции с целью формирования гибких образовательных траекторий с учетом интересов, академических склонностей и развития профессионального потенциала обучающихся. Также рассмотрены вызовы, возникающие у преподавателей и образовательных организаций при адаптации к изменяющимся стандартам и образовательной политике. *Методология, методы и методики.* Исследование опирается на междисциплинарный методологический подход, включающий педагогические, философские, культурологические и психолого-антропологические основания. Применены методы теоретического анализа, концептуального моделирования, компонентно-структурного синтеза и сопоставления научных подходов к формированию условий развития талантливых студентов. Учитывались современные эмпирические данные, отражающие отечественный и зарубежный опыт. *Результаты.* Установлено, что эффективная образовательная среда для одаренных студентов сочетает вариативность (учет индивидуальных интересов, склонностей и профессиональных запросов) и интеграцию (целостность, координация участников). Разработана модель, отражающая интегративно-вариативное взаимодействие и учитывающая ключевые вызовы, с которыми сталкиваются педагоги и образовательные организации. *Научная новизна.* Впервые обоснованы методологические основания интеграции и вариативности в проектировании образовательной среды для одаренных студентов с акцентом на создание адаптивных образовательных траекторий. *Практическая значимость.* Разработанная модель может быть использована для проектирования адаптивных образовательных систем в российских вузах с целью максимального раскрытия интеллектуального и профессионального потенциала студентов.

Ключевые слова: одаренные студенты, индивидуализация обучения, образовательная среда, вариативность, интеграция, гибкие образовательные траектории, высшее образование, методологические принципы, адаптивные стратегии, поддержка талантливой молодежи

Благодарности. Автор выражает искреннюю благодарность анонимным рецензентам журнала «Образование и наука» за ценные рекомендации и внимательное рецензирование статьи.

Для цитирования: Запалацкая В.С. Вариативность и интеграция: методологические основания проектирования среды для одаренных студентов. *Образование и наука*. 2025;27(10):9–38. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-9-38

Designing educational environments for gifted students: a framework for variability and integration

V.S. Zapalatskaya

State University of Education, Moscow, Russian Federation.

E-mail: zvs-so@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The diverse educational needs and individual characteristics of gifted students necessitate the creation of an environment that fosters their fullest development and the realisation of their potential. In the context of digitalisation, rapid social transformations, increasing competition, and the growing importance of human potential, the issue of individualising the educational process is becoming particularly urgent. There is now a need to shift from standardised, universal solutions to flexible and adaptive educational strategies. *Aim.* The present study aimed to establish a methodological framework for designing an educational environment for gifted students, based on categories of variability and integration, to create flexible learning pathways that consider students' interests, academic inclinations, and the development of their professional potential. The challenges faced by teachers and educational organisations in adapting to changing standards and educational policies are also examined. *Methodology and research methods.* The study is based on an interdisciplinary methodological approach, incorporating pedagogical, philosophical, cultural, and psychological-anthropological foundations. Methods such as theoretical analysis, conceptual modelling, component-structural synthesis, and comparison of scientific approaches to establishing conditions for the development of talented students were employed. Contemporary empirical data reflecting both Russian and international experience were taken into account. *Scientific novelty.* This study establishes, for the first time, the methodological foundations for using integration and variability to design adaptive learning pathways for gifted students. *Practical significance.* The proposed model provides a framework for designing adaptive educational systems in Russian universities, enabling them to more effectively maximise students' intellectual and professional potential.

Keywords: gifted students, individualised learning, educational environment, variability, integration, flexible learning pathways, higher education, methodological principles, adaptive strategies, support for talented youth

Acknowledgements. The author sincerely thanks the anonymous reviewers of the Education and Science Journal for their valuable suggestions and thorough evaluation of the manuscript.

For citation: Zapalatskaya V.S. Designing educational environments for gifted students: a framework for variability and integration. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(10):9–38. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-9-38

Введение

В современных условиях развития общества высшее образование сталкивается с необходимостью качественной трансформации образовательной среды, обусловленной цифровизацией, динамикой социально-экономических процессов и ростом конкуренции на глобальном уровне. Одним из важнейших направлений эволюции университетского образования становится созда-

ние условий для выявления, развития и сопровождения одаренных студентов – будущих лидеров науки, инноваций и профессионального сообщества. Эта задача приобретает особую актуальность в связи с переходом к модели образования, ориентированной не столько на массовую стандартизацию, сколько на гибкость, индивидуализацию и поддержку уникальных образовательных маршрутов.

Однако, несмотря на возрастающее внимание научного и педагогического сообщества к поддержке одаренности в высшей школе, до настоящего времени в научной литературе отмечается недостаточная степень теоретической разработанности и эмпирического обоснования моделей образовательных сред, способных интегрировать ресурсы университета и обеспечивать вариативность индивидуальных траекторий одаренных студентов. Дискуссионными остаются вопросы, связанные с сочетанием вариативности, подразумевающей учет индивидуальных интересов, способностей и мотиваций, и интеграции, предполагающей формирование единой, координированной образовательной среды, а также с определением принципов и механизмов функционирования университета, способного выявлять и развивать потенциал студентов с высокими когнитивными и креативными способностями. Практическая значимость поиска ответов на эти вопросы обусловлена потребностью образовательных организаций в эффективных стратегиях адаптации к быстро меняющимся стандартам, ожиданиям и образовательной политике.

На сегодняшний день отсутствует целостное теоретико-методологическое обоснование принципов проектирования образовательной среды университета, сочетающей вариативность и интеграцию, что существенно ограничивает возможности сопровождения одаренных студентов и их профессионального самоопределения. Это обстоятельство предопределяет необходимость разработки такой модели образовательной среды, которая бы способствовала не только академическому развитию, но и успешной самореализации студентов в исследовательской, инновационной и профессиональной сфере.

Целью данного исследования является обоснование методологических оснований проектирования образовательной среды для одаренных студентов в высшей школе на основе интеграции и вариативности как ключевых категорий.

В настоящей статье проводится анализ теоретических и методологических подходов, обеспечивающих интеграцию и вариативность образовательной среды с целью поддержки одаренных студентов в условиях современного университета. Особое внимание уделяется выявлению основных механизмов формирования гибких образовательных траекторий для студентов с выраженной одаренностью. Кроме того, в исследовании выделяются основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и образовательные организации в процессе адаптации к постоянно обновляющимся образовательным стандартам и изменяющейся политике в сфере образования

Рабочая гипотеза заключается в том, что системное сочетание интегративного и вариативного подходов при проектировании образовательной среды способствует более полной реализации интеллектуального и творческого потенциала одаренных студентов, а также повышает эффективность их академического, профессионального и личностного развития.

Основные ограничения исследования связаны с необходимостью дальнейшей апробации предложенной модели в различных институциональных условиях, а также с многообразием критериев и подходов к определению и сопровождению одаренности.

Таким образом, представленное исследование направлено на теоретическое и концептуальное прояснение вопросов проектирования образовательной среды для одаренных студентов с учетом интеграции и вариативности как системообразующих принципов, обеспечивающих гибкое и целенаправленное сопровождение развития талантливой молодежи в вузах России.

Обзор литературы

В последние десятилетия проблематика проектирования образовательной среды для одаренных студентов стала заметным направлением исследовательского интереса как в отечественной, так и в зарубежной научной мысли. Современные вызовы, связанные с цифровой трансформацией образования, расширением компетентностного подхода и необходимостью индивидуализации обучения, способствовали активному развитию исследований, посвященных методологическим основаниям образовательной среды, способной обеспечивать развитие когнитивного и личностного потенциала студенческой одаренности. Одаренность как педагогическое и психологическое понятие рассматривается в трудах F. Gagné [1], U. Sak [2], S. I. Pfeiffer [3], R. J. Sternberg [4], предложивших мультифакторные модели, в которых наряду с интеллектуальными способностями учитываются такие компоненты, как креативность, мотивация и влияние среды. Исследования R. F. Subotnik et al. [5] и D. Y. Dai, F. Chen [6] посвящены вопросам поддержки одаренности в контексте высшего образования, решение которых требует гибкого, трансдисциплинарного подхода. Детальный анализ указанных источников позволяет выявить ключевые тенденции в современных представлениях о природе одаренности и способах ее поддержки в высшем образовании. F. Gagné отмечает, что одаренность представляет собой совокупность природных способностей или задатков, которые при соответствующих условиях могут быть целенаправленно развиты в таланты. Он утверждает, что использование термина «одаренность» для обозначения врожденного потенциала оправдано в рамках дифференцированной модели одаренности и таланта, так как это отражает как генетическую основу, так и изменяющийся во времени характер высоких способностей [1]. U. Sak подчеркивает, что одаренность следует рассматривать как многомерное и многоуровневое явление, охватывающее не только когнитивные способности, но и эмоциональные, творческие и средовые факторы, что, по его мне-

нию, обуславливает необходимость комплексной оценки и образовательных подходов [2]. Аналогично S. I. Pfeiffer указывает, что современные подходы к определению одаренности включают в себя не только интеллектуальные, но и творческие, художественные, лидерские и мотивационные компоненты, выходя за пределы традиционного понимания IQ [3]. Согласно мультипликативной теории R. J. Sternberg, интеллект, креативность и мудрость взаимосвязаны таким образом, что недостаток одного из этих компонентов не может быть полностью компенсирован другими, что подчеркивает важность холистических моделей в выявлении и развитии одаренности [4]. В контексте высшего образования R. F. Subotnik et al. отмечают, что для реализации высоких достижений и формирования экспертизы у студентов необходимы системные и предметно-специфические структуры поддержки [5]. D. Y. Dai и F. Chen также подчеркивают, что развитие таланта в высшем образовании предполагает использование гибких, чувствительных к контексту стратегий, способствующих как глубине, так и широте знаний, а также обеспечивающих психосоциальную поддержку и наставничество [6]. В совокупности эти взгляды указывают на то, что образовательная поддержка одаренных должна быть индивидуализированной, многомерной и основываться на междисциплинарном взаимодействии. Вместе с этим акцент на многообразии талантов и факторов, влияющих на их развитие, предопределяет необходимость гибких образовательных стратегий, учитывающих уникальные потребности каждого одаренного обучающегося.

В современной педагогической мысли вариативность как ключевой принцип формирования индивидуальной образовательной траектории рассматривается в работах Г. В. Варакиной [7], И. А. Алешковского, А. Т. Гаспаришвили, О. В. Крухмалевой [8], С. Е. Старостиной [9], что созвучно зарубежным концепциям «personalized learning» и «learner-centered education», изложенных в трудах K. J. Doubet, J. A. Hockett [10] и T. Hall, G. Vue, N. Strangman, A. Meyer [11].

Анализ указанных источников позволяет выделить основные направления современных исследований в данной области. Так, Г. В. Варакина подчеркивает, что «именно индивидуальные образовательные траектории – это тот путь, который позволит раскрыть личностные особенности и природные задатки обучающихся, а также поможет адаптировать их под вызовы современности, способствуя востребованности и самореализации молодого человека» [7, с. 88–89], акцентируя внимание на необходимости адаптации образовательного процесса к индивидуальным особенностям студентов. В работе И. А. Алешковского, А. Т. Гаспаришвили и О. В. Крухмалевой представлены методы оценки и возможности построения образовательных траекторий в российских вузах, что позволяет более точно учитывать образовательные запросы обучающихся, в том числе одаренных студентов. Отмечается, что «в первую очередь ИОТ востребованы у студентов с высокими образовательными запросами и сильными стартовыми позициями» [8, с. 150]. Это свойственно одаренным обучающимся и подтверждает реализацию принципа вариативности в образовании,

предусматривающего индивидуальный выбор и построение образовательного маршрута с учетом потребностей и потенциала студента. С. Е. Старостина рассматривает проблемы и перспективы внедрения индивидуальных образовательных траекторий в вузах, отмечая, что успешная реализация данного подхода требует организационно-методической гибкости и развитой поддержки со стороны образовательной среды, подразумевающей не только «желание всех субъектов образовательного процесса участвовать в реализации индивидуальных образовательных траекторий», но и «проектирование точек самоопределения в образовательном процессе, позволяющих выстроить уникальный для каждого студента процесс обучения» [9, с. 43].

К. J. Doubet и J. A. Hockett описывают стратегии дифференциации и персонализации обучения как основу для построения образовательных маршрутов, ориентированных на личные потребности и интересы учащихся [10]. Т. Hall, G. Vue и др. в своих работах подчеркивают важность универсального проектирования обучения (UDL), что также напрямую связано с формированием индивидуальных траекторий обучения [11]. Таким образом, анализ отечественных и зарубежных исследований подтверждает значимость вариативности и индивидуализации в образовательном процессе, а также показывает соответствие российских подходов мировым тенденциям.

Интеграция в контексте образовательной среды в исследованиях Т. М. Гозмана [12], Ю. С. Шинтяпиной [13], О. Б. Александровой, Д. А. Моисейкина, Е. А. Косарькова [14] интерпретируется как согласование, синтез и системность элементов, обеспечивающих когерентную поддержку обучения и развития. J. VanTassel-Baska, G. F. Hubbard, Y. Wang [15] и H. Stoeger, A. Ziegler [16] акцентируют внимание на «integrative design frameworks» и «cross-curricular approaches» в поддержке одаренных студентов. Особенности образовательной среды как многокомпонентной и адаптивной системы описаны в исследовательских работах Е. Л. Федотовой, А. С. Середкиной [17], В. С. Запалацкой [18], Т. Н. Мартыновой, А. А. Пфетцер [19], а также С. В. Булгакова, О. Б. Капичниковой, А. А. Поздникина [20]. При этом акцент делается на ценностную наполненность, координацию ресурсов, педагогическое сопровождение и цифровую трансформацию среды. Так, Т. М. Гозман подчеркивает, что «полифункциональность интеграции... обеспечит способность субъектов системно мыслить при реализации самого высокого уровня взаимодействия, характеризующегося успешностью и творческой активностью современного человека», что способствует формированию образовательной среды, способной эффективно реагировать на запросы одаренных учащихся [12, с. 367]. Ю. С. Шинтяпина отмечает, что успешная образовательная интеграция достигается за счет согласования целей, содержания и технологий, а ее актуальность связана с тем, что «в ходе данных процессов могут решаться разные задачи современной системы образования, способствующие формированию будущего специалиста», при этом «создание условий, которые действуют в качестве мотиватора для эффективного обучения в вузе» особенно важно для одаренных студентов [13,

с. 278, 280]. О. Б. Александрова, Д. А. Моисейкин и Е. А. Косарьков рассматривают интеграцию теории и практики как инновационный подход, позволяющий усилить практико-ориентированный характер обучения и поддержать индивидуальные траектории развития талантливых студентов [14]. В исследованиях J. VanTassel-Baska, G. F. Hubbard, Y. Wang, а также Н. Stoeger, A. Ziegler интегративные и кросс-дисциплинарные подходы позиционируются как неотъемлемая часть поддержки одаренности, обеспечивая баланс между академическим содержанием и развитием надпредметных компетенций [15; 16].

Отметим, что образовательная среда во многих случаях характеризуется как электронная, информационно насыщенная и адаптивная система, способствующая расширению возможностей саморазвития, что подчеркивают Е. Л. Федотова и А. С. Середкина [17, с. 41–42], а также как мотивирующее пространство, проектируемое с опорой на индивидуальные и групповые потребности одаренных обучающихся, как отмечает В. С. Запалацкая [18, с. 2–4]. Т. Н. Мартынова и А. А. Пфетцер выделяют роль психолого-педагогического сопровождения в условиях цифровой образовательной среды, акцентируя важность комплексного подхода к развитию профессионально-личностного потенциала студентов [19, с. 147–148]. Социально-культурный аспект образовательной среды, формирующий возможности для раскрытия и поддержки талантности, подробно освещен в работах С. В. Булгакова, О. Б. Капичниковой и А. А. Поздникина [20, с. 55]. Проблемы индивидуализации академического развития в вузе с опорой на цифровые технологии, форматы смешанного обучения и модели тьюторского сопровождения находят отражение в работах Ш. Ш. Пирогланова, В. П. Склярова, И. С. Анцупова [21], А. Н. Афзаловой [22], Н. Е. Ерофеевой, Г. А. Мелекесова, И. В. Чиковой [23], а также исследований EdTech-сред В. Means и J. Neisler [24], T. Trust, D. G. Krutka [25], O. Viberg et al. [26]. Вариативно-адаптивные модели сопровождения одаренных студентов, рассматривающих каркас гибких образовательных траекторий как методологическое и организационное решение, обоснованы в работах Я. О. Опариной, О. А. Шабановой [27], Е. Н. Ряполовой [28], С. Е. Старостиной [9], J. A. Plucker, S. J. Peters [29], K. A. Hodge, C. R. Kemp, M. E. Wong [30], подчеркивают важность гибких образовательных траекторий (flexible pathways) и стратегий педагогического сопровождения (scaffolding strategies). Особую значимость представляет опыт проектирования инклюзивных и специализированных образовательных программ с учетом Gifted Programming Standards [31] и рекомендаций публикации Talent Development in Future-Focused Education [32], реализация которых возможна на основе принципов интеграции ресурсов, сетевого взаимодействия и проектного обучения, что подчеркивается в исследованиях J. Freeman [33], а также L. D. Rubenstein, D. Siegle, D. Y. Dai [34]. Вместе с тем проведенный анализ источников позволяет выявить ключевые возможности и барьеры индивидуализации академического развития обучающихся на основе цифровых технологий и смешанных форматов. Так, Ш. Ш. Пирогланов, В. П. Скляров и И. С. Анцупов акцентируют внимание на расширении ресурсов

для реализации индивидуальных образовательных траекторий за счет цифровых платформ, отмечая «гибкость» обучения и «свободу выбора и цифровизацию», что обеспечивает оперативную адаптацию содержания образования под потребности студентов [21, с. 181]. По мнению А. Н. Афзаловой, внедрение смешанного обучения в вузе способствует более комплексному развитию индивидуальных образовательных маршрутов и формированию новых профессиональных функций преподавателя, таких как координатор или модератор самостоятельной работы [22, с. 33–34]. Особое значение приобретает опыт тьюторского сопровождения, подробно проанализированный Н. Е. Ерофеевой, Г. А. Мелекесовым и И. В. Чиковой, выделяющими значимость постоянной обратной связи, индивидуальных консультаций и мониторинга академического прогресса как условий успешной индивидуализации [23, с. 101–102]. Отдельно стоит отметить вклад В. Means и J. Neisler, подчеркивающих важность доступности цифровых ресурсов и поддержки студентов в условиях переноса образовательного процесса в онлайн-среду, что позволяет выстраивать персонализированные траектории обучения [24]. Т. Trust и D. G. Krutka рассматривают учителя как дизайнера цифровых образовательных траекторий, подчеркивая необходимость осознанного и критического выбора EdTech-инструментов в условиях цифровых трансформаций [25].

Как показывают О. Viberg et al., использование аналитики данных обучения способствует более точному выявлению образовательных потребностей и потенциала студентов, что служит основой для создания вариативных и адаптивных моделей сопровождения [26]. Я. О. Опарина и О. А. Шабанова отмечают положительное влияние персонализированных образовательных моделей на развитие мотивации и познавательной активности обучающихся [27, с. 70–71], а Е. Н. Ряполова выделяет самостоятельную работу студентов как один из важнейших инструментов индивидуализации обучения, подчеркивая при этом, что «принцип индивидуализации обучения становится особенно важным», поскольку именно он способствует формированию «инициативности, автономности, творческой активности» как проявлений навыков самоорганизации [28, с. 73]. С. Е. Старостина обращает внимание на необходимость институциональной поддержки и создания условий для индивидуального выбора образовательных траекторий, отмечая при этом наличие организационных и методических трудностей внедрения подобных моделей [9, с. 43–44]. Таким образом, интегративный подход, предполагающий сочетание цифровых технологий, смешанных форматов и системы тьюторского сопровождения, а также опору на международные стандарты и стратегические рекомендации, становится ключевым условием развития гибких и инклюзивных образовательных траекторий в вузах.

На уровне методологии современное проектирование образовательной среды требует инкорпорации философских, культурологических и антропологических аспектов – взглядов на саморазвитие личности в постнеклассической образовательной парадигме, изложенных в работах Ю. М. Шор, О. В. Архиповой

[35], В. Ш. Набиева [36], Л. А. Липской [37]. Схожие основания прослеживаются в теориях социально-когнитивного конструктивизма А. Bandura [38] и С. Dede, J. Richards, В. Saxberg [39]. При этом, как отмечают О. В. Архипова и Ю. М. Шор, в постнеклассической парадигме образования акцент смещается на развитие уникальности и саморазвития личности, поскольку «усиливается значение роли субъекта в процессе познания», а образовательная среда переосмысливается как пространство формирования индивидуальной траектории обучающегося, в котором значимы «аксиологические и ценностные характеристики бытия» [35, с. 9]. В работе В. Ш. Набиева [36, с. 5] подчеркивается значимость создания адаптивной образовательной среды, способствующей эффективному групповому и межличностному взаимодействию, развитию коммуникативных и рефлексивных навыков студентов. Л. А. Липская [37, с. 19–20] рассматривает преемственность в непрерывном социально-гуманитарном образовании как условие интеграции культурных и личностных смыслов, обеспечивающее устойчивое профессиональное и личностное развитие. А. Bandura [38, с. 15–18] выделяет субъектную активность и саморефлексию в качестве ключевых факторов успешного образовательного и личностного становления. С. Dede, J. Richards, В. Saxberg [39, р. 119–125] акцентируют роль персонализации обучения, подчеркивая необходимость учета индивидуальных особенностей студентов, их образовательных потребностей и способностей к самостоятельному выбору образовательных стратегий.

Проблемы координации педагогических усилий и трансдисциплинарности сопровождения раскрываются как в отечественных исследованиях В. В. Голуб, Е. В. Голуб, А. В. Голуб [40], У. Б. Даниловой [41], так и в зарубежных подходах к *distributed expertise* и *collaborative teaching*, предложенных М. Friend, L. Cook [42] и L. Darling-Hammond [43]. В мировой практике прослеживается смещение акцента с формальной оценки одаренности к концепции развития потенциала (*potentiality*) через экологически насыщенную образовательную среду и комплексный подход к талант-менеджменту, о чем свидетельствуют работы Т. Pfeffer, О. Cimen [44] и В. А. Kerr, R. McKay [45]. В частности, В. В. Голуб, Е. В. Голуб и А. В. Голуб рассматривают педагогическое наставничество как координирующий механизм для формирования индивидуальных профессиональных траекторий обучающихся, подчеркивая важность «совместного со студентом проектирования индивидуального профессионального образовательного маршрута», а также роль преподавателя, которая выражается в «координации деятельности субъектов образовательного процесса» и «аккумуляции творческого сотрудничества» преподавателя и студента [40, с. 129]. У. Б. Данилова [41, с. 434] акцентирует значение междисциплинарности, определяя ее как основу реализации интегративного подхода к формированию профессиональной культуры и поддержки образовательных программ, что создает предпосылки для трансдисциплинарности сопровождения.

М. Friend и L. Cook [42] выделяют *distributed expertise* и *collaborative teaching* как ключевые стратегии для формирования командного взаимодействия пе-

дагогов, основанного на обмене профессиональными знаниями и опытом ради достижения образовательных целей учащихся. L. Darling-Hammond [43] описывает необходимость подготовки педагогов к коллективной ответственности и участию в совместных практиках, что способствует построению образовательных экосистем, насыщенных разнообразием экспертиз. Тенденции в области талант-менеджмента отражены в сборнике Т. Pfeffer и О. Cimen [44], где подчеркивается значимость создания экологически насыщенной образовательной среды для поддержки потенциала обучающихся, а также использования комплексного подхода к развитию талантов в вузах. В. А. Kerr, R. McKay [45] показывают, что смещение фокуса с формальной оценки одаренности к развитию потенциала и психологического благополучия одаренных обучающихся способствует их успешной адаптации и саморазвитию при поддержке образовательной среды.

Таким образом, анализ работ [40–45] свидетельствует о необходимости интеграции координационных, междисциплинарных и экологических подходов в формирование современной образовательной среды, ориентированной на раскрытие и развитие потенциала обучающихся.

В целом, проведенный анализ актуальных исследований позволил установить, что эффективное проектирование образовательной среды для одаренных студентов требует опоры на принцип вариативности как гарантию индивидуализации и учебной гибкости и на принцип интеграции, обеспечивающий комплексность, согласованность воздействий и системную поддержку. Отечественные и зарубежные авторы, несмотря на различие терминологических систем, сходятся в признании того, что современная образовательная среда должна носить адаптивный, трансформируемый характер, быть ориентированной на личностный и академический рост, а также включать субъектную позицию как преподавателя, так и обучающегося.

Методология, материалы и методы

Объектом настоящего исследования является образовательная среда высшей школы, рассматриваемая как системное и многокомпонентное педагогическое явление, ориентированное на выявление и развитие потенциала одаренных студентов. В качестве предмета исследования выступают методологические основания проектирования такой среды, с акцентом на категории вариативности и интеграции.

Методологический базис исследования сформирован на основе междисциплинарного подхода, объединяющего педагогические, философские, культурологические и психолого-антропологические перспективы. Такой подход позволил выявить системные взаимосвязи между образовательными условиями, индивидуальными траекториями развития студентов и механизмами сопровождения академического и личностного роста.

Для достижения цели исследования применялись общенаучные и специальные методы анализа. В первую очередь был использован метод теорети-

ческого анализа, включавший систематизацию и интерпретацию современной научной литературы по проблематике одаренности, индивидуализации обучения, проектирования образовательной среды и реализации адаптивных образовательных стратегий. Поиск теоретических источников проводился в ведущих реферативных базах данных (Scopus, Web of Science, ERIC, eLIBRARY) преимущественно по публикациям за период 2013–2023 гг.; при этом для полноты анализа были также учтены ключевые работы 2000 и 2024 годов. Критериями поиска служили следующие ключевые слова: «одаренность», «talented students», «gifted education», «индивидуализация обучения», «adaptive educational environment», «проектирование образовательной среды», «талант-менеджмент в высшем образовании». Анализу подвергались как классические педагогические концепции, так и новейшие зарубежные и отечественные исследования, отражающие современные подходы к обучению талантливой молодежи. Особое внимание уделялось работам в области gifted education (образование одаренных) и талант-менеджмента в высшей школе, что позволило охарактеризовать ключевые тренды в глобальной академической практике.

С целью выявления структурных компонентов эффективной образовательной среды применялся метод концептуального моделирования, на основе которого было разработано авторское представление вариативно-интегративной среды, включающей исследовательскую, проектную и академическую деятельность студентов. Модель была сформирована в логике компонентно-структурного синтеза, где различным составляющим среды (содержательным, организационным, технологическим) были сопоставлены соответствующие педагогические функции и индикаторы эффективности.

Также осуществлялось сопоставление различных научных подходов к формированию условий развития одаренных студентов, что позволило обосновать необходимость интеграции исследовательской и проектной активности в индивидуальные образовательные траектории как базовой составляющей образовательной среды. В качестве эмпирической основы исследования были проанализированы данные из открытых источников, аналитических докладов об образовательной политике и практике, в том числе в рамках программ поддержки талантливой молодежи и реализации цифровых платформ в высшей школе.

Таким образом, используемые методы позволили построить теоретически обоснованную модель образовательной среды для одаренных студентов, базирующуюся на принципах вариативности, гибкости и интегративной координации ресурсов и возможностей образовательной организации. Данные подходы и методы позволили выявить вызовы, связанные с необходимостью адаптации образовательных организаций к новым стандартам и запросам одаренных студентов.

Результаты исследования

В ходе проведенного теоретико-методологического анализа и компонентно-структурного моделирования научных подходов к сопровождению одаренных студентов высшей школы обоснованы методологические основания проектирования образовательной среды, основанные на категориях вариативности и интеграции. На основе сформулированных оснований предложена интегративно-вариативная модель образовательной среды, обеспечивающая индивидуализацию образовательных траекторий и развитие профессионального потенциала обучающихся. Проанализированы основные вызовы, с которыми сталкиваются преподаватели и образовательные организации при адаптации к изменяющимся стандартам и образовательной политике.

Эффективность функционирования проектируемой среды определяется согласованным взаимодействием двух ключевых системообразующих оснований – вариативности и интегративности. Под вариативностью понимается способность образовательного пространства обеспечивать широкий спектр индивидуально-конфигурируемых образовательных маршрутов, отвечающих когнитивным потребностям, мотивационной структуре и профессиональным интересам обучающихся. Вариативность реализуется через гибкую образовательную архитектуру, включающую модульные учебные планы, персонализированные формы проектной и исследовательской деятельности, институционализированное тьюторство, цифровые инструменты адаптивного обучения, а также механизмы внешнего академического и научного партнерства.

Интегративность образовательной среды проявляется в системной координации ключевых ее компонентов – академического, научно-исследовательского, организационного и социокультурного. Установлено, что интеграция детерминирует формирование единой педагогической логики сопровождения одаренных студентов, обеспечивая преемственность и взаимную обусловленность академических и личностных достижений. Центральным элементом интегративного ресурса выступает научно-исследовательская деятельность, выступающая как структурное ядро трансдисциплинарного взаимодействия обучающихся, преподавателей и научных коллективов.

Анализ указанных составляющих позволил выявить набор принципиальных признаков, отражающих эффективность образовательной среды для одаренных обучающихся. В результате обобщения теоретических положений и практического опыта были определены следующие ключевые характеристики образовательной среды, способствующей сопровождению и развитию одаренных студентов: наличие возможностей для построения индивидуальных образовательных траекторий; разнообразие и гибкость учебных форматов; междисциплинарный подход к содержанию программ; актуализация исследовательской и проектной деятельности; поддержка академической мобильности и саморазвития; открытость среды и ее доступность к профессиональному и научному сообществу; создание условий для проявления инициативы и развития самостоятельности обучающихся.

Выделенные характеристики легли в основу конструирования целостной модели образовательной среды, ориентированной на развитие потенциала одаренных обучающихся. Создание такой модели требует системного подхода, учитывающего функциональные взаимосвязи между целями, содержанием, организационно-методическими формами и ресурсным обеспечением образовательного процесса. Данный подход обеспечивает интеграцию внешних теоретико-методологических оснований с внутренней логикой построения образовательной среды, направленной на максимальную реализацию образовательного запроса и потенциала одаренной молодежи.

Практическое обоснование выбора компонентов модели сопровождения одаренных студентов опирается на опыт ведущих отечественных вузов, обладающих устойчивой практикой работы с обучающимися, демонстрирующими признаки академической и исследовательской одаренности. Среди таких образовательных организаций отмечаются Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербургский государственный университет, Новосибирский государственный университет, Томский государственный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Южный федеральный университет, образовательный центр «Сириус», Московский городской педагогический университет и другие.

В данных университетах и образовательных центрах апробированы ключевые формы и механизмы сопровождения, такие как индивидуальные образовательные траектории, системы тьюторского и менторского взаимодействия, интеграция студентов в действующие исследовательские коллективы, использование современных цифровых инструментов и платформ, мониторинг достижений, а также формирование проектных и метапредметных компетенций. Важным элементом практик сопровождения выступает развитие сетевого взаимодействия, что способствует масштабированию и трансляции успешных моделей в различных профессиональных и образовательных контекстах.

На основе анализа упомянутых практик была разработана модель образовательной среды сопровождения одаренных студентов, представленная в структурно-функциональной конфигурации. Модель включает следующие взаимосвязанные компоненты:

1) целевой – формирование и развитие когнитивно-творческого потенциала одаренных студентов; 2) содержательный – индивидуализированное учебно-научное содержание, ориентированное на актуальные исследовательские и проектные практики; 3) организационный – гибкие формы сопровождения (тьюторское и менторское взаимодействие, командная работа, проектные группы); 4) ресурсный – использование цифровых, кадровых, информационных и партнерских ресурсов (включая грантовую поддержку, научное оборудование и инфраструктуру вузов и научных центров); 5) рефлексивно-о-

ценочный – формирование системы мониторинга и оценки академических, личностных и метапредметных достижений обучающихся.

Структурно-функциональная конфигурация модели представлена в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязи и функции компонентов модели сопровождения одаренных студентов вуза

Table 1

Interrelations and functions of the components of the support model for gifted university students

Компонент / <i>Component</i>	Основная функция / <i>Main function</i>	Взаимосвязи с другими компонентами / <i>Interactions with other components</i>
Целевой / <i>Target</i>	Формирует индивидуальные цели / <i>Sets individual goals</i>	Определяет параметры содержания и критерии оценки / <i>Defines content parameters and evaluation criteria</i>
Содержательный / <i>Content</i>	Разрабатывает содержание программ / <i>Develops programme content</i>	Ориентируется на цели; содержание анализируется, корректируется по результатам оценки / <i>Is guided by the goals; content is analysed and modified based on evaluation results</i>
Организационный / <i>Organisational</i>	Механизмы реализации (модули, поддержка) / <i>Implementation mechanisms (modules, support)</i>	Реализует условия для достижения целей; создает рекомендации для изменения содержания и целей на основе мониторинга / <i>Provides conditions for achieving goals; makes recommendations for changes in content and goals based on monitoring</i>
Рефлексивно-оценочный / <i>Reflective-evaluative</i>	Мониторинг и обратная связь / <i>Monitoring and feedback</i>	Влияет на корректировку целей, содержания, организации / <i>Influences adjustment of goals, content, and organisation</i>

Таким образом, каждый из компонентов модели выполняет определенную функцию в обеспечении эффективной образовательной среды для одаренных студентов. При этом центральное значение в общей структуре модели занимает целевой компонент, поскольку он задает стратегическую направленность и ориентиры всей системы сопровождения. В частности, целевой компонент обоснован потребностью в стратегическом формировании когнитивно-творческих установок, обеспечивающих не только академическую успешность, но и способность к инновационной, исследовательской и проектной деятельности с высоким уровнем неопределенности. Развитие таких установок тесно связано с формированием метапредметных компетенций, критического мышления и устойчивой учебной мотивации.

Содержательный компонент отражает требования к гибкости и индивидуализации программ, что особенно важно для одаренных студентов с разноуровневыми интересами и опережающим темпом освоения материала. Практика показала, что включение студентов в реальную научно-исследовательскую и проектную деятельность на ранних этапах обучения способствует

более глубокой внутренней мотивации и формированию личностного смысла образования.

Организационный компонент модели базируется на гибких формах педагогического сопровождения, таких как тьюторство, менторство и проектно-командное обучение, что обеспечивает эффективный ответ на ключевые вызовы, с которыми сталкиваются педагоги и образовательные организации в условиях персонализированных образовательных треков. В рамках вышеописанных исследований был проведен комплекс фокус-групп с участием одаренных студентов, наставников и представителей администрации ведущих вузов. Фокус-группы проводились по заранее разработанным сценариям, направленным на выявление актуальных проблем и эффективных практик педагогического сопровождения одаренных обучающихся. Участники обсуждали свой опыт участия в различных формах наставничества, проектной деятельности, а также анализировали барьеры и возможности в образовательной среде. В результате анализа полученных данных было установлено, что именно наличие устойчивой поддержки со стороны наставников и взаимодействие в творческих коллективах является критически важным условием для устойчивой самоидентификации одаренных студентов в образовательной среде.

Ресурсный компонент связан с необходимостью создания качественной материально-технологической, кадровой и партнерской базы, позволяющей обеспечить доступ к современным лабораториям, научному оборудованию, грантовым конкурсам и международным академическим инициативам. Реализация таких условий была апробирована в рамках сетевых магистерских программ и развития университетских инкубаторов научных и стартап-проектов.

Рефлексивно-оценочный компонент обусловлен потребностью в непрерывном мониторинге образовательных результатов и развитии механизмов обратной связи. Использование развивающей, разноуровневой системы оценки, включающей самооценку, экспертные сессии и сопровождение индивидуальных образовательных траекторий, доказало свою действенность в ряде экспериментальных площадок как инструмент своевременной коррекции образовательного процесса и оптимизации стратегии развития студента.

Таким образом, функциональная структура разработанной модели не является статичной совокупностью отдельных блоков, а представляет собой динамическую систему, в которой каждый компонент интегрирован с остальными и обеспечивает гибкое реагирование образовательной среды на запросы одаренных студентов. Механизмы интеграции проявляются через координацию целей, обмен информацией между субъектами сопровождения, взаимную коррекцию содержания, организационных форм и используемых ресурсов в зависимости от изменений в образовательных результатах и мотивации обучающихся. Такой подход позволяет поддерживать баланс между индивидуальными образовательными запросами и стратегическими задачами развития академического и творческого потенциала.

В сопоставлении с альтернативными подходами установлено, что отличительной особенностью разработанной модели является ориентация не только на достижение высоких академических результатов, но и на формирование у студентов способностей к самоорганизации, междисциплинарному взаимодействию и устойчивому саморазвитию. Такой подход позволяет рассматривать одаренного студента как субъект образовательной среды, имеющий возможность конструировать собственную образовательную стратегию в рамках институционально поддерживаемой вариативно-интегративной системы.

В ходе теоретического анализа было выявлено, что одним из основных вызовов для организаций высшего образования, работающих с одаренными студентами, является необходимость регулярного обновления содержания и структуры образовательных программ в условиях трансформации стандартов и образовательной политики. Преподаватели сталкиваются со сложностями при внедрении индивидуализированных траекторий обучения, что требует пересмотра традиционных методик, разработки новых подходов к сопровождению и мониторингу достижений одаренных обучающихся. Помимо этого, отмечается сложность интеграции внешних партнерских инициатив и ресурсов в образовательный процесс, а также недостаточная согласованность действий между различными подразделениями вузов, что может затруднять оперативную адаптацию к новым организационным и культурным условиям.

Анализ действующих практик и литературы также показал, что ключевыми вызовами в проектировании вариативной и интегрированной образовательной среды для одаренных студентов в вузах выступают: дефицит педагогических кадров, владеющих современными методиками сопровождения одаренности; ограниченность ресурсов для эффективного внедрения индивидуальных учебных траекторий; недостаточная интеграция исследовательской и проектной деятельности в образовательный процесс, а также затруднения в межведомственном и внутреннем взаимодействии структур. Эти вызовы необходимо учитывать при формировании методологических оснований среды, способной обеспечивать развитие потенциала одаренных студентов в условиях изменяющихся образовательных стандартов и политики.

Теоретическая модель образовательной среды, ориентированной на развитие потенциала одаренных обучающихся, была представлена автором на ряде международных научно-практических конференций в 2025 году [46; 47], где прошла обсуждение на профильных секциях. В ходе дискуссий участники отметили актуальность и новизну предложенного подхода, а также его потенциал для практической реализации в образовательных организациях различного уровня. В числе положительных откликов были отмечены следующие аспекты: интеграция исследовательской деятельности в систему поддержки одаренных студентов, возможность учета индивидуальных образовательных траекторий за счет внедрения адаптивных механизмов, содействие формированию устойчивой образовательной среды за счет усиления взаимодействия между студентами и кураторами, а также гибкость модели, позволяющая при-

менять ее в разных образовательных и национальных контекстах. Таким образом, результаты обсуждений свидетельствуют о востребованности и возможности применения разработанной теоретической модели среди специалистов профессионального сообщества, что особенно важно для формирования методологических оснований среды, способной поддерживать развитие потенциала одаренных студентов в условиях меняющихся образовательных стандартов и политики.

Обсуждение

Результаты проведенного исследования представляют интерес не только для российского, но и для зарубежного профессионального сообщества, занимающегося сопровождением одаренных студентов и проектированием эффективной образовательной среды в университетах. Вопросы формирования подобной среды отражены в ряде научных работ, посвященных как теоретическим, так и практико-ориентированным аспектам данной проблемы. Анализ российских и зарубежных исследований, представленных в теоретических и эмпирических работах (в том числе трудов Т. М. Трегубовой, И. Н. Айнутдиновой, К. А. Айнутдиновой [48], Р. И. Платоновой, А. Е. Никитиной, Н. А. Кириковой [49], E. Winner [50], U. Sak [2] и др.), позволяет выделить основные характеристики образовательной среды, способствующей сопровождению и развитию одаренных студентов. К ним относятся: открытость и адаптивность инфраструктуры; междисциплинарность содержания и методологии; модульно-уровневая организация программ; интеграция в международные академические и проектные сети; поддержка мобильности и непрерывного саморазвития студентов.

Эмпирические исследования подчеркивают значимость внедрения данных характеристик на практике. Так, результаты работы Т. М. Трегубовой с соавт. подтверждают, что использование мультимодальных форм смешанного обучения способствует развитию индивидуальных образовательных траекторий студентов и их самостоятельности, поскольку «представленные модели отражают уникальные черты смешанного обучения – это гибкость, открытость, мотивация, акцент на личность и самостоятельность» [50, с. 71]. В исследовании Р. И. Платоновой с соавт. подчеркивается важность гибких учебных технологий, реализация которых, по мнению авторов, позволяет не только выявить потенциал одаренных студентов, но и создать условия для его максимального раскрытия, поскольку возможность выбора элективных курсов и индивидуального учебного плана, как отмечают исследователи, «формирует у студента осознанность, умение ориентироваться и анализировать большой информационный поток» [51, с. 137]. Анализируя результаты существующих эмпирических исследований, E. Winner отмечает, что наиболее успешному развитию одаренных учащихся способствуют гибкие, многоуровневые и интеллектуально стимулирующие образовательные среды [52]. U. Sak подчеркивает необходимость создания образовательных условий, способствующих

многомерному развитию одаренности, а также предоставляющих студентам выбор и возможности для академического роста [2]. Анализ международного опыта подтверждает востребованность комплексного подхода к поддержке одаренных студентов [51–55]. Так, в обзоре R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius и F. C. Worrell [51] обоснована теоретическая и практическая значимость создания адаптивных образовательных сред для развития *gifted students* в системе высшего образования США. В работе K. Tirri [52], посвященной финскому опыту, показано, что специализированная подготовка педагогов и гибкость образовательной траектории способствуют максимальной реализации потенциала одаренных студентов. Исследование S. Y. Lee и P. Olszewski-Kubilius [53], анализирующее опыт Южной Кореи, акцентирует внимание на многоуровневых образовательных программах как условии успешной социализации *gifted students*. R. Leikin [54] рассматривает развитие математической одаренности в Израиле и подчеркивает важность интеграции исследовательских подходов и индивидуализации образовательного процесса. В обобщающем обзоре P. Olszewski-Kubilius, R. F. Subotnik и F. C. Worrell [55] выделяются ключевые направления реформирования систем образования для *gifted students*, акцентируется роль вариативных и интегративных моделей организации образовательной среды.

Таким образом, анализ приведенных исследований [2; 48; 49; 50; 51–55;] подтверждают значимость комплексного подхода к организации образовательной среды для одаренных студентов, обеспечивая ее открытость, адаптивность и ориентацию на индивидуальные образовательные запросы. В работе обоснованы методологические основания проектирования такой среды, построенные на категориях вариативности и интеграции. Разработанная в рамках исследования интегративно-вариативная модель не только актуализирует эти основания, но и способствует формированию новых подходов к индивидуализации и персонализации образовательных траекторий. Она также демонстрирует востребованность новых подходов не только в российской педагогической практике, но и в системах высшего образования США, Финляндии, Южной Кореи, Израиля и других стран, ориентированных на поддержку *gifted students* и реализацию их потенциала в учебном процессе.

Сравнительный анализ отечественных и зарубежных концепций выявил, что большинство международных моделей построено на принципах персонификации развития, создании гибких образовательных маршрутов и активном включении одаренных студентов в проектно-исследовательскую деятельность. Например, в работах R. F. Subotnik et al. [5] подчеркивается, что формирование успешной траектории *gifted students* невозможно без включения в междисциплинарные проекты и исследовательские коллаборации, а также без развития проектно-рефлексивных навыков и коммуникативных компетенций; авторы отмечают, что достижение высокого уровня предполагает овладение навыками сотрудничества, коммуникации, а также получение возможностей для рефлексии и междисциплинарной работы, что созвучно выводам нашего

теоретического анализа. В исследованиях финских и израильских педагогов подчеркивается значимость институциональных и ресурсных механизмов поддержки образовательной среды для gifted learners, а также роль устойчивых партнерств между университетами, бизнесом и некоммерческими организациями: так, S. Tirri [52] указывает, что для развития потенциала одаренных студентов важную роль играют институциональная поддержка и сотрудничество с внешними партнерами, тогда как J. VanTassel-Baska и T. L. Cross [56] подчеркивают значимость ресурсного обеспечения и межсекторных связей при формировании эффективной образовательной среды. Наша модель подтверждает эффективность комплексного, многоуровневого подхода, интегрирующего различные типы внешних и внутренних ресурсов.

В рамках данного исследования предпринята попытка адаптации и интеграции зарубежных подходов и отечественного опыта сопровождения одаренных студентов с целью формирования единой модели, учитывающей разнообразные организационные и культурные особенности российского высшего образования. В процессе сравнительного анализа образовательных практик были обозначены как педагогические, так и социально-институциональные механизмы поддержки одаренных обучающихся. Важным результатом стало выявление ранее недооцененного аспекта – необходимости институциональной координации деятельности сопровождения gifted students на уровне университета путем формализации механизмов и инструментов взаимодействия вуза со внешними партнерами. Это восполняет существующий пробел в исследовательской литературе, где ранее преимущественно анализировались изолированные педагогические практики или локальные программы сопровождения, без учета комплексной, системной организационной специфики современных университетов.

В результате проведенного теоретического исследования был обоснован подход к формированию гибких образовательных траекторий для одаренных студентов на основе категорий вариативности и интеграции. Данный подход позволяет учитывать индивидуальные интересы, академические склонности и профессиональный потенциал обучающихся. Анализ теоретических и эмпирических данных показал, что интеграция различных образовательных практик и расширение возможностей самостоятельного выбора образовательных маршрутов создают эффективные условия для мотивационного и профессионального развития студентов.

Вместе с тем изучение рассматриваемой проблематики выявило ряд вызовов, с которыми сталкиваются преподаватели и образовательные организации при теоретическом обосновании и практическом внедрении гибких образовательных траекторий. Среди них – необходимость постоянной адаптации к меняющимся образовательным стандартам и политике, разработка ресурсного и методического обеспечения для реализации индивидуализированных стратегий, а также формирование адекватных инструментов оценки достижений обучающихся. Кроме того, значимой проблемой остается трансформация

традиционных подходов к педагогическому сопровождению студентов, участвующих в персонализированных образовательных программах.

Таким образом, результаты теоретического исследования подчеркивают значимость комплексного подхода к проектированию образовательной среды для одаренных студентов и указывают на необходимость дальнейших исследований, направленных на преодоление выявленных трудностей. Сравнительный анализ существующих практик и теоретическое обоснование интегративно-вариативной модели формирования гибких образовательных траекторий позволяют выделить ее существенные преимущества перед традиционными образовательными стратегиями. К таким преимуществам относятся повышение мотивации обучающихся, формирование исследовательских и лидерских компетенций, а также расширение возможностей для проектной деятельности за счет развития институционального партнерства. Обобщение теоретических положений и результатов анализа свидетельствует о высокой релевантности интегративно-вариативной модели как для академического, так и для профессионально-ориентированного трека развития одаренных студентов.

Дополнительную актуальность нашим выводам придает соотнесение результатов с современными теориями личностно-ориентированной образовательной среды, разработанными С. А. Tomlinson [57] и T.C. Missett, L.H. Foster [58], которые акцентируют внимание на необходимости адаптации образовательного процесса к индивидуальным потребностям, сильным сторонам и интересам учащихся, предполагают гибкую организацию учебных заданий, дифференциацию содержания и форм взаимодействия, а также интеграцию элементов поддержки талантливых студентов в образовательную среду университета. В отличие от классических моделей, фокусирующихся преимущественно на педагогических технологиях, предложенная нами система внедряет инструменты организационной поддержки, алгоритмы институционального взаимодействия и элементы развивающей образовательной среды, учитывающие национальные и культурные особенности российского вуза. В результате формируется интегративная образовательная экосистема, способная не только поддерживать, но и развивать потенциал одаренных студентов в условиях современной цифровой трансформации высшего образования.

В то же время, ограничения исследования связаны с тем, что, несмотря на широкий региональный охват, его результаты основываются на анализе практик определенных университетов, что влечет за собой определенные ограничения при их дальнейшем обобщении и распространении на другие типы вузов. Применение предложенной модели в иных территориальных и институциональных условиях может потребовать дополнительной адаптации с учетом различий в ресурсном обеспечении, уровне развития партнерских сетей, а также особенностей образовательной политики региона или страны в целом.

Перспективами дальнейших исследований представляется проведение многоцентровых сравнительных проектов, направленных на апробацию и адаптацию разработанной модели в различных культурных и институцио-

нальных контекстах. Особого внимания требует детализация инструментов для поддержки одаренных студентов в условиях цифровизации образования, а также развитие механизмов вовлечения студентов в научно-исследовательские, инновационные и социально ориентированные проекты. Отдельно стоит рассмотреть влияние предлагаемой модели на динамику образовательных достижений, формирование исследовательского капитала университетов и их конкурентоспособность на международном образовательном рынке.

Таким образом, результаты данного исследования закладывают основу для дальнейших комплексных трансдисциплинарных разработок в области сопровождения одаренных студентов, что способствует не только развитию теории, но и совершенствованию образовательной практики российских вузов в соответствии с мировыми тенденциями и требованиями профессионального сообщества.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено теоретическому обоснованию и разработке методологических подходов к проектированию образовательной среды для одаренных студентов в системе высшего образования. В рамках работы рассмотрены вопросы интеграции и вариативности как ключевых категорий, определяющих эффективную поддержку будущих лидеров науки и профессионального сообщества.

Показано, что сочетание интегративного и вариативного подходов при проектировании образовательной среды способствует формированию гибких и индивидуализированных образовательных траекторий. Это позволяет учитывать широкий спектр интересов, академических склонностей и профессиональных целей одаренных студентов, отвечая на современные вызовы высшей школы.

В результате компонентно-структурного анализа разработана структурно-функциональная модель образовательной среды университета, основанная на принципах интеграции и вариативности. Модель включает целевой, содержательный, организационный, ресурсный и рефлексивно-оценочный компоненты, а также современные механизмы цифрового и тьюторского сопровождения. Такое построение образовательной среды дает университетам возможность эффективно адаптироваться к изменяющимся образовательным стандартам, государственным требованиям и ожиданиям одаренных обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в предложении теоретически и структурно обоснованной модели образовательной среды для одаренных студентов, впервые объединяющей интеграцию и вариативность как системообразующие категории. Преимуществом модели является создание индивидуальных маршрутов обучения, использование современных цифровых технологий и тьюторских практик. Практическая значимость результатов проявляется в применимости модели при разработке стратегий поддержки талантливой

молодежи университетами, как в институциональных программах, так и в деятельности специализированных центров и формировании образовательной политики.

В ходе работы выявлены основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и образовательные организации при реализации индивидуализированных траекторий, что обусловило теоретико-методологическое обоснование необходимости пересмотра традиционных моделей сопровождения одаренных студентов. Положительный опыт внедрения элементов предложенной модели в ряде ведущих российских университетов подтверждает ее эффективность и актуальность на практике.

Таким образом, выдвинутая в ходе исследования рабочая гипотеза получила теоретическое подтверждение: интегративно-вариативный подход способствует более полной реализации интеллектуального и творческого потенциала одаренных студентов, улучшая результаты их академического, профессионального и личностного развития.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией предложенной модели в различных институциональных и региональных условиях, развитием инструментов мониторинга и сопровождения индивидуальных образовательных траекторий, изучением психологических и социокультурных факторов успешной социализации одаренных студентов, интеграцией модели в цифровые кампусы и разработкой компетентностных требований для наставников.

В заключение отметим, что проведенное исследование восполняет существующий пробел в теоретико-методологических основах проектирования образовательной среды для одаренных студентов, и демонстрирует, что интеграция и вариативность выступают основными категориями современной эффективной педагогической практики. Разработанная модель создает основу для дальнейшей адаптации педагогических стратегий, нацеленных на развитие человеческого капитала и повышение конкурентоспособности российских университетов в экономике знаний.

Список использованных источников

1. Gagné F. Yes, giftedness (aka “gifted potential”) is an apt label for the DMGT’s natural abilities constructs. *High Ability Studies*. 2013;24(2):113–117. doi:10.1080/13598139.2013.843141
2. Sak U. Giftedness and gifted education: multidimensional and multilevel perspective. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:755789. doi:10.3389/fpsyg.2021.755789
3. Pfeiffer S.I. Giftedness: definitions, models, and characteristics. *Children*. 2022;9(10):1453. doi:10.3390/children9101453
4. Sternberg R.J. A multiplicative theory of human intelligence, creativity, and wisdom. *Frontiers in Psychology*. 2020;11:546221. doi:10.3389/fpsyg.2020.546221
5. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. *The Psychology of High Performance: Developing Human Potential into Domain-Specific Talent*. Washington, DC: American Psychological Association; 2019. 375 p. doi:10.1037/0000133-000

6. Dai D.Y., Chen F. Theoretical perspectives of gifted education. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:618179. doi:10.3389/fpsyg.2021.618179
7. Варакина Г.В. Индивидуализация образования в практикоориентированных программах высшей школы. *Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств*. 2023;3(50):87–95. doi:10.24412/2310-1679-2023-350-87-95
8. Алешковский И.А., Гаспарисвили А.Т., Крухмалева О.В. Особенности формирования образовательных траекторий российских студентов: оценка и возможности. *Высшее образование в России*. 2023;32(4):137–155. doi:10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155
9. Старостина С.Е. Внедрение индивидуальных образовательных траекторий в вузе: проблемы и перспективы. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2023;18(3):41–47. doi:10.21209/2658-7114-2023-18-3-41-47
10. Doughty K.J., Hockett J.A. *Differentiation: A Guide for Elementary School Teachers*. American Institute for Research, Center on Great Teachers & Leaders; 2015. 48 p.
11. Hall T., Vue G., Strangman N., Meyer A. Differentiated instruction and implications for UDL implementation. *National Center on Accessing the General Curriculum*. 2019. Accessed May 20, 2025. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535608.pdf>
12. Гозман Т.М. Полифункциональность интеграции в образовательной среде. *Eurasian Journal of Academic Research*. 2024;4(7):366–368. Режим доступа: <https://in-academy.uz/index.php/ejar/article/view/35733> (дата обращения: 20.05.2025).
13. Шиндяпина Ю.С. Процессы интеграции в системе образования. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2022;11(3):277–282. doi:10.18500/2304-9790-2022-11-3-277-282
14. Александрова О.Б., Моисейкин Д.А., Косарьков Е.А. Интеграция теории и практики как форма инновационного обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021;71(1):8–10. Режим доступа: <http://journal.kpsu.ru/wp-content/uploads/2021/04/71-1.pdf> (дата обращения: 20.05.2025).
15. VanTassel-Baska J., Hubbard G.F., Wang Y. Talent development as a comprehensive and differentiated service delivery model: best practices and applications in gifted education. *Roeper Review*. 2020;42(1):43–55. doi:10.1080/02783193.2019.1689942
16. Stoeger H., Ziegler A. The actiotope model of giftedness. In: Pfeiffer S.I., ed. *Handbook of Giftedness in Children*. Cham: Springer; 2017:277–294. doi:10.1007/978-3-319-64592-3_17
17. Федотова Е.Л., Середкина А.С. Электронная информационно-образовательная среда педагогического вуза как фактор развития одаренности студентов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2022;11(1):40–44. Режим доступа: <https://www.vernadskyjournals.ru/jour/article/view/3593> (дата обращения: 20.05.2025).
18. Запалацкая В.С. Принципы проектирования мотивирующей образовательной среды в системе работы с одаренными детьми и талантливой молодежью. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2024;2(140):1–5. doi:10.23670/IRJ.2024.140.50
19. Мартынова Т.Н., Пфетцер А.А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в условиях цифровой образовательной среды вуза. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2022;1(45):145–152. Режим доступа: <https://profeducation-bulleten.ru/jour/article/view/1972> (дата обращения: 20.05.2025).
20. Булгаков С.В., Капичникова О.Б., Поздников А.А. Социокультурный аспект работы с талантливыми и одаренными студентами. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2020;4(182):53–55. Режим доступа: <https://lesgaft-notes.spb.ru/jour/article/view/6255> (дата обращения: 20.05.2025).
21. Пирогланов Ш.Ш., Скляр В.П., Анцупов И.С. Цифровые технологии в образовательном процессе как новые возможности реализации индивидуальных образовательных

- траекторий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022;74(2):180–182. Режим доступа: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=6269> (дата обращения: 20.05.2025).
22. Афзалова А.Н. Смешанное обучение в вузе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021;73(1):32–34. Режим доступа: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=6001> (дата обращения: 20.05.2025).
23. Ерофеева Н.Е., Мелекесов Г.А., Чикова И.В. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2015;7(182):98–104. Режим доступа: https://vestnik.osu.ru/2015_7/16.pdf (дата обращения: 20.05.2025).
24. Means B., Neisler J. *Digital Learning for Pandemic-Era Students*. Menlo Park, CA: Digital Promise; 2021. 46 p. Accessed May 20, 2025. <https://digitalpromise.org/2021/09/22/digital-learning-for-pandemic-era-students/>
25. Trust T., Krutka D.G. *Teachers as Designers of EdTech Pathways: A Guide for Meaningful Technology Integration*. Washington, D.C.: International Society for Technology in Education; 2023. 160 p. Accessed May 20, 2025. <https://books.google.com/books?id=KxrYEAAQBAJ>
26. Viberg O., Khalil M., Baars M., Kizilcec R.F., Scheffel M., Perez-Sanagustin M., et al. Guest editorial: advancing the state of learning analytics. The third learning analytics and knowledge (LAK) decade. *Journal of Learning Analytics*. 2022;9(3):1–9. doi:10.18608/jla.2022.8010
27. Опарина Я.О., Шабанова О.А. Развитие познавательного интереса и учебной мотивации через внедрение модели персонализированного обучения. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2020;4(48):69–72. Режим доступа: <https://vestnik.sgpu.ru/sites/default/files/2020/4/69-72.pdf> (дата обращения: 20.05.2025).
28. Ряполова Е.Н. Самостоятельная работа студентов как инструмент индивидуализации обучения. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2023;14:70–79. Режим доступа: <https://pedagogika.snauka.ru/2023/06/41408> (дата обращения: 20.05.2025).
29. Plucker J.A., Peters S.J. *Excellence Gaps in Education: Expanding Opportunities for Talented Students*. Cambridge, MA: Harvard Education Press; 2023. 208 p. Accessed May 20, 2025. <https://www.hepg.org/hep-home/books/excellence-gaps-in-education>
30. Hodge K.A., Kemp C.R., Wong M.E. *Inclusive Models of Gifted Education: Perspectives from Around the World*. New York: Routledge; 2020. 332 p. Accessed May 20, 2025. <https://www.routledge.com/Inclusive-Models-of-Gifted-Education-Perspectives-from-Around-the-World/Hodge-Kemp-Wong/p/book/9780367352010>
31. *National Association for Gifted Children. Gifted Programming Standards*. Washington, DC: NAGC; 2019. Accessed May 20, 2025. <https://www.nagc.org/sites/default/files/standards/K-12%20programming%20standards.pdf>
32. *OECD. Talent Development in Future-Focused Education*. Paris: OECD Publishing; 2022. Accessed May 20, 2025. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talent-development-in-future-focused-education_bf5505cb-en.pdf
33. Freeman J. *Educating the Very Able: Current International Research*. London: Routledge; 1998. 192 p. Accessed May 20, 2025. <https://www.routledge.com/Educating-the-Very-Able-Current-International-Research/Freeman/p/book/9780415182597>
34. Rubenstein L.D., Siegle D., Dai D.Y. *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*. Singapore: Springer; 2021. 582 p. doi:10.1007/978-981-13-3022-3
35. Архипова О.В., Шор Ю.М. Идея образования в контексте постнеклассической парадигмы. *Вестник Герценовского университета*. 2013;2:3–12. Режим доступа: http://lib.herzen.spb.ru/text/shor_4_13_3_12.pdf (дата обращения: 20.05.2025).
36. Набиев В.Ш. Адаптивная образовательная среда гуманитарного вуза в пространстве группового и межличностного взаимодействия. *Высшее образование сегодня*. 2019;1:2–7.

- Режим доступа: <https://www.vosjournal.ru/articles/2019/academ/1/1.pdf> (дата обращения: 20.05.2025).
37. Липская Л.А. Преемственность как основа непрерывного социальногуманитарного образования в вузе. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. 2023;15(1):16–29. Режим доступа: <https://pedobrazovanie.vestnik.susu.ru/wp-content/uploads/2023/03/16-29.pdf> (дата обращения: 20.05.2025).
 38. Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001;2:1–26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
 39. Dede C., Richards J., Saxberg B. *Learning Engineering for Online Education: Theoretical Contexts and Design-Based Examples*. Routledge; 2020. 288 p. doi:10.4324/9780429350935
 40. Голуб В.В., Голуб Е.В., Голуб А.В. Аккумулятивная функция педагогического наставничества в формировании индивидуальной профессионально-личностной компетентности обучающегося. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024;84(3):127–130. Режим доступа: <https://science-pedagogical-education.ru/article/download/16644/13743> (дата обращения: 20.05.2025).
 41. Данилова У.Б. Междисциплинарность как основа реализации интегративного подхода к формированию профессиональной культуры. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020;5(4):431–436. doi:10.30853/ped200103
 42. Friend M., Cook L. *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Boston: Pearson; 2021. 352 p. Accessed May 20, 2025. <https://books.google.com/books/about/Interactions.html?id=vJX-yzQEACAAJ>
 43. Darling-Hammond L., Friedlaender D. *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press; 2023. 248 p. Accessed May 20, 2025. https://books.google.com/books/about/Preparing_Teachers_for_Deeper_Learning.html?id=IGukzgEACAAJ
 44. Pfeffer T., Cimen O. *Talent Management in Higher Education*. Cham: Springer; 2023. 286 p. Accessed May 20, 2025. <https://www.worldcat.org/title/1383856822>
 45. Kerr B.A., McKay R. Gifted adolescents' wellbeing and depressive symptoms: the mediating roles of perfectionism and rumination. *Gifted Child Quarterly*. 2021;65(2):117–131. doi:10.1177/0016986220980785
 46. Запалацкая В.С. Формирование метакогнитивной компетентности в процессе обучения интеллектуально одаренных студентов. *Актуальные вопросы науки и образования: материалы XXVI Международной научно-практической конференции*; 15 мая 2025 г. Москва: Издательство АНО ДПО «Университет ИТБО»; 2025:28–34. doi:10.26118/8214.2025.71.44.015
 47. Запалацкая В.С. Методологические основания междисциплинарного обучения интеллектуально одаренных студентов. *Устойчивое развитие общества: новые научные подходы и исследования: сборник научных трудов по материалам XVIII Международной научно-практической конференции*; 7 мая 2025 г. Москва: Издательство АНО ДПО «Университет ИТБО»; 2025:171–176 doi:10.26118/9944.2025.78.47.02
 48. Трегубова Т.М., Айнутдинова И.Н. Айнутдинова К.А. Использование мультимодальных форм смешанного обучения в образовательных программах вузов. *Ярославский педагогический вестник*. 2022;4(127):66–74. Режим доступа: <http://vestnik.yspu.org/arhiv/2022/4> (дата обращения: 07.06.2025).
 49. Платонова Р.И., Никитина А.Е., Кирикова Н.А. Проблемы внедрения индивидуальной образовательной технологии в вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2023;12(4):134–137. Режим доступа: https://pedagogic.azimutscience.com/arhiv/2023/4/Платонова_Никитина_Кирикова.pdf (дата обращения: 07.06.2025).
 50. Winner E. Giftedness: current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*. 2000;9(5):153–156. doi:10.1111/1467-8721.00085

51. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. The development of giftedness and talent: a theoretical and practical rationale. *Translational Issues in Psychological Science*. 2020;6(1):7–23. doi:10.1037/tps0000221
52. Tirri K. Teacher education for gifted students in Finland. *Journal for the Education of the Gifted*. 2021;44(2):132–149. doi:10.1177/01623532211002488
53. Lee S.Y., Olszewski-Kubilius P. Gifted education in South Korea: progress and challenges. *Asia Pacific Education Review*. 2022;23(3):495–507. doi:10.1007/s12564-022-09781-x
54. Leikin R. Research in gifted education: contributions from studies of mathematical giftedness. *High Ability Studies*. 2021;32(2):247–263. doi:10.1080/13598139.2022.2027670
55. Olszewski-Kubilius P., Subotnik R.F., Worrell F.C. Critical issues and practices in gifted education: what the research says (third edition). *Roeper Review*. 2019;41(3):204–210. doi:10.1080/02783193.2019.1628256
56. VanTassel-Baska J. Teachers as the critical element in gifted education: a call to action. *Gifted Child Quarterly*. 2021;65(3):205–210. doi:10.1177/00169862211018100
57. Tomlinson C.A. The rationale for differentiating instruction in academically diverse classrooms. In: *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. 3rd edition. Alexandria, VA: ASCD; 2017:13–23. Accessed May 20, 2025. https://books.google.lv/books?id=rIl2DgAAQBAJ&pg=PA12&hl=ru&source=gbg_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
58. Missett T.C., Foster L.H. Examining the influence of teacher beliefs on the implementation of differentiated instruction. *Journal of Advanced Academics*. 2015;26(3):196–226. doi:10.1177/1932202X15603939

References

1. Gagné F. Yes, giftedness (aka “gifted potential”) is an apt label for the DMGT’s natural abilities constructs. *High Ability Studies*. 2013;24(2):113–117. doi:10.1080/13598139.2013.843141
2. Sak U. Giftedness and gifted education: multidimensional and multilevel perspective. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:755789. doi:10.3389/fpsyg.2021.755789
3. Pfeiffer S.I. Giftedness: definitions, models, and characteristics. *Children*. 2022;9(10):1453. doi:10.3390/children9101453
4. Sternberg R.J. A multiplicative theory of human intelligence, creativity, and wisdom. *Frontiers in Psychology*. 2020;11:546221. doi:10.3389/fpsyg.2020.546221
5. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. *The Psychology of High Performance: Developing Human Potential into Domain-Specific Talent*. Washington, DC: American Psychological Association; 2019. 375 p. doi:10.1037/0000133-000
6. Dai D.Y., Chen F. Theoretical perspectives of gifted education. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:618179. doi:10.3389/fpsyg.2021.618179
7. Varakina G.V. Individualization of education in practice-oriented higher education programs. *Kultura i obrazovanie: nauchno-informatsionnyi zhurnal vuzov kultury i iskusstv = Culture and Education: Scientific and Informational Journal of Universities of Culture and Arts*. 2023;3(50):87–95. (In Russ.) doi:10.24412/2310-1679-2023-350-87-95
8. Aleshkovskii I.A., Gasparishvili A.T., Krukhmaleva O.V. Specific features of the formation of educational trajectories among Russian students: assessment and opportunities. *Vyshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2023;32(4):137–155. (In Russ.) doi:10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155
9. Starostina S. E. Implementation of individual educational trajectories at universities: problems and prospects. *Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta = The Scientific Notes of*

- Transbaikal State University*. 2023;18(3):41–47. (In Russ.) doi:10.21209/2658-7114-2023-18-3-41-47
10. Doubet K.J., Hockett J.A. *Differentiation: A Guide for Elementary School Teachers*. American Institute for Research, Center on Great Teachers & Leaders; 2015. 48 p.
 11. Hall T., Vue G., Strangman N., Meyer A. Differentiated instruction and implications for UDL implementation. *National Center on Accessing the General Curriculum*. 2019. Accessed May 20, 2025. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535608.pdf>
 12. Gozman T.M. Polyfunctionality of integration in the educational environment. *Yevraziiskii zhurnal akademicheskikh issledovaniy = Eurasian Journal of Academic Research*. 2024;4(7):366–368. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. <https://in-academy.uz/index.php/ejar/article/view/35733>
 13. Shintyapina Yu. S. Integration Processes in the Education System. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Novaya Seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology*. 2022;11(3):277–282. (In Russ.) doi:10.18500/2304-9790-2022-11-3-277-282
 14. Alexandrova O.B., Moiseykin D.A., Kosarkov E.A. Integration of theory and practice as a form of innovative teaching. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2021;71(1):8–10. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. <http://journal.kpsu.ru/wp-content/uploads/2021/04/71-1.pdf>
 15. VanTassel-Baska J., Hubbard G.F., Wang Y. Talent development as a comprehensive and differentiated service delivery model: best practices and applications in gifted education. *Roeper Review*. 2020;42(1):43–55. doi:10.1080/02783193.2019.1689942
 16. Stoeger H., Ziegler A. The actiotope model of giftedness. In: Pfeiffer S.I., ed. *Handbook of Giftedness in Children*. Cham: Springer; 2017:277–294. doi:10.1007/978-3-319-64592-3_17
 17. Fedotova E.L., Seredkina A.S. Electronic information and educational environment of a pedagogical university as a factor in the development of students' giftedness. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2022;11(1):40–44. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. <https://www.vernadskyjournals.ru/jour/article/view/3593>
 18. Zapalatskaya V.S. Principles of designing a motivating educational environment in the system of working with gifted children and talented youth. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*. 2024;2(140):1–5. (In Russ.) doi:10.23670/IRJ.2024.140.50
 19. Martynova T.N., Pfetzer A.A. Psychological and pedagogical support for the professional and personal development of students in the digital educational environment of a university. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. 2022;1(45):145–152. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. <https://profeducation-bulleten.ru/jour/article/view/1972>
 20. Bulgakov S.V., Kapichnikov O.B., Pozdnykin A.A. Sociocultural aspect of working with talented and gifted students. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta = Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*. 2020;4(182):53–55. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. <https://lesgaft-notes.spb.ru/jour/article/view/6255>
 21. Piroglanov Sh.Sh., Sklyarov V.P., Antsupov I.S. Digital technologies in the educational process as new opportunities for implementing individual educational trajectories. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2022;74(2):180–182. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=6269>
 22. Afzalova A.N. Blended learning at the university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2021;73(1):32–34. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=6001>
 23. Erofeeva N.E., Melekesov G.A., Chikova I.V. Experience in implementing tutor support of the educational process at the university. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin*

- of Orenburg State University. 2015;7(182):98–104. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. https://vestnik.osu.ru/2015_7/16.pdf
24. Means B., Neisler J. *Digital Learning for Pandemic-Era Students*. Menlo Park, CA: Digital Promise; 2021. 46 p. Accessed May 20, 2025. <https://digitalpromise.org/2021/09/22/digital-learning-for-pandemic-era-students/>
 25. Trust T., Krutka D.G. *Teachers as Designers of EdTech Pathways: A Guide for Meaningful Technology Integration*. Washington, D.C.: International Society for Technology in Education; 2023. 160 p. Accessed May 20, 2025. <https://books.google.com/books?id=KxrYEAAQBAJ>
 26. Viberg O., Khalil M., Baars M., Kizilcec R.F., Scheffel M., Perez-Sanagustin M., et al. Guest editorial: advancing the state of learning analytics. The third learning analytics and knowledge (LAK) decade. *Journal of Learning Analytics*. 2022;9(3):1–9. doi:10.18608/jla.2022.8010
 27. Oparina Ya.O., Shabanova O.A. Development of cognitive interest and academic motivation through the implementation of a personalized learning model. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*. 2020;4(48):69–72. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. <https://vestnik.sgpu.ru/sites/default/files/2020/4/69-72.pdf>
 28. Ryapolova E.N. Independent work of students as a tool for individualization of learning. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya = Humanities Research. Pedagogy and Psychology*. 2023;14:70–79. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. <https://pedagogika.snauka.ru/2023/06/41408>
 29. Plucker J.A., Peters S.J. *Excellence Gaps in Education: Expanding Opportunities for Talented Students*. Cambridge, MA: Harvard Education Press; 2023. 208 p. Accessed May 20, 2025. <https://www.hepg.org/hep-home/books/excellence-gaps-in-education>
 30. Hodge K.A., Kemp C.R., Wong M.E. *Inclusive Models of Gifted Education: Perspectives from Around the World*. New York: Routledge; 2020. 332 p. Accessed May 20, 2025. <https://www.routledge.com/Inclusive-Models-of-Gifted-Education-Perspectives-from-Around-the-World/Hodge-Kemp-Wong/p/book/9780367352010>
 31. *National Association for Gifted Children. Gifted Programming Standards*. Washington, DC: NAGC; 2019. Accessed May 20, 2025. <https://www.nagc.org/sites/default/files/standards/K-12%20programming%20standards.pdf>
 32. *OECD. Talent Development in Future-Focused Education*. Paris: OECD Publishing; 2022. Accessed May 20, 2025. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talent-development-in-future-focused-education_bf5505cb-en.pdf
 33. Freeman J. *Educating the Very Able: Current International Research*. London: Routledge; 1998. 192 p. Accessed May 20, 2025. <https://www.routledge.com/Educating-the-Very-Able-Current-International-Research/Freeman/p/book/9780415182597>
 34. Rubenstein L.D., Siegle D., Dai D.Y. *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*. Singapore: Springer; 2021. 582 p. doi:10.1007/978-981-13-3022-3
 35. Arkhipova O.V., Shor Yu.M. The idea of education in the context of the post-nonclassical paradigm. *Vestnik Gertsenskogo universiteta = Vestnik of Herzen University*. 2013;2:3–12. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. http://lib.herzen.spb.ru/text/shor_4_13_3_12.pdf
 36. Nabiev V.Sh. Adaptive educational environment of a humanities university in the space of group and interpersonal interaction. *Vyshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. 2019;1:2–7. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. <https://www.vosjournal.ru/articles/2019/academ/1/1.pdf>
 37. Lipskaya L.A. Continuity as the basis of continuous socio-humanitarian education at university. *Vestnik YuUrGU. Seriya "Obrazovanie. Pedagogicheskiye nauki" = Bulletin of SUSU. Series: Education. Pedagogical Sciences*. 2023;15(1):16–29. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. <https://pedobrazovanie.vestnik.susu.ru/wp-content/uploads/2023/03/16-29.pdf>
 38. Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001;52:1–26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1

39. Dede C., Richards J., Saxberg B. *Learning Engineering for Online Education: Theoretical Contexts and Design-Based Examples*. Routledge; 2020. 288 p. doi:10.4324/9780429350935
40. Golub V.V., Golub E.V., Golub A.V. Accumulative function of pedagogical mentoring in the formation of individual professional and personal competence of a student. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024;84(3):127–130. (In Russ.) Accessed May 20, 2025. <https://science-pedagogical-education.ru/article/download/16644/13743>
41. Danilova U.B. Interdisciplinarity as the basis for the implementation of an integrative approach to the formation of professional culture. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Issues of Theory and Practice*. 2020;5(4):431–436. (In Russ.) doi:10.30853/ped200103
42. Friend M., Cook L. *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Boston: Pearson; 2021. 352 p. Accessed May 20, 2025. <https://books.google.com/books/about/Interactions.html?id=vjX-yyzQEACAAJ>
43. Darling-Hammond L., Friedlaender D. *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press; 2023. 248 p. Accessed May 20, 2025. https://books.google.com/books/about/Preparing_Teachers_for_Deeper_Learning.html?id=IGukzgEACAAJ
44. Pfeffer T., Cimen O. *Talent Management in Higher Education*. Cham: Springer; 2023. 286 p. Accessed May 20, 2025. <https://www.worldcat.org/title/1383856822>
45. Kerr B.A., McKay R. Gifted adolescents' wellbeing and depressive symptoms: the mediating roles of perfectionism and rumination. *Gifted Child Quarterly*. 2021;65(2):117–131. doi:10.1177/0016986220980785
46. Zapalatskaya V.S. Building metacognitive competence in teaching intellectually gifted students. In: *Aktual'nye voprosy nauki i obrazovaniya: materialy XXVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Actual Issues of Science and Education: Proceedings of the 26th International Scientific-Practical Conference*; May 15, 2025; Moscow. Moscow: University of Information Technology and Business Education; 2025:28–34. (In Russ.) doi:10.26118/8214.2025.71.44.015
47. Zapalatskaya V.S. Methodological basis of interdisciplinary training of intellectually gifted students. In: *Ustojchivoe razvitiye obshchestva: novye nauchnye podhody i issledovaniya: sbornik nauchnykh trudov po materialam HVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Sustainable Development of Society: New Scientific Approaches and Research: Collected Papers of the 18th International Scientific-Practical Conference*; May 07, 2025; Moscow. Moscow: University of Information Technology and Business Education; 2025:171–176. (In Russ.) doi:10.26118/9944.2025.78.47.02
48. Tregubova T.M., Aynutdinova I.N., Aynutdinova K.A. The use of multimodal forms of blended learning in university educational programs. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2022;4(127):66–74. (In Russ.) Accessed June 07, 2025. <http://vestnik.yspu.org/arhiv/2022/4>
49. Platonova R.I., Nikitina A.E., Kirikova N.A. Problems of implementing individual educational technology at university. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2023;12(4):134–137. (In Russ.) Accessed June 07, 2025. https://pedagogic.azimutscience.com/arhiv/2023/4/Платонова_Никитина_Кирикова.pdf
50. Winner E. Giftedness: current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*. 2000;9(5):153–156. doi:10.1111/1467-8721.00085
51. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. The development of giftedness and talent: a theoretical and practical rationale. *Translational Issues in Psychological Science*. 2020;6(1):7–23. doi:10.1037/tps0000221
52. Tirri K. Teacher education for gifted students in Finland. *Journal for the Education of the Gifted*. 2021;44(2):132–149. doi:10.1177/01623532211002488
53. Lee S.Y., Olszewski-Kubilius P. Gifted education in South Korea: progress and challenges. *Asia Pacific Education Review*. 2022;23(3):495–507. doi:10.1007/s12564-022-09781-x

54. Leikin R. Research in gifted education: contributions from studies of mathematical giftedness. *High Ability Studies*. 2021;32(2):247–263. doi:10.1080/13598139.2022.2027670
55. Olszewski-Kubilius P., Subotnik R.F., Worrell F.C. Critical issues and practices in gifted education: what the research says (third edition). *Roeper Review*. 2019;41(3):204–210. doi:10.1080/02783193.2019.1628256
56. VanTassel-Baska J. Teachers as the critical element in gifted education: a call to action. *Gifted Child Quarterly*. 2021;65(3):205–210. doi:10.1177/00169862211018100
57. Tomlinson C.A. The rationale for differentiating instruction in academically diverse classrooms. In: *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. 3rd edition. Alexandria, VA: ASCD; 2017:13–23. Accessed May 20, 2025. https://books.google.lv/books?id=rIl2DgAAQBAJ&pg=PA12&hl=ru&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
58. Missett T.C., Foster L.H. Examining the influence of teacher beliefs on the implementation of differentiated instruction. *Journal of Advanced Academics*. 2015;26(3):196–226. doi:10.1177/1932202X15603939

Информация об авторе:

Запалацкая Вероника Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Управления развития науки Государственного университета просвещения, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-5177-6525. E-mail: zvs-so@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 14.06.2025; поступила после рецензирования 25.10.2025; принята в печать 05.11.2025.

Автор прочитала и одобрила окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Veronika S. Zapalatskaya – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Senior Researcher, Department for Science Development, State University of Education, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-5177-6525. E-mail: zvs-so@yandex.ru

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

Received 14.06.2025; revised 25.10.2025; accepted for publication 05.11.2025.

The author has read and approved the final manuscript.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-10-39-64



Исследование взаимосвязи академических успехов и психологического благополучия учащихся в системе общего среднего образования

Д.Р. Ахмеджанова

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Российская Федерация.
E-mail: dakhmedjanova@hse.ru*

П.К. Кузьмичёва

*Красноярский краевой институт развития образования,
Красноярск, Российская Федерация.
E-mail: kuzmichena@kipk.ru*

А.А. Бочавер

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Российская Федерация.
E-mail: abochaver@hse.ru*

✉ abochaver@hse.ru

Аннотация. *Введение.* В XXI веке все большую актуальность приобретает вопрос о том, как школы могут влиять на свой образовательный процесс. Непрерывные реформы являются устойчивой характеристикой системы российского образования, что актуализирует для учащихся задачи по саморегуляции, в том числе по целеполаганию и планированию, а также по удержанию авторской позиции и благополучия при выстраивании своей учебной траектории. *Цель* данного исследования состоит в установлении взаимосвязей между саморегуляцией в обучении, выгоранием, академической успешностью и благополучием у учащихся средней школы. *Методология, методы и методики.* Для выявления связей между конструктами применялся метод срезового анкетирования ($n = 1798$) среди учащихся средних школ от 12 до 18 лет Красноярского края. В рамках исследования измерялись конструкты саморегуляции в обучении, выгорания, спектра психологического благополучия и успеваемости школьников по ключевым предметам. *Результаты и научная новизна.* Результаты исследования частично подтвердили проверяемые гипотезы. Позитивные характеристики (благополучие, саморегуляция в обучении и академическая успешность) положительно связаны между собой и отрицательно с выгоранием школьников. В то же время уровень благополучия школьников отрицательно связан с академической успешностью, причем если для мальчиков эта связь статистически незначима, то для девочек она статистически значима. Благополу-

чие выступает защитным фактором между выгоранием и академической успешностью. Однако в связке с саморегуляцией, благополучие нивелирует положительную связь между саморегуляцией и академическими успехами, особенно для девочек. *Практическая значимость.* Полученные результаты позволяют рекомендовать учителям и другим значимым взрослым обращать более пристальное внимание на благополучие подростков-девочек и поддерживать их.

Ключевые слова: саморегуляция обучения, выгорание школьников, академические успехи, благополучие, подростки

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-18-00416.

Для цитирования: Ахмеджанова Д.Р., Кузьмичева П.К., Бочавер А.А. Взаимосвязи академических успехов и благополучия школьников в контексте непрерывного образования. *Образование и наука.* 2025;27(10):39–64. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-39-64

The relationship between schoolchildren's academic success and well-being within the context of lifelong learning

D.R. Akhmedjanova

HSE University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: dakhmedjanova@hse.ru

P.K. Kuzmichyova

Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development, Krasnoyarsk, Russian Federation.

E-mail: kuzmichena@kipk.ru

A.A. Bochaver

HSE University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: abochaver@hse.ru

✉ abochaver@hse.ru

Abstract. *Introduction.* In the 21st century, the issue of how schoolchildren can influence their educational experience is becoming increasingly pertinent. Continuous reforms are a consistent feature of the Russian education system, which necessitates that students develop self-regulation skills, including goal-setting and planning, as well as maintaining their own perspective and well-being while shaping their educational journey. *Aim.* The current study aimed to establish the relationships between self-regulated learning (SRL), burnout, academic success, and well-being among secondary school students. *Methodology and research methods.* To identify relationships between constructs, the cross sectional survey method was employed with a sample of 1,798 secondary school students aged between 12 and 18 years from Krasnoyarsk Krai. The study measured constructs including SRL, burnout, the spectrum of psychological well-being, and academic performance in key subjects. *Results and scientific novelty.* The results of the study partially confirmed the research hypotheses. Positive characteristics – well-being, SRL, and academic success – are positively correlated with one another and negatively correlated with student burnout. However, the level of well-being among schoolchildren is negatively associated with academic success; this relationship is statistically insignificant for boys but statistically significant for girls. Well-being serves as a protective factor between burnout and academic success. Nevertheless, when combined with SRL, well-being negates the positive relationship between SRL and academic success, particularly for girls. *Practical significance.* The research findings suggest that teachers and other significant adults should pay closer attention to, and provide greater support for, the well-being of adolescent girls.

Keywords: self-regulated learning, schoolchildren burnout, academic success, well-being, adolescents

Acknowledgements. This study was funded by grant No. 22-18-00416 from the Russian Science Foundation.

For citation: Akhmedjanova D.A., Kuzmichova P.K., Bochaver A.A. The relationship between schoolchildren's academic success and well-being within the context of lifelong learning. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(10):39–64. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-39-64

Введение

Вопрос о том, как школьники могут влиять на свой образовательный процесс, в XXI веке приобретает все большую актуальность. Дискуссии о возможностях учащегося становиться субъектом своей образовательной траектории и образовательных выборов (Организация экономического сотрудничества и развития – ОЭСР¹), об агентности учащихся (М. Е. Гошин с соавт. [1], М. Klemenčič [2]), о том, как могут поддерживать самостоятельность ребенка педагоги (П. А. Гавриленко [3], А. В. Русакова [4]), становятся все более обширными. Как отмечают Т. А. Гурко [5] и К. Н. Поливанова [6], тренд последних десятилетий на изучение и продвижение благополучия учащихся в образовательной среде, его источников и связанных с ним рисков, например высоком уровне тревожно-депрессивной симптоматики среди подростков и молодежи (S. Wilson et al. [7], N. Racine et al. [8]), школьном стрессе (В. В. Рубцов [9]), школьном буллинге (А. А. Бочавер [10]), выгорании школьников (А. А. Бочавер, О. Р. Михайлова [11]), дополняют проблематизацию субъектности учащихся в образовании и придают ей весомости.

Непрерывные реформы являются устойчивой характеристикой системы российского образования, что актуализирует для учащихся задачи по саморегуляции, в том числе по целеполаганию и планированию, а также по удержанию авторской позиции при выстраивании своей учебной траектории. Особенно в свете текущих вызовов, стоящих перед российским образованием в сфере технологического суверенитета. Кроме того, как отмечают Ю. В. Латов с соавторами, для современного общества типично непрерывное образование – естественное следствие постиндустриального (информационного) общества и «экономики знаний»². В жизни нынешних школьников, скорее всего, учеба не закончится ни с окончанием школы, ни с окончанием вуза или колледжа. С этой точки зрения навыки оптимизации учебного процесса – планировать, распределять ресурсы, анализировать результаты, чередовать с отдыхом – становятся очень ценными для учащегося и в контексте поддержания собственного благополучия, и в качестве конкурентного преимущества по сравнению с другими учащимися/работниками. Таким образом, современные школьники нуждаются в том, чтобы развивать навыки саморегуляции для собственного субъективного благополучия и школьной успешности.

¹ OECD. *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD; 2018. Accessed February 15, 2025. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

² Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / под общ. ред. Ю.В. Латова. М.: ЦСПиМ; 2014. 433 с.

На фоне «терапевтического поворота» усиливается роль развития самосознания и саморегуляции: с одной стороны, общей задачей школьников становится формирование собственного репертуара практик «заботы о себе» и поддержки своего благополучия, с другой, развитая саморегуляция, осознанность и контроль над собственным внутренним миром становятся в современном мире предпосылкой к некоторым привилегиям, формой достижения власти (А. С. Андреева [12]).

Цель данного исследования состоит в установлении взаимосвязей между саморегуляцией в обучении, выгоранием, академической успешностью и благополучием у учащихся средней школы. Система взаимосвязей между саморегуляцией, психологическим благополучием и его негативными аспектами, а также академическими успехами составляет сложную конфигурацию с большим количеством переменных, и ниже мы приведем краткий теоретический анализ исследований в данной области.

Ограничения. Опросник «Спектр психологического благополучия» разрабатывался для взрослой выборки, в связи с чем он может давать искаженные результаты на выборке подростков. В дополнение к этому в рамках этого исследования применялось срезное самоотчетное анкетирование, что может привести к социально желательным ответам и показывает средние, а не индивидуальные показатели конструкторов. К тому же среди участников исследования и проекта «Меташкола» были и школы, которые только присоединились к проекту на момент сбора данных.

Саморегуляция обучения и ее эффекты

Саморегуляция обучения одновременно рассматривается и как навык, и как процесс управления психологическими, мотивационными, эмоциональными, поведенческими и когнитивными процессами для достижения учебных целей (Д. Р. Ахмеджанова [13]; В. И. Моросанова и др. [14]; B. Zimmerman, D. Schunk [15]). Независимо от теоретических рамок исследователи выделяют в саморегуляции постановку учебных целей, мониторинг прогресса достижения целей, адаптацию стратегий и изменение учебных целей по мере их достижения [13; 15].

Как отмечают Д. А. Леонтьев [16], В. И. Моросанова [14], М. Theobald [17], Z. Xu et al. [18], конструкт саморегуляции обучения и его компоненты достаточно хорошо исследованы как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Существуют убедительные доказательства того, что учащиеся могут достаточно успешно регулировать процесс обучения, и того, что навык саморегуляции связан с академической успеваемостью вне зависимости от возраста, способностей и академических контекстов (онлайн или очных форматов) [18; 19]. Так, результаты мета-анализов интервенций по саморегуляции, проведенные Z. Xu et al. [18], C. Dignath, G. Büttner [19], показывают, что наибольшие эффекты наблюдаются для учащихся начальных школ, а затем для учащихся старших классов и студентов университетов. Повышение уровня саморегуляции ведет

к повышению результатов по математике, по точным наукам и по чтению [18; 19]. Помимо повышения академической успешности учащиеся с развитыми навыками саморегуляции, как правило, обладают более высокой мотивацией, самооффективностью, а также лучше понимают, какие стратегии и ресурсы использовать для своих учебных целей [20]. Таким образом, саморегуляция связана с мотивацией (Д. А. Леонтьев [16]), самооффективностью (D. Schunk, M. DiBenedetto [20]) и метапознанием (Д. Р. Ахмеджанова [13]).

По мнению T. Amholt et al. [21], L. Chu et al. [22], S. Davis et al. [23], И. Н. Бондаренко и др. [24], повышение внимания к поддержке психологического здоровья в последние 20–25 лет привело к появлению исследований, изучающих связи между психологическим благополучием (в общем виде понимаемым как состояние физического, ментального и эмоционального здоровья) и саморегуляцией обучения.

Существует обширный массив исследований, указывающих на положительные эффекты навыка саморегуляции в обучении на академические успехи учащихся (M. Theobald [17], Z. Xu et al. [18]). Так, в лонгитюдном исследовании 1 090 младших школьников, организованном L. Chu et al. в 2020 году [22], было выявлено, что высокий уровень саморегуляции в первом замере положительно связан с благополучием и навыком чтения, эта связь сохраняется и в последующих трех замерах, а также чем быстрее увеличивается уровень саморегуляции, тем быстрее увеличивается благополучие школьников [22]. Исследование с участием 140 студентов, организованное S. Davis и A. Hadwin в 2021 году [23], показало, что студенты с высокими показателями достижения учебных целей (один из компонентов саморегуляции) обладали более высоким психологическим благополучием, чем студенты с низкими показателями достижения учебных целей [23]. Дополнительно изучались паттерны поведения и мотивации у отдельных студентов: те студенты, которые использовали разные стратегии выполнения заданий, например стратегию «пассивного обращения за помощью», но испытывали трудности с мотивацией в течение семестра, к концу семестра показали средний уровень вовлеченности и благополучия, а те студенты, которые также использовали разные стратегии совладания с мотивацией в начале семестра, например стратегию «настойчивости», добились повышенной вовлеченности и благополучия к концу семестра. Авторы задаются вопросом о направленности этой связи: так ли, что высокая вовлеченность и благополучие подпитывают саморегуляцию в обучении, или, наоборот, саморегуляция усиливает высокую вовлеченность и благополучие?

Выгорание школьников и его эффекты

Как отмечают K. Salmela-Aro et al. [25], выгорание школьников – это форма неблагополучия, связанная с учебной деятельностью и включающая истощение, цинизм по отношению к обучению и чувство несоответствия ожиданиям и требованиям школы. По мнению А. Г. Илюхина [26], А. А. Боцавер [11], основные признаки выгорания и у школьников, и у студентов включают истощение,

обесценивание собственного труда, негативное отношение к учебе, негативный образ себя как исполнителя. Наиболее распространенным представлением о развитии выгорания сейчас служит модель дисбаланса между требованиями среды (рабочими или учебными, в зависимости от того, чье выгорание обсуждается) и теми ресурсами, которыми обладает человек для удовлетворения этих требований (K. Salmela-Aro et al. [27]): чем выше требования и чем меньше ресурсов, тем выше вероятность выгорания; в качестве основной «опозиции» выгоранию рассматривается школьная вовлеченность.

K. Evers et al. [28], S. Raiziene et al. [29] отмечают, что выгорание школьников отрицательно связано с их психологическим благополучием, вовлеченностью в учебу и академическими результатами. Выгорание и другие сложности с вовлеченностью в учебный процесс могут приводить к тому, что учащиеся проявляют признаки школьной неуспешности и оказываются склонны к выпадению из учебы и прогулам [27]. Соответственно, как подчеркивает V. Walburg, у столкнувшихся с выгоранием школьников повышается риск отсева из школы, они более подвержены депрессивной симптоматике и суицидальному мышлению [30]. Исследование K. Salmela-Aro et al. показало, что чем о большем числе депрессивных симптомов сообщали подростки и чем ниже были их академические достижения и школьная вовлеченность, тем выше у них был общий уровень выгорания [27]. Среди высокомотивированных старшеклассников, готовящихся к поступлению в вуз, уровень выгорания очень высок; удовлетворенность учащихся возможностями, которые предоставляет им образовательная среда, и качество отношений с учителями тесно связаны с показателями выгорания. По мнению Л. Р. Мурадымовой, А. А. Бочавер, фактором защиты от него являются занятия спортом и вовлеченность в обучение иностранным языкам за пределами подготовки к ЕГЭ [31]. Исследование A. Lakkavaara et al. с использованием структурного моделирования показало, что академическая плавучесть (academic buoyancy) и установка на то, что стресс развивает (stress-is-enhancing mindset) негативно связаны с цинизмом; кроме того, установка на то, что стресс развивает, опосредованно оказывала эффект на все три компонента выгорания (истощение, цинизм и чувство несоответствия) через академическую плавучесть [32].

Связь саморегуляции в обучении, психологического благополучия и выгорания с академическими достижениями

Несмотря на большое число российских исследований в сфере саморегуляции обучения, в том числе исследований связей с субъективным благополучием [24; 16], исследований связи между выгоранием школьников, благополучием и уровнем их саморегуляции, а также связями с академическими результатами до сих пор не проводилось. В зарубежных публикациях связь между выгоранием и разными формами саморегуляции (в первую очередь, эмоциональной) активно изучается (R. Chacón-Cuberos et al. [33]; G. Seibert et

al. [34]). Показано, что дефициты эмоциональной саморегуляции играют ключевую роль в развитии выгорания, это побуждает специалистов разрабатывать программы по повышению социальных и эмоциональных навыков, как у учащихся, так и у других целевых аудиторий. S. Duru et al. установлено, что чем выше навыки саморегуляции, тем ниже выгорание [35]. Саморегуляция, по мнению R. Baumeister et al. [36], может выступать фактором защиты от выгорания (например, облегчая совладание с разочарованиями, которые приводят к выгоранию) или предупреждать негативные эффекты выгорания на индивида, побуждая его к ответственной позиции и сортировке информации при принятии решений. Как утверждают M. Özhan et al. развитая саморегуляция позволяет ставить здоровые цели и формировать ожидания с учетом собственных возможностей и ограничений, что предохраняет учащегося от разочарования и выгорания [37]. Кроме того, саморегуляция обучения может выступать медиатором между уровнем выгорания и академическими достижениями, поскольку учащиеся с развитыми навыками саморегуляции могут лучше контролировать свои эмоции, мотивацию, время и ресурсы, что приводит к меньшей усталости и апатии по отношению к своей учебе, защищая от истощения [37; 38].

Итак, теоретический анализ показывает ряд связей между саморегуляцией, психологическим благополучием и академической успешностью школьников. Кроме того, есть свидетельства наличия слабой, но положительной связи между благополучием и академическими успехами [21]. Однако не удалось обнаружить исследований, в которых бы изучались связи между благополучием, выгоранием, саморегуляцией и академическими результатами: большинство исследователей фокусируются на положительных проявлениях психологического благополучия, а тематика связей выгорания школьников с саморегуляцией в русскоязычных научных источниках практически отсутствует.

Следует отметить, что мы в данной работе фокусируемся на саморегуляции в обучении, не включая в исследование эмоциональную саморегуляцию или другие стороны этого процесса, что обусловлено, в первую очередь, представлением о том, что педагоги в рамках образовательного процесса могут развивать у учеников в первую очередь саморегуляцию в обучении, влияя одновременно и на их академические успехи, и на их благополучие. Эмоциональная саморегуляция школьников значительно меньше доступна для влияния в образовательном процессе, поэтому остается за рамками данного проекта.

На основе этого вопроса были сформулированы следующие гипотезы.

Гипотеза 1. Позитивные характеристики (благополучие, саморегуляция в обучении и академическая успешность) положительно связаны между собой и отрицательно с выгоранием школьников.

Гипотеза 2: Благополучие выступает медиатором между выгоранием и академической успешностью.

Гипотеза 3: Благополучие выступает медиатором между саморегуляцией в обучении и академической успешностью.

Методология, материалы и методы

Дизайн исследования. В рамках этого исследования проводилось срезное анкетирование среди учащихся школ от 12 до 18 лет в Красноярском крае. Отбор теоретических источников проводился по библиографическим базам EBSCOhost, Google Scholar и Research Gate с применением таких ключевых слов, как «саморегулируемое обучение» ИЛИ “self-regulated learning” ИЛИ “SRL” И «школьники» ИЛИ «учащиеся средних школ» ИЛИ «учащиеся старших школ» ИЛИ “school students”. По схожему алгоритму проводился поиск источников и по ключевым словам «выгорание» ИЛИ “burnout” ИЛИ “school burnout”, а также «благополучие» ИЛИ “well-being” ИЛИ “subjective well-being”.

Выборка. Сбор данных происходил в рамках проекта «Меташкола»¹ в Красноярском крае весной 2024 года (были охвачены 15 школ в пяти муниципальных образованиях – гг. Ачинск, Железногорск, Лесосибирск, а также Казачинский, Ужурский районы). 1 812 школьников заполнили размещенную онлайн анкету, после исключения респондентов, некорректно указавших возраст, выборку составили 1 798 школьников (981 девушка и 817 юношей) от 12 до 18 лет, $M_{возр} = 15,00$.

Инструменты. Для измерения интересующих нас показателей были выбраны следующие инструменты.

1) «Опросник саморегуляции процесса обучения», разработанный в рамках проекта «Лонгитюдное исследование факторов, влияющих на школьную неуспешность» [39]. Опросник состоит из 12 утверждений по двум шкалам: поведенческие стратегии (5 утверждений; пример утверждения: «Когда я делаю домашние задания, мне никто не мешает»; $\alpha = 0,66$; $\omega = 0,67$) и когнитивные стратегии (7 утверждений; пример утверждения: «Я решаю упражнения перед тестами и контрольными работами»; $\alpha = 0,80$; $\omega = 0,80$). Ответная шкала состоит из 4 вариантов ответов от 1 (почти никогда) до 4 (почти всегда), опросник указывает на допустимые значения надежности на этой выборке: $\alpha = 0,82$; $\omega = 0,83$.

2) «Опросник выгорания школьников» [25, в адаптации 11]. Опросник состоит из 9 вопросов и включает 3 шкалы: Истощения ($\alpha = 0,70$; $\omega = 0,70$), Цинизма ($\alpha = 0,82$; $\omega = 0,83$) и Чувства несоответствия ($\alpha = 0,60$; $\omega = 0,60$). Ответная шкала состоит из 6 вариантов от 1 (полностью не согласен) до 6 (полностью согласен). Пример вопроса: «Мысли об учебе беспокоят меня даже в свободное от учебы время». Опросник показывает допустимые значения надежности на этой выборке: $\alpha = 0,86$; $\omega = 0,86$.

¹ Проект «МетаШкола: пространство образовательных трансформаций», реализуемый в Красноярском крае по инициативе Красноярского краевого института развития образования, охватывает семь муниципальных образований региона. В рамках проекта объектом преобразований выступает образовательная среда каждого муниципалитета через внедрение персонализированных, системно-деятельностных и экосистемных подходов. Субъективное благополучие учащихся и педагогов в данном контексте признается ценностью и важным образовательным результатом. Исследование, представленное в данной работе, было проведено до начала реализации проектных мероприятий, частично выполняя функции предпроектной оценки. Режим доступа: <https://metashkola.kipk.ru/> (дата обращения: 15.02.2025).

3) «Спектр психологического благополучия (краткая версия)» [40]. Опросник включает шкалы Эмоционального ($\alpha = 0,84$; $\omega = 0,85$), Социального ($\alpha = 0,85$; $\omega = 0,85$) и Психологического благополучия ($\alpha = 0,84$; $\omega = 0,84$), а также общий показатель, в котором суммируются все ответы ($\alpha = 0,93$; $\omega = 0,93$). В опросник входит 14 пунктов (пример вопроса: «За прошедший месяц, насколько часто вы чувствовали... что Ваши отношения с другими людьми полны тепла и доверия»). Ответная шкала включает 6 вариантов от 0 (никогда) до 5 (каждый день). Следует учитывать, что инструмент валидизировался на выборке в возрасте от 18 до 84 лет (средний возраст участников 45 лет).

4) Вопросы об успеваемости по четырем предметам – алгебре, геометрии, русскому языку и литературе (самоотчет).

5) Вопросы о социально-демографических характеристиках респондентов (пол, возраст).

Все инструменты показывают допустимые и хорошие коэффициенты надежности и могут быть использованы для проведения статистических расчетов, чтобы ответить на исследовательские вопросы.

Процедура сбора данных. Информированные согласия родителей на участие их детей в исследовании собирались до начала исследования в письменном виде по школам Красноярского края. Сбор данных проводился весной 2024 года. Анкетирование проводилось онлайн с использованием платформы «Анкетолог».

Анализ данных. Анализ данных проводился в программе анализа статистических данных Jamovi, применялись анализ надежности инструментов (альфа Кронбаха и омега МакДональда), описательные статистики для проверки распределений, корреляционный анализ Спирмена и структурное моделирование для выявления связей и медиации между интересующими переменными.

Результаты

Описательная статистика

Несмотря на незначительные коэффициенты смещения и эксцесса, анализ с использованием теста Шапиро показал, что допущение о нормальном распределении нарушено для всех интересующих конструкторов. Соответственно, мы принимали во внимание этот показатель при выборе всех последующих типов статистического анализа.

Сравнение по полу учеников

Ввиду того что были нарушены допущения о нормальном распределении и вариативности для сравнения показателей в зависимости от пола учащихся использовался тест Уэлша. Результаты из табл. 1 указывают на значимые различия по всем академическим предметам и конструкторам выгорания, саморегуляции и благополучия между мальчиками и девочками. Особое внимание

привлекают показатели по выгоранию и благополучию. У девочек (Ср. = 32,58, CO¹ = 9,774) значимо выше выгорание, чем у мальчиков (Ср. = 28,54, CO = 9,216), $t(1784) = 9,04, p < 0,001$, указывая на большой размер эффекта ($d = 0.425$). И наоборот, у мальчиков (Ср. = 44,82, CO = 15,984) значимо выше благополучие, чем у девочек (Ср. = 40,82, CO = 16,397), $t(1768) = -5,24, p < 0,001$, указывая на средний размер эффекта ($d = -0.247$).

Таблица 1
 Сравнение участников по академическим результатам, выгоранию, саморегуляции и благополучию в зависимости от пола

Table 1
 Comparison of participants by gender based on their academic results, burnout, SRL, and well-being

Параметры / Parameters	Девочки / Girls (n = 987)		Мальчики / Boys (n = 825)		Тест Уэлша / Welch's test	CK / SS	d Коэна / Cohen's d
	Среднее / Average	CO / SD	Среднее / Average	CO / SD			
Алгебра / Algebra	3,68	0,691	3,54	0,696	4,21***	1749	0,199
Геометрия / Geometry	3,71	0,713	3,54	0,680	5,13***	1779	0,241
Русский язык / Russian	3,86	0,667	3,57	0,664	9,10***	1756	0,429
Литература / Literature	4,20	0,721	3,88	0,714	9,35***	1760	0,441
Выгорание / Burnout	32,58	9,774	28,54	9,216	9,04***	1784	0,425
Саморегуляция / SRL	31,00	6,773	29,90	6,706	3,46***	1759	0,163
Благополучие / Well-being	40,82	16,397	44,82	15,984	-5,24***	1768	-0,247

Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; SRL – self-regulated learning

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; SRL – self-regulated learning

Анализ корреляций

Ввиду того, что было нарушено допущение нормального распределения для всех переменных, мы провели анализ корреляций по Спирмену. Результаты корреляционного анализа (прил. 2) показывают, что выгорание отрицательно и статистически значимо коррелирует со всеми психоэмоциональными и академическими показателями, демонстрируя разброс от очень незначительных ($r_{\text{русский}} = -0.068, p < 0.001$) до средних значений ($r_{\text{благополучие}} = -0.414, p < 0.001$). В то же время показатели саморегуляции и благополучия положительно связаны друг с другом, а также с академическими результатами. Благополучие положительно и значимо связано с саморегуляцией ($r = 0.335, p < 0.001$). Тем

¹ CO – стандартное отклонение.

не менее, благополучие значимо, но незначительно связано с академическими результатами по алгебре, геометрии и литературе (табл. 2).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции Спирмена между общими показателями выгорания, саморегуляции, благополучия и академическими результатами

Table 2

Spearman correlation coefficients between overall burnout, SRL, well-being, and academic results

Параметры / Parameters	1	2	3	4	5	6	7
1. Выгорание / Burnout	—						
2. Саморегуляция / SRL	-0.251***	—					
3. Благополучие / Well-being	-0.414***	0.335***	—				
4. Алгебра / Algebra	-0.142***	0.182***	0.095***	—			
5. Геометрия / Geometry	-0.127***	0.186***	0.070**	0.806***	—		
6. Русский язык / Russian	-0.068**	0.178***	0.035	0.634***	0.614***	—	
7. Литература / Literature	-0.089***	0.225***	0.049*	0.537***	0.549***	0.685***	—

Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; SRL – self-regulated learning

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; SRL – self-regulated learning

Структурное моделирование

Анализ структурного моделирования проводился с использованием метода взвешенных по диагонали наименьших квадратов (diagonally weighted least squares – DWLS), так как есть нарушения нормального распределения и используются ординальные данные. Для начала была проверена модель на всей выборке, включающая а) латентный фактор академической успешности, в который вошли оценки по алгебре, геометрии, русскому языку и литературе; б) латентный фактор благополучия, состоящий из трех факторов эмоционального, социального и психологического благополучия; в) латентный фактор саморегуляции по двум факторам поведенческих и когнитивных стратегий; а также г) латентный фактор выгорания, состоящий из трех факторов истощения, цинизма и чувства несоответствия. Модель проверяла прямые эффекты выгорания и саморегуляции, а также эффект медиации благополучия на академическую успешность (рис. 1).

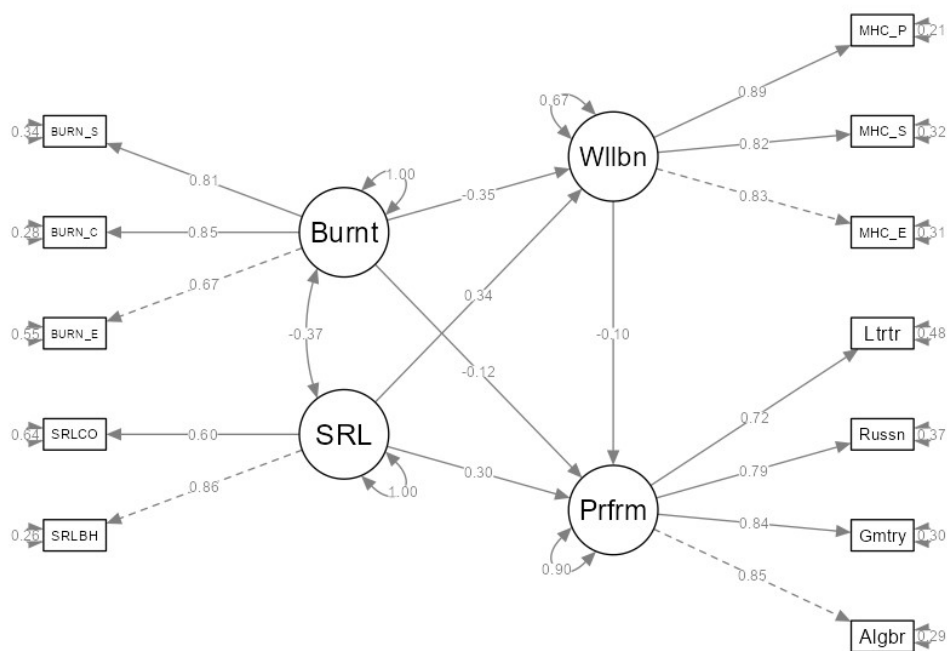


Рис. 1. Модель 1: Прямые связи выгорания, саморегуляции и благополучия и эффект медиации через конструкт благополучия на академическую успешность

Fig. 1. Model 1: Direct effects of burnout, SRL, and well-being as well as the mediation effect of burnout on academic results through the construct of well-being

Примечание. Значение символов на картинке. Burnt – выгорание; SRL – саморегуляция; Wllbn – благополучие; Prfrm – академическая успешность; Burn_E – выгорание_истощение; Burn_C – выгорание_цинизм; Burn_S – выгорание_чувство несоответствия; SRLBH – саморегуляция поведенческие стратегии; SRLCO – саморегуляция когнитивные стратегии; MHC_E – благополучие эмоциональное; MHC_S – благополучие социальное; MHC_P – благополучие психологическое; Algbr – алгебра; Gmtry – геометрия; Russn – русский язык; Ltrtr – литература.

Note. Explanation of symbols in Figure 1. Burnt – burnout; SRL – self-regulated learning; Wllb – well-being; Prfrm – academic performance; Burn_E – burnout exhaustion; Burn_C – burnout cynicism; Burn_S – burnout sense of inadequacy; SRLBH – SRL behavioural strategies; SRLCO – SRL cognitive strategies; MHC_E – emotional well-being; MHC_S – social well-being; MHC_P – psychological well-being; Algbr – algebra; Gmtry – geometry; Russn – Russian; Ltrtr – literature.

Модель прямых и непрямых эффектов на академическую успешность показала высокие показатели соответствия модели, $\chi^2(48) = 260$, $p < 0,001$, $\chi^2/df = 5,41$ CFI = 0,98, TLI = 0,97, RMSEA = 0.04, SRMR = 0.05, объясняя 10 % вариации в академической успешности и 33 % вариации в благополучии детей. Модель указывает на значимый отрицательный эффект выгорания ($\beta = -0,125$, $p < 0,001$) и благополучия ($\beta = -0,125$, $p < 0,001$) на академическую успешность, но значимый и положительный эффект саморегуляции на академическую успешность ($\beta = 0,297$, $p < 0,001$). Также были обнаружены значимый положительный эффект саморегуляции ($\beta = 0,342$, $p < 0,001$) и значимый отрицательный эффект выгорания ($\beta = -0,352$, $p < 0,001$) на благополучие. Анализ непрямого эффекта указывает на статистически значимый эффект саморегуляции и благополучия на академическую успешность, объясняя при этом 4 % вариативности применительно к благополучию ($p < 0,001$) и отрицательную связь с академической успешностью (рис. 1), таким образом, благополучие выступает медиатором между саморегуляцией и академической успешностью, но со знаком минус. Второй непрямой эффект указывает на статистически значимый эффект выгорания и благополучия на академическую успешность ($p < 0,001$), тоже объясняя всего 4 % вариативности в благополучии (рис. 1). Здесь благополучие тоже выступает медиатором между выгоранием и академической успешностью, т. е. является защитным фактором, защищая академическую успешность учащихся от выгорания.

Сравнение модели в зависимости от пола участников

На следующем этапе мы проверили модель с использованием многогруппового анализа структурного моделирования. В рамках этой модели мы добавили ковариации между алгеброй и геометрией, так как оба предмета нацелены на развитие математической грамотности, а также между русским языком и литературой, так как эти предметы развивают общую лингвистическую грамотность. Получившаяся модель показала высокие показатели соответствия модели, $\chi^2(92) = 189$, $p < 0,001$, $\chi^2/df = 2,05$ CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA = 0.03, SRMR = 0.04, объясняя 13 % вариации в академической успешности и 37 % вариации в благополучии для девочек и 9 % вариации в академической успешности и 28 % вариации в благополучии для мальчиков. Эта модель тоже указывает на значимый отрицательный эффект выгорания ($\beta = -0,164$, $p < 0,001$) и благополучия ($\beta = -0,12$, $p < 0,001$) на академическую успешность, но значимый и положительный эффект саморегуляции на академическую успешность ($\beta = 0,312$, $p < 0,001$) у девочек. У мальчиков сохраняется отрицательный эффект выгорания ($\beta = -0,197$, $p < 0,001$), и он выше, чем у девочек, но отрицательный эффект благополучия незначимый ($\beta = -0,03$, $p = 0,285$) и составляет всего 3 % на академическую успешность, в то же время сохраняется положительный прямой эффект саморегуляции на академическую успешность ($\beta = 0,132$, $p < 0,001$). Также были обнаружены значимый положительный эффект саморегуляции ($\beta_d = 0,309$ и $\beta_m = 0,415$, $p < 0,001$) и значимый отрицательный эффект выгорания у девочек и у мальчиков ($\beta_d = -0,399$ и $\beta_m = -0,232$, $p < 0,001$) на благополучие.

Анализ непрямого эффекта указывает на статистически значимый эффект саморегуляции и благополучия на академическую успешность, объясняя при этом 4 % в вариативности применительно к благополучию ($p < 0,001$) и отрицательную связь с академической успешностью (рис. 2; табл. 3), таким образом благополучие выступает медиатором между саморегуляцией и академической успешностью у девочек. Второй непрямым эффектом указывает на статистически значимый эффект выгорания и благополучия на академическую успешность ($p < 0,001$), объясняя 5 % вариативности в благополучии (рис. 2) у девочек. В этой связке благополучие тоже выступает медиатором между выгоранием и академической успешностью, т. е. является защитным фактором именно для девочек. У мальчиков ни один из не прямых эффектов не был статистически значимым (табл. 3; рис.3).

Таблица 3

Результаты прямых и не прямых эффектов для девочек и мальчиков

Table 3

The results of direct and indirect effects for girls and boys

Параметры / Parameters	β	Стандартная ошибка / S.E.	p
Мальчики / Boys			
Прямые эффекты / Direct effects			
Выгорание ~ академическая успешность / Burnout ~ academic success	-0,197	0,005	< 0,001
Саморегуляция ~ академическая успешность / Self-regulated learning ~ academic success	0,203	0,045	< 0,001
Благополучие ~ академическая успешность / Well-being ~ academic success	-0,033	0,006	0,285
Выгорание ~ благополучие / Burnout ~ well-being	-0,232	0,035	< 0,001
Саморегуляция ~ благополучие / Self-regulated learning ~ well-being	0,415	0,066	< 0,001
R^2 Истощение / Exhaustion	0,407		
R^2 Цинизм / Cynicism	0,615		
R^2 Чувство несоответствия / Sense of inadequacy	0,686		
R^2 Поведенческие стратегии / Behavioural strategies	0,617		
R^2 Когнитивные стратегии / Cognitive strategies	0,387		
R^2 Алгебра / Algebra	0,721		
R^2 Геометрия / Geometry	0,721		
R^2 Русский язык / Russian	0,514		
R^2 Литература / Literature	0,445		

Девочки / Girls			
Прямые эффекты / Direct effects			
Выгорание ~ академическая успешность / Burnout ~ academic success	-0,168	0,006	< 0,001
Саморегуляция ~ академическая успешность / Self-regulated learning ~ academic success	0,312	0,009	< 0,001
Благополучие ~ академическая успешность / Well-being ~ academic success	-0,120	0,005	< 0,001
Выгорание ~ благополучие / Burnout ~ well-being	-0,399	0,039	< 0,001
Саморегуляция ~ благополучие / Self-regulated learning ~ well-being	0,309	0,052	< 0,001
R ² Истощение / Exhaustion	0,452		
R ² Цинизм / Cynicism	0,751		
R ² Чувство несоответствия / Sense of inadequacy	0,667		
R ² Поведенческие стратегии / Behavioural strategies	0,818		
R ² Когнитивные стратегии / Cognitive strategies	0,345		
R ² Алгебра / Algebra	0,640		
R ² Геометрия / Geometry	0,614		
R ² Русский язык / Russian	0,586		
R ² Литература / Literature	0,477		
Непрямые эффекты / Indirect effects			
Выгорание/Благополучие/Академическая успешность (мальчики) / Burnout/Well-being/Academic success (boys)	0,008	0,002	0,291
Саморегуляция/Благополучие/Академическая успешность (мальчики) / SRL/Well-being/Academic success (boys)	-0,014	-0,003	0,315
Выгорание/Благополучие/Академическая успешность (девочки) / SRL/Well-being/Academic success (girls)	0,048	0,003	< 0,001
Саморегуляция/Благополучие/Академическая успешность (девочки) / SRL/Well-being/Academic success (girls)	-0,037	0,003	< 0,001

На рис. 2 представлена модель, отражающая связь выгорания, саморегуляции и благополучия, а также эффект медиации через конструкт благополучия с академической успешностью у девочек.

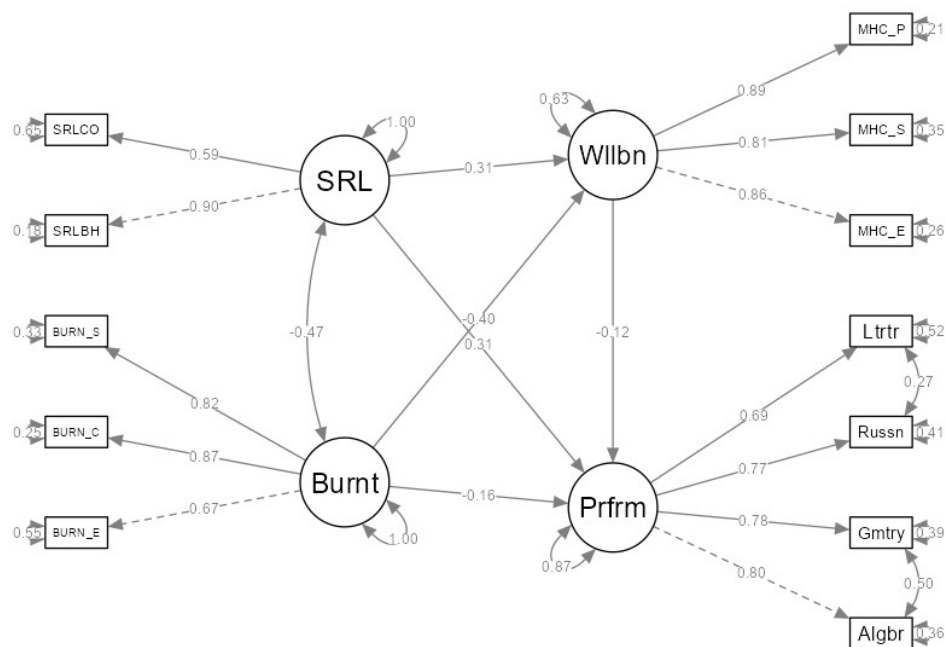


Рис. 2. Модель 2: Прямые связи выгорания, саморегуляции и благополучия и эффект медиации через конструкт благополучия на академическую успешность у девочек

Fig. 2. Model 2: Direct effects of burnout, SRL, and well-being as well as the mediation effect of burnout on academic results through the construct of well-being for girls

Примечание. Значение символов на картинке. Burnt – выгорание; SRL – саморегуляция; Wilbn – благополучие; Prfrm – академическая успешность; Burn_E – выгорание_истощение; Burn_C – выгорание_цинизм; Burn_S – выгорание_чувство несоответствия; SRLBH – саморегуляция поведенческие стратегии; SRLCO – саморегуляция когнитивные стратегии; MHC_E – благополучие_эмоциональное; MHC_S – благополучие_социальное; MHC_P – благополучие_психологическое; Algbr – алгебра; Gmtry – геометрия; Russn – русский язык; Ltrtr – литература.

Note. Explanation of symbols on Figure 2. Burnt – burnout; SRL – self-regulated learning; Wilb – well-being; Prfrm – academic performance; Burn_E – burnout exhaustion; Burn_C – burnout cynicism; Burn_S – burnout sense of inadequacy; SRLBH – SRL behavioural strategies; SRLCO – SRL cognitive strategies; MHC_E – emotional well-being; MHC_S – social well-being; MHC_P – psychological well-being; Algbr – algebra; Gmtry – geometry; Russn – Russian; Ltrtr – literature.

На рис. 3 представлена модель, отражающая связь выгорания, саморегуляции и благополучия, а также эффект медиации через конструкт благополучия с академической успешностью у мальчиков.

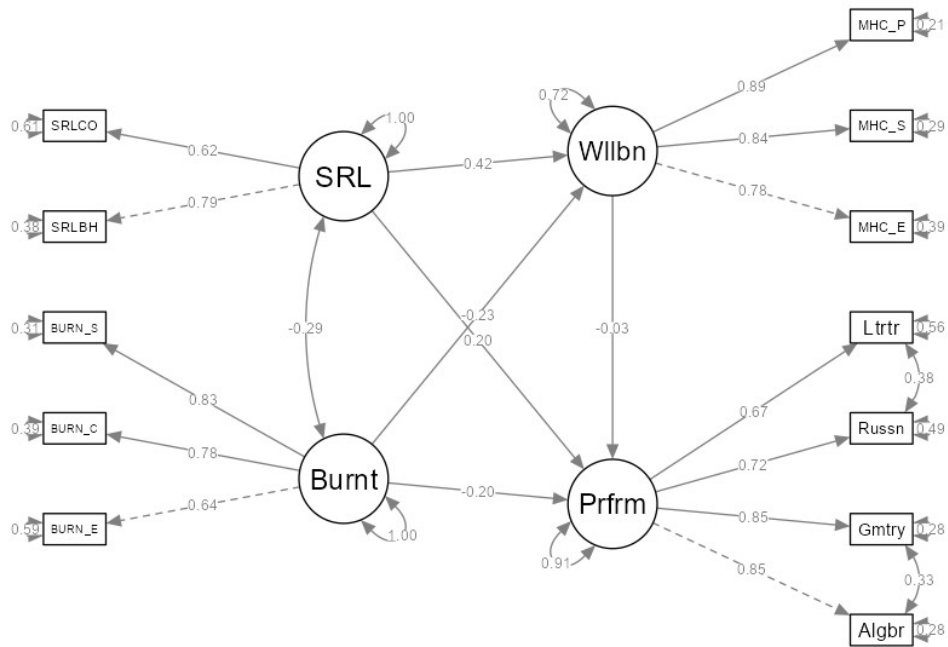


Рис. 3. Модель 2: Прямые связи выгорания, саморегуляции и благополучия и эффект медиации через конструкт благополучия на академическую успешность у мальчиков

Fig. 3. Model 2: Direct effects of burnout, SRL, and well-being as well as the mediation effect of burnout on academic results through the construct of well-being for boys

Примечание. Значение символов на картинке. Burnt – выгорание; SRL – саморегуляция; Wllbn – благополучие; Prfrm – академическая успешность; Burn_E – выгорание_истощение; Burn_C – выгорание_цинизм; Burn_S – выгорание_чувство несоответствия; SRLBH – саморегуляция поведенческие стратегии; SRLCO – саморегуляция когнитивные стратегии; MHC_E – благополучие эмоциональное; MHC_S – благополучие социальное; MHC_P – благополучие психологическое; Algr – алгебра; Gmtry – геометрия; Russn – русский язык; Ltrtr – литература.

Note. Explanation of symbols on Figure 3. Burnt – burnout; SRL – self-regulated learning; Wllb – well-being; Prfrm – academic performance; Burn_E – burnout exhaustion; Burn_C – burnout cynicism; Burn_S – burnout sense of inadequacy; SRLBH – SRL behavioural strategies; SRLCO – SRL cognitive strategies; MHC_E – emotional well-being; MHC_S – social well-being; MHC_P – psychological well-being; Algr – algebra; Gmtry – geometry; Russn – Russian; Ltrtr – literature.

Обсуждение

Полученные результаты позволили проверить поставленные гипотезы.

Гипотеза 1. Позитивные характеристики (благополучие, саморегуляция в обучении и академическая успешность) положительно связаны между собой и отрицательно с выгоранием школьников. Обнаружены прямые положительные связи между саморегуляцией в обучении и психологическим благополучием, а также между саморегуляцией и академическими результатами. Эти результаты согласуются с данными как отечественных [24], так и зарубежных исследований [22; 23], в которых также выявлена положительная связь между саморегуляцией и психологическим благополучием. Выявленная положительная связь между саморегуляцией и академическими результатами у учащихся средней школы также согласуется с предшествующими исследованиями [14; 17].

В то же время уровень благополучия школьников в нашем исследовании оказался отрицательно связан с академической успешностью, причем если для мальчиков эта связь статистически незначима, то для девочек она статистически значима. Большинство зарубежных и отечественных исследований свидетельствуют о слабых, но положительных связях между благополучием и академической успешностью (S. Bücker и др. [40]). Неожиданный результат может быть частично объяснен возрастными особенностями подростков (средний возраст респондентов – 15 лет). Для данной возрастной группы межличностные отношения со сверстниками могут иметь приоритет над академическими достижениями. Снижение академической успеваемости, предположительно, компенсируется успешным функционированием в сфере межличностных отношений, что позитивно влияет на благополучие школьников. Также, возможно, у учащихся с высоким уровнем благополучия могут наблюдаться особенности ценностного отношения к академическим отметкам и учебному процессу. Например, избыточная самоуверенность или неадекватные стратегии учебной деятельности могут снижать мотивацию и прилежание, что, в свою очередь, приводит к более низким академическим результатам. Кроме того, в нашем исследовании не были учтены такие факторы, как поддержка семьи и школы, вовлеченность учеников в систему дополнительного образования, которые, вероятно, могут нивелировать отрицательную связь благополучия с академическими отметками.

Еще одно объяснение может быть связано со своеобразием проекта, в рамках которого собирались данные. Проект «Меташкола» направлен на построение надшкольных образовательных практик, где предполагается, что каждый участник становится субъектом формирования собственного образовательного пути, а миссия проекта включает заботу о субъективном благополучии каждого участника образовательных отношений, и возможно, что переживания школьников в связи с их образованием сложны и не обнаруживаются через показатели оценок по ряду предметов, что приводит к отрицательной или

незначимой корреляции между показателями благополучия и академической успешности (П. К. Кузьмичева, Е. А. Чиганова [42]). Однако среди муниципалитетов, участвующих в опросе, были те, кто только вступали в проект.

Также анализ данных показывает, что саморегуляция в обучении отрицательно связана с выгоранием школьников. Схожие результаты были получены и в ряде зарубежных исследований, указывающих на то, что саморегуляция значимо негативно предсказывает выгорание [36]. Обнаруженные значимые отрицательные связи выгорания школьников с их академической успешностью и благополучием соответствуют результатам других исследований в зарубежных контекстах [25]. Таким образом, гипотеза 1 получила частичное подтверждение.

Гипотеза 2: Благополучие выступает медиатором между выгоранием и академической успешностью. Благополучие выступает медиатором (защитным фактором) между выгоранием и академической успешностью: чем более благополучными себя ощущают школьники, тем меньший вклад вносит выгорание в их академическую успешность, особенно у девочек. Гипотеза 2 подтвердилась.

Гипотеза 3: Благополучие выступает медиатором между саморегуляцией в обучении и академической успешностью. Благополучие выступает медиатором, но с отрицательным знаком и только для девочек: то есть, чем менее благополучными себя чувствуют девочки, тем меньший вклад вносит саморегуляция в их академические успехи. Эта находка противоречит другим исследованиям, полагающим, что саморегуляция может выступать фактором защиты от выгорания и способствовать развитию и повышению благополучия [22]. Тем не менее, исследование S. Davis и A. Hadwin [23] указывает на индивидуальные различия студентов в зависимости от эффективности стратегий, которые они используют для решения своих учебных трудностей. В этом исследовании у девочек значительно ниже благополучие, чем у мальчиков (табл. 1), что отчасти может объяснять причину, по которой наблюдается отрицательный непрямой эффект саморегуляции, опосредованный благополучием, на академические успехи. В то же самое время разница по уровням саморегуляции, хоть и статистически значимая, но составляет около 1 балла (табл. 1), что в свою очередь не обладает достаточной силой эффекта, чтобы нивелировать эффект низкого благополучия у девочек.

Заключение

Ответ на поставленный исследовательский вопрос о связи показателей саморегуляции в обучении и выгорания, с одной стороны, с психологическим благополучием и с академическими результатами, с другой, обладает сложной структурой в силу неоднородности описанных выше связей, которые к тому же отчасти различаются у мальчиков и девочек. Изучение прямых связей между саморегуляцией и академической успешностью с одной стороны и благополучием с другой стороны, а также прямой связи между выгоранием и академиче-

ской успешностью и благополучием, показало большое количество значимых прямых (корреляционных) связей между показателями (табл. 2). Изучение роли благополучия между саморегуляцией и академической успешностью, а также между выгоранием и академической успешностью, при помощи структурного моделирования показало скромные и лишь отчасти согласующиеся с другими исследованиями результаты, указывающие на то, что благополучие опосредует связи между выгоранием и академической успешностью, однако связь между саморегуляцией в обучении и академической успешностью опосредована, но не так, как мы ожидали.

В перспективе можно рассмотреть использование других инструментов, измеряющих школьное благополучие, а также применять другие методы сбора данных. Например, в будущих исследованиях рекомендовано дополнять количественные данные качественными с применением методов наблюдений и/или интервью. Также можно было рекомендовать собрать данные с этой же выборки, чтобы проверить стабильность или изменения в обнаруженных результатах.

Несмотря на неоднозначность результатов исследования, мы видим, что у девочек подростков в этой выборке намного выше выгорание и ниже благополучие, чем у мальчиков. Соответственно, мы рекомендуем учителям, школьным психологам, родителям и другим значимым взрослым чуть пристальнее наблюдать за состоянием девочек, пытаясь выявить сигналы выгорания и не благополучия, чтобы вовремя оказать им необходимую поддержку и помощь.

Список использованных источников

1. Гошин М.Е., Сорокин П.С., Григорьев Д.С. Основные факторы агентности школьников: эмпирический анализ. *Социологические исследования*. 2024;3:106–121. doi:10.31857/S0132162524030093
2. Klemenčič M. From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education Policy*. 2017;30(1):69–85. doi:10.1057/s41307-016-0034-4
3. Гавриленко П.А. Что думают учителя о самостоятельности детей в школе? *Вопросы образования*. 2024;1:44–72. doi:10.17323/vo-2024-16909
4. Русакова А.В. Потенциал развития автономии учащихся в средней школе. *Психологическая наука и образование*. 2022;27(3):28–38. doi:10.17759/pse.2022270303.
5. Гурко Т.А. Динамика жизнедеятельности и факторы благополучия подростков. *Мир России*. 2023;32(4):119–137. doi:10.17323/1811-038X-2023-32-4-119-137
6. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников. *Культурно-историческая психология*. 2020;16(4):26–34. doi:10.17759/chp.2020160403
7. Wilson S., Dumornay N.M. Rising rates of adolescent depression in the United States: challenges and opportunities in the 2020s. *Journal of Adolescent Health*. 2022;70(3):354–355. doi:10.1016/j.jadohealth.2021.12.003
8. Racine N., McArthur B.A., Cooke J.E., et al. Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. 2021;175(11):1142–1150. doi:10.1001/jamapediatrics.2021.2482

9. Рубцов В.В. Школа и стрессы: современное состояние проблемы. *Вестник практической психологии образования*. 2006;1(3):11–15. Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2006_n1/28998 (дата обращения: 30.08.2024).
10. Боцавер А.А. Последствия школьной травли для ее участников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021;18(2):390–401. doi:10.17323/1813-8918-2021-2-393-409
11. Боцавер А.А., Михайлова О.Р. Выгорание школьников: адаптация опросника на российской выборке. *Вопросы образования*. 2023;2:70–100. doi:10.17323/1814-9545-2023-2-70-100
12. Андреева А.С. Взросление в терапевтической культуре: самоконтроль и самопознание как основа новой культурной модели. *Журнал исследований социальной политики*. 2024;22(1):59–78. doi:10.17323/727-0634-2024-22-1-59-78
13. Ахмеджанова Д. Роль социальной и самостоятельной регуляции обучения в школьном возрасте. *Вопросы образования*. 2024;1:11–43. doi:10.17323/vo-2024-17280
14. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Возрастные различия осознанной саморегуляции учебной деятельности во взаимосвязи с академической мотивацией, личностными особенностями учащихся и результатами их обучения. В книге: Зинченко Ю.П., Моросановой В.И. *Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени*. Санкт-Петербург: Нестор-История; 2020:87–105. Режим доступа: <https://lib.ranepa.ru/ru/novye-postupleniya/770-psikhologiya-samoregulyatsii-evolyutsiya-podkhodov-i-vyzovy-vremeni?ysclid=mh7uz9w7f4746356171> (дата обращения: 30.08.2024).
15. Zimmerman B.J., Schunk D.H. Self-regulated learning and performance. In: Zimmerman B.J., Schunk D.H., eds. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge; 2011:1–12. Accessed August 30, 2024. <https://books.apple.com/us/book/self-regulation-of-learning-and-performance/id6446251377>
16. Леонтьев Д.А. Саморегуляция как предмет изучения и как объяснительный принцип. В книге: Зинченко Ю.П., Моросанова В.И. *Психология саморегуляции в XXI в.* Санкт-Петербург: Нестор-История; 2011:74–89. Режим доступа: <https://lib.ranepa.ru/ru/novye-postupleniya/770-psikhologiya-samoregulyatsii-evolyutsiya-podkhodov-i-vyzovy-vremeni?ysclid=mh7uz9w7f4746356171> (дата обращения: 30.08.2024).
17. 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. doi:10.1016/j.cedpsych.2021.101976
18. Xu Z., Zhao Y., Zhang B., Liew J., Kogut A. A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*. 2023;42(16). doi:10.1080/0144929X.2022.2151935
19. Dignath C., Büttner G. Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*. 2008;3:231–264. doi:10.1007/s11409-008-9029-x
20. Schunk D.H., DiBenedetto M.K. Self-efficacy theory in education. In: Wentzel K., Miele D., eds. *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge; 2016:34–54.
21. Amholt T.T., Dammeyer J., Carter R., Niclasen J. Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: a systematic review. *Child Indicators Research*. 2020;13:1523–1548. doi:10.1007/s12187-020-09725-9
22. Chu L., Li P.H., Yu M.N. The longitudinal effect of children's self-regulated learning on reading habits and well-being. *International Journal of Educational Research*. 2020;104. doi:10.1016/j.ijer.2020.101673
23. Davis S.K., Hadwin A.F. Exploring differences in psychological well-being and self-regulated learning in university student success. *Frontline Learning Research*. 2022;9(1):30–43.

24. Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель. *Психолого-педагогические исследования*. 2023;15(3):23–37. doi:10.17759/psyedu.2023150302
25. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School burnout inventory (SBI): reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*. 2009;25(1):48–57. doi:10.1027/1015-5759.25.1.48
26. Илюхин А.Г. Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления. *Современная зарубежная психология*. 2021;10(2):117–127. doi:10.17759/jmfp.2021100212
27. Salmela-Aro K., Tang X., Upadyaya K. Study demands-resources model of student engagement and burnout. In: Reschly A.L., Christenson S.L., eds. *Handbook of Research on Student Engagement*. Cham: Springer; 2022. doi:10.1007/978-3-031-07853-8_4
28. Evers K., Chen S., Rothmann S., et al. Investigating the relation among disturbed sleep due to social media use, school burnout, and academic performance. *Journal of Adolescence*. 2020;84:156–164. doi:10.1016/j.adolescence.2020.08.011
29. Raiziene S., Pilkauskaitė-Valickienė R., Zukauskienė R. School burnout and subjective well-being: evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014;116:3254–3258. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.743
30. Walburg V. Burnout among high school students: a literature review. *Children and Youth Services Review*. 2014;42:28–33. doi:10.1016/j.childyouth.2014.03.020
31. Мурадымова Л.Р., Бочавер А.А. Выгорание старшеклассников в контексте подготовки к ЕГЭ: роль образовательной среды. *Психологическая наука и образование*. 2025;30(2):47–60. doi:10.17759/pse.2025300204
32. Lakkavaara A., Upadyaya K., Tang X., Salmela-Aro K. The role of stress mindset and academic buoyancy in school burnout in middle adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*. 2024;1–18. doi:10.1080/17405629.2024.2382398
33. Chacón-Cuberos R., Martínez-Martínez A., García-Garnica M., et al. The relationship between emotional regulation and school burnout: structural equation model according to dedication to tutoring. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019;16(23):4703. doi:10.3390/ijerph16234703
34. Seibert G.S., Bauer K.N., May R.W., Fincham F.D. Emotion regulation and academic underperformance: the role of school burnout. *Learning and Individual Differences*. 2017;60:1–9. doi:10.1016/j.lindif.2017.10.001
35. Duru S., Duru E., Balkis M. Analysis of relationship among burnout, academic achievement and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2014;14(4):1264–1284. doi:10.12738/estp.2014.4.2050
36. Baumeister R.F., Vohs K.D. Strength model of self-regulation as limited resource: assessment, controversies, update. In: Baumeister R., ed. *Self-Regulation and Self-Control: Selected Works of Roy F. Baumeister*. Abingdon, Oxfordshire, United Kingdom: Routledge; 2018:78–128. doi:10.4324/9781315175775-3
37. Оконецникова Л.В., Сыманюк Э.Э., Фокша Т.Л. Особенности психологического благополучия, самоорганизации и мотивации у студентов. *Образование и наука*. 2024;26(8):88–113. doi:10.17853/1994-5639-2024-8-88-113
38. Özhan M.B., Yüksel G. The effect of school burnout on academic achievement and well-being in high school students: a holistic model proposal. *International Journal of Contemporary Educational Research*. 2021;8(1):145–162. doi:10.33200/ijcer.824488
39. Akhmedjanova D.R., Lizunova E.G. The development and initial validation of the self-regulated learning strategies survey for elementary school students. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekono-*

miki = *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2024;21(2):387–407. doi:10.17323/1813-8918-2024-2-387-407

40. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020;1:117–133. doi:10.14515/monitoring.2020.1.06
41. Bücken S., Nuraydin S., Simonsmeier B.A., et al. Subjective well-being and academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Research in Personality*. 2018;74:83–94. doi:10.1016/j.jrp.2018.02.007
42. Кузьмичева П.К., Чиганова Е.А. Трансформация образовательного пространства муниципалитета: из опыта реализации регионального проекта «МетаШкола». *Красноярское образование: вектор развития*. 2025;1(10):31–37. Режим доступа: <https://www.kipk.ru/images/docs/local/journal-Vektor-2025-10.pdf> (дата обращения: 30.08.2024).

References

1. Goshin M.E., Sorokin P.S., Grigoriev D.S. The main factors of schoolchildren's agency: empirical analysis. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. 2024;3:106–121. (In Russ.) doi:10.31857/S0132162524030093
2. Klemenčič M. From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education Policy*. 2017;30(1):69–85. doi:10.1057/s41307-016-0034-4
3. Gavrilenko P.A. What teachers think about children's autonomy at school. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2024;1:44–72. doi:10.17323/vo-2024-16909
4. Rusakova A.V. The potential for developing student autonomy in secondary schools. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2022;27(3):28–38. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2022270303
5. Gurko T.A. Dynamics of vital activity and factors of adolescent well-being. *Mir Rossii = Russian World*. 2023;32(4):119–137. (In Russ.) doi:10.17323/1811-038X-2023-32-4-119-137
6. Polivanova K.N. New educational discourse: the well-being of schoolchildren. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural and Historical Psychology*. 2020;16(4):26–34. (In Russ.) doi:10.17759/chp.2020160403
7. Wilson S., Dumornay N.M. Rising rates of adolescent depression in the United States: challenges and opportunities in the 2020s. *Journal of Adolescent Health*. 2022;70(3):354–355. doi:10.1016/j.jadohealth.2021.12.003
8. Racine N., McArthur B.A., Cooke J.E., et al. Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. 2021;175(11):1142–1150. doi:10.1001/jamapediatrics.2021.2482
9. Rubtsov V.V. School and stress: the current state of the problem. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2006;1(3):11–15. (In Russ.) Accessed August 30, 2024. https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2006_n1/28998
10. Bochaver A.A. School bullying consequences for its participants. *Psihologija. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2021;18(2):390–401. (In Russ.) doi:10.17323/1813-8918-2021-2-393-409
11. Bochaver A.A., Mikhailova O.R. School burnout: adaptation of the inventory on the Russian sample. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2023;2:70–100. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2023-2-70-100
12. Andreeva A.S. Transition to adulthood in therapeutic culture. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki = The Journal of Social Policy Studies*. 2024;22(1):59–78. (In Russ.) doi:10.17323/727-0634-2024-22-1-59-78

13. Akhmedjanova D. Role of social and self-regulated in school contexts. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2024;1:11–43. (In Russ.) doi:10.17323/vo-2024-17280
14. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Vozrastnye razlichija osoznannoj samoreguljatsii uchebnoj dejatel'nosti vo vzaimosvjazi s akademicheskoj motivaciej, lichnostnymi osobennostjami uchashhihsja i rezul'tatami ih obuchenija = Age-related differences in conscious self-regulation of learning activities in relation to academic motivation, personal characteristics of students and their learning outcomes. In: Zinchenko Y.P., Morosanova V.I., eds. *Psihologija samoreguljatsii: jevoljucija podhodov i vyzovy vremeni = Psychology of Self-Regulation: Evolution of Approaches and Challenges of the Time*. Moscow; St. Petersburg: Publishing House Nestor-Istoriya; 2020:87–105. (In Russ.) Accessed August 30, 2024. <https://lib.ranepa.ru/ru/novye-postupleniya/770-psikhologiya-samoregulyatsii-evolyutsiya-podkhodov-i-vyzovy-vremeni?ysclid=mh7uz9w7f4746356171>
15. Zimmerman B.J., Schunk D.H. Self-regulated learning and performance. In: Zimmerman B.J., Schunk D.H., eds. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge; 2011:1–12. Accessed August 30, 2024. <https://books.apple.com/us/book/self-regulation-of-learning-and-performance/id6446251377>
16. Leontiev D.A. Samoreguljacija kak predmet izuchenija i kak ob'jasnitel'nyj princip = Self-regulation as a subject of study and as an explanatory principle. In: Morosanova V.I., ed. *Psihologija samoreguljatsii v XXI v. = Psychology of Self-Regulation in the 21st Century*. Moscow; St. Petersburg: Publishing House Nestor-Istoriya; 2011:74–89. (In Russ.) Accessed August 30, 2024. <https://lib.ranepa.ru/ru/novye-postupleniya/770-psikhologiya-samoregulyatsii-evolyutsiya-podkhodov-i-vyzovy-vremeni?ysclid=mh7uz9w7f4746356171>
17. 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. doi:10.1016/j.cedpsych.2021.101976
18. Xu Z., Zhao Y., Zhang B., Liew J., Kogut A. A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*. 2023;42(16). doi:10.1080/0144929X.2022.2151935
19. Dignath C., Büttner G. Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*. 2008;3:231–264. doi:10.1007/s11409-008-9029-x
20. Schunk D.H., DiBenedetto M.K. Self-efficacy theory in education. In: Wentzel K., Miele D., eds. *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge; 2016:34–54.
21. Amholt T.T., Dammeyer J., Carter R., Niclasen J. Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: a systematic review. *Child Indicators Research*. 2020;13:1523–1548. doi:10.1007/s12187-020-09725-9
22. Chu L., Li P.H., Yu M.N. The longitudinal effect of children's self-regulated learning on reading habits and well-being. *International Journal of Educational Research*. 2020;104. doi:10.1016/j.ijer.2020.101673
23. Davis S.K., Hadwin A.F. Exploring differences in psychological well-being and self-regulated learning in university student success. *Frontline Learning Research*. 2022;9(1):30–43.
24. Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious self-regulation and psychological well-being as resources for academic success in young adolescents: a structural model. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija = Psychological and Pedagogical Research*. 2023;15(3):23–37. (In Russ.) doi:10.17759/psyedu.2023150302
25. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School burnout inventory (SBI): reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*. 2009;25(1):48–57. doi:10.1027/1015-5759.25.1.48

26. Ilyukhin A.G. Burnout in the lives of schoolchildren and students: causes, consequences and ways to overcome. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija = Modern Foreign Psychology*. 2021;10(2):117–127. (In Russ.) doi:10.17759/jmfp.2021100212
27. Salmela-Aro K., Tang X., Upadyaya K. Study demands-resources model of student engagement and burnout. In: Reschly A.L., Christenson S.L., eds. *Handbook of Research on Student Engagement*. Cham: Springer; 2022. doi:10.1007/978-3-031-07853-8_4
28. Evers K., Chen S., Rothmann S., et al. Investigating the relation among disturbed sleep due to social media use, school burnout, and academic performance. *Journal of Adolescence*. 2020;84:156–164. doi:10.1016/j.adolescence.2020.08.011
29. Raiziene S., Pilkauskaitė-Valickienė R., Zukauskienė R. School burnout and subjective well-being: evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014;116:3254–3258. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.743
30. Walburg V. Burnout among high school students: a literature review. *Children and Youth Services Review*. 2014;42:28–33. doi:10.1016/j.childyouth.2014.03.020
31. Muradyanova L.R., Bocharov A.A. High school students' burnout in the context of exam preparation: the role of the educational environment. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2025;30(2):47–60. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2025300204
32. Lakkavaara A., Upadyaya K., Tang X., Salmela-Aro K. The role of stress mindset and academic buoyancy in school burnout in middle adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*. 2024;1–18. doi:10.1080/17405629.2024.2382398
33. Chacón-Cuberos R., Martínez-Martínez A., García-Garnica M., et al. The relationship between emotional regulation and school burnout: structural equation model according to dedication to tutoring. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019;16(23):4703. doi:10.3390/ijerph16234703
34. Seibert G.S., Bauer K.N., May R.W., Fincham F.D. Emotion regulation and academic underperformance: the role of school burnout. *Learning and Individual Differences*. 2017;60:1–9. doi:10.1016/j.lindif.2017.10.001
35. Duru S., Duru E., Balkis M. Analysis of relationship among burnout, academic achievement and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2014;14(4):1264–1284. doi:10.12738/estp.2014.4.2050
36. Baumeister R.F., Vohs K.D. Strength model of self-regulation as limited resource: assessment, controversies, update. In: Baumeister R., ed. *Self-Regulation and Self-Control: Selected Works of Roy F. Baumeister*. Abingdon, Oxfordshire, United Kingdom: Routledge; 2018:78–128. doi:10.4324/9781315175775-3
37. Okonechnikova L.V., Symanyuk E.E., Foksha T.L. Features of student psychological well-being, self-organisation and motivation. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(8):88–113. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2024-8-88-113
38. Özhan M.B., Yüksel G. The effect of school burnout on academic achievement and well-being in high school students: a holistic model proposal. *International Journal of Contemporary Educational Research*. 2021;8(1):145–162. doi:10.33200/ijcer.824488
39. Akhmedjanova D.R., Lizunova E.G. The development and initial validation of the self-regulated learning strategies survey for elementary school students. *Psihologija. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2024;21(2):387–407. doi:10.17323/1813-8918-2024-2-387-407
40. Osin E.N., Leontiev D.A. Brief Russian-language instruments to measure subjective well-being: psychometric properties and comparative analysis. *Monitoring obshchestvennogo mnenija: je-konomicheskie i social'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020;1:117–133. (In Russ.) doi:10.14515/monitoring.2020.1.06

41. Bückner S., Nuraydin S., Simonsmeier B.A., et al. Subjective well-being and academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Research in Personality*. 2018;74:83–94. doi:10.1016/j.jrp.2018.02.007
42. Kuzmicheva P.K., Chiganova E.A. Transformation of the municipality's educational space: from the experience of the implementation of the regional project "MetaSchool". *Krasnojarskoe obrazovanie: vektor razvitiya = Krasnoyarsk Education: Vector of Development*. 2025;1(10):31–37. (In Russ.) Accessed August 30, 2024. <https://www.kipk.ru/images/docs/local/journal-Vektor-2025-10.pdf>

Информация об авторах:

Ахмеджанова Диана Рафаильевна – PhD (педагогическая психология и методология), доцент Департамента образовательных программ и Центра исследований современного детства Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-9643-5660. E-mail: dakhmedjanova@hse.ru

Кузьмичёва Полина Константиновна – заведующая лабораторией современных форм работы с высокомотивированными обучающимися Красноярского краевого института развития образования, Красноярск, Российская Федерация; ORCID 0009-0006-3566-2612. E-mail: kuzmichena@kipk.ru

Бочавер Александра Алексеевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, директор Центра исследований современного детства Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-6131-5602. E-mail: abochaver@hse.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 08.07.2025; поступила после рецензирования 18.09.2025; принята в печать 05.11.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Diana R. Akhmedjanova – PhD (Educational Psychology and Methodology), Associate Professor, Department of Educational Programmes, Centre for Modern Childhood Research, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-9643-5660. E-mail: dakhmedjanova@hse.ru

Polina K. Kuzmichyova – Head of the Laboratory for Modern Forms of Working with Highly Motivated Students, Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development, Krasnoyarsk, Russian Federation; ORCID 0009-0006-3566-2612. E-mail: kuzmichena@kipk.ru

Alexandra A. Bochaver – Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Head of the Centre for Modern Childhood Research, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0001-6131-5602. E-mail: abochaver@hse.ru

Contribution of the authors. The authors contributed equally to the collection and processing of empirical data, as well as to the writing of the paper.

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

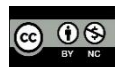
Received 08.07.2025; revised 18.09.2025; accepted 05.11.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-10-65-91



Феномен профессионального выгорания педагогов: сущность и проявления

М.Э. Паатова¹, А.К. Берсирова², Е.Ю. Шебанец³

Адыгейский государственный университет, Майкоп, Российская Федерация.
E-mail: ¹mpaatova@mail.ru; ²asya.bersirova@mail.ru; ³elena-shebanets@yandex.ru

О.С. Кобякова

Russian Research Institute of Health, Москва, Российская Федерация.

E-mail: o.s.kobyakova@gmail.com

✉ mpaatova@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Один из инструментов повышения качества образования – совершенствование кадровой политики. Профессиональная деятельность педагога постоянно связана с высоким эмоциональным напряжением, что выступает предиктором профессионального выгорания. Учитывая факт дефицита учителей, педагогических работников и руководителей школ в стране, актуальной становится проблема сохранения имеющихся кадров, создание благоприятной профессиональной атмосферы для труда и профессионального роста, выявление факторов риска и предотвращение развития профессионального выгорания и профессиональной деформации. Важно своевременно диагностировать эмоциональное и профессиональное выгорание с целью реализации программ профилактики среди педагогических сотрудников и недопущения развития профессиональной деформации. *Цель* исследования заключалась в выявлении факторов риска и оценке уровня профессионального выгорания учителей общеобразовательных школ. *Материалы, методы и методики.* Авторы провели исследование, используя специально разработанную анкету, включающую сокращенную версию опросника Maslach Burnout Inventory в русскоязычной адаптации Н. Е. Водопьяновой и вопросы, оценивающие профессиональную деятельность учителей для определения факторов профессионального выгорания. В исследовании приняло участие 1 863 респондента. Изучалась распространенность и выраженность профессионального выгорания среди учителей ($n = 1863$), а также организационные компоненты профессионального выгорания по классам, должностям, подразделениям и опыту работы. *Результаты.* Проведенное исследование показало, что 67,2 % педагогов общеобразовательных организаций, принявших участие в исследовании подвержены профессиональному выгоранию. *Научная новизна* исследования заключается в выявлении факторов риска профессионального выгорания педагогов современных школ, функционирующих в новых социально-экономических условиях и определении основных направлений профилактики профессионального выгорания педагогов. *Практическая значимость* исследования

заключается в детальном изучении реальной картины уровня профессионального выгорания на примере одного из регионов Российской Федерации и проведении аудита профессионального выгорания с целью дальнейшей разработки мер по его предотвращению среди педагогов.

Ключевые слова: педагогические работники, кадровая политика, профессиональное выгорание, факторы риска профессионального выгорания

Для цитирования: Паатова М.Э., Берсирова А.К., Шебанец Е.Ю., Кобякова О.В. Феномен профессионального выгорания педагогов: сущность и проявления. *Образование и наука*. 2025;27(10):65–91. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-65-91

The phenomenon of professional burnout in teachers: its nature and manifestations

M.E. Paatova¹, A.K. Bersirova², E.Y. Shebanets³

Adygea State University, Maykop, Russian Federation.

E-mail: ¹mpaatova@mail.ru; ²asya.bersirova@mail.ru; ³elena-shebanets@yandex.ru

O.S. Kobyakova

Russian Research Institute of Health, Moscow, Russian Federation.

E-mail: o.s.kobyakova@gmail.com

✉ mpaatova@mail.ru

Abstract. *Introduction.* One of the tools for enhancing the quality of education is the improvement of personnel policies. The professional activities of teachers are consistently associated with high emotional stress, which serves as a predictor of professional burnout. Given the shortage of teachers, teaching staff, and school leaders in the country, the issue of retaining existing personnel, creating a favourable professional environment for work and career development, identifying risk factors, and preventing the onset of professional burnout and occupational maladjustment becomes increasingly urgent. It is essential to diagnose emotional and professional burnout promptly in order to implement preventative programmes among teaching staff and avert the development of occupational maladjustment. *Aim.* The present study aimed to identify risk factors and assess the level of professional burnout among secondary school teachers. *Methodology and research methods.* The authors conducted the study using a specially developed questionnaire, which included a shortened version of the Maslach Burnout Inventory adapted into Russian by N. E. Vodopyanova, alongside questions assessing teachers' professional activities to identify factors contributing to professional burnout. The study involved 1,863 respondents. The authors examined the prevalence and severity of professional burnout among teachers ($n = 1,863$), as well as the organisational factors contributing to professional burnout, analysed according to class, position, department, and years of work experience. *Results.* The study showed that 67.2% of teachers in general education organisations who participated in the study are susceptible to professional burnout. *Scientific novelty.* The scientific novelty of this study lies in identifying the risk factors for professional burnout among teachers in contemporary schools operating under new socio-economic conditions, as well as in determining the primary strategies for preventing professional burnout in teachers. *Practical significance.* The practical significance of this study lies in a detailed examination of the actual extent of professional burnout, using one region of the Russian Federation as a case study, and conducting an audit of professional burnout to inform the development of measures aimed at its prevention among teachers.

Keywords: teachers, HR policies, professional burnout, occupational burnout risk factors

For citation: Paatova M.E., Bersirova A.K., Shebanets E.Y., Kobyakova O.V. The phenomenon of professional burnout in teachers: its nature and manifestations. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;27(10):65–91. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-65-91

Введение

По данным Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС, в большинстве федеральных округов в РФ в настоящее время существует дефицит педагогических работников. «В целом по стране число вакансий в общеобразовательной сфере превышает число занятых в ней работников на 3,1 %, по федеральным округам этот показатель варьируется от 4,8 % до 1,2 %. Наименьший дефицит специалистов был зафиксирован в Северо-Кавказском (1,2 %), Приволжском (2,5 %) и Центральном (2,1 %) федеральных округах, наибольший – в Южном федеральном округе (4,8 %)»¹.

В настоящее время в образовательных организациях Республики Адыгея Южного федерального округа (ЮФО) работает 6 780 педагогических работников общеобразовательных организаций, из них учителей 5 933, а именно: 1 595 учителей начальных классов, 3 786 учителей основного и старшего звена, 522 иные педагогические работники (учителя-дефектологи, логопеды, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, педагоги-психологи и др.)².

По результатам мониторинга обеспеченности кадрами государственных и муниципальных общеобразовательных организаций Республики Адыгея на 1 января 2024 года, число вакантных должностей составляет: 564 педагога, из них 25 единиц начальных классов, 160 единиц основного и старшего звена, иных работников 85 – учителя-дефектологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, педагоги-психологи и др.³.

Устранение кадрового дефицита, дисбаланса, привлечение молодых специалистов к работе в сфере образования, непрерывное педагогическое образование – все это, безусловно, верные направления развития кадровой политики, однако их успешная реализация зависит от ряда факторов, одним из которых является уровень профессионального выгорания педагогов.

Современные требования к представителям педагогических профессий требуют значительных личностных и организационных ресурсов для успешного выполнения рабочих задач. Одним из результатов недостатка ресурсов вкупе с высокими требованиями является синдром профессионального выгорания или профессиональный стресс [1]. Следует отметить, что профессиональное выгорание в его современных моделях характеризуется через эмоциональное истощение, деперсонализацию и отстранение от своей работы, и получателей результата, снижение веры в способность повлиять на результаты

¹ Мануйлова А. Просвещение не без труда. В РФ сформировался дефицит учителей. *Газета «Коммерсантъ»*. № 134 от 27.07.2022. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/5481128> (дата обращения: 31.08.2024).

² Режим доступа: <http://gas01.ru/index.php?razdel=6&podrazdel=1> (дата обращения: 31.08.2024).

³ Режим доступа: <http://gas01.ru/index.php?razdel=6&podrazdel=1> (дата обращения: 31.08.2024).

своей работы, угнетение когнитивной и эмоциональной сферы, а также соматические симптомы (Н. Е. Водопьянова, Т. И. Ронгинская, Н. В. Козина и др.) [2].

Данное исследование направлено на выявление факторов, ассоциированных с развитием профессионального выгорания у педагогов и педагогических работников Республики Адыгея, и определение уязвимых групп педагогов с точки зрения развития данной проблемы.

Цель исследования заключалась в выявлении факторов риска и оценки уровня профессионального выгорания учителей общеобразовательных школ Республики Адыгея.

Исследовательские вопросы: 1) определить уровень профессионального выгорания учителей общеобразовательных школ Республики Адыгея; 2) выделить основные факторы риска профессионального выгорания учителей современных общеобразовательных школ Республики Адыгея.

Гипотеза исследования предполагает, что выявление реального уровня профессионального выгорания и определение ключевых факторов риска среди учителей общеобразовательных школ Республики Адыгея позволит разработать и внедрить более целенаправленную, эффективную и контекстно-адекватную программу профилактики профессионального выгорания в педагогической среде региона.

Ограничения исследования: исследование проводилось в общеобразовательных организациях Республики Адыгея.

Обзор литературы

Проблема профессионального выгорания педагогов имеет давнюю историю, и за время ее исследования сложилось множество точек зрения на факторы, обуславливающие возникновение и развитие обозначенного синдрома.

Н. В. Самоукина отмечает, что отечественные и зарубежные авторы едины во мнении о том, что специалисты «помогающих профессий» (учителя, врачи, социальные работники) наиболее подвержены профессиональному выгоранию, так как постоянно находятся в коммуникации, к ним предъявляют высокие требования, как к личностным качествам, так и профессиональным [3]. По мнению А. I. Mota, J. Lopes, C. Oliveira, в контексте формирования эмоционального выгорания учителей чаще всего рассматриваются личностные и организационные переменные [4]. Например, С. В. Егорышев причисляет к факторам эмоционального выгорания учителей повышение требований к ним со стороны администрации школ и органов управления образованием, а его следствием он считает формальное отношение к преподаванию и отсутствие стремления к развитию в профессии и применению инновационных образовательных методов [5]. Так, резкий рост требований к педагогам наблюдался во время пандемии COVID-19, когда появилась необходимость реорганизации и переноса образовательного процесса в онлайн-формат. С. В. Hodges, S. Moore, B. B. Lockee подчеркивают, что экстренное дистанционное обучение

(Emergency Remote Teaching) требовало от педагогов освоения цифровых компетенций в кратчайшие сроки, что, при отсутствии должной поддержки, могло привести к их эмоциональному выгоранию [6]. Известно, что больше всего взаимосвязей с признаками эмоционального выгорания у учителей, согласно мета-анализу J. Roloff и коллег, демонстрирует нейротизм – эмоциональная устойчивость, играющая большую роль в борьбе со стрессом [7]. Стресс же, в свою очередь, преследуя учителя на работе, также становится фактором роста риска эмоционального выгорания [8].

S. Lim и S. Ho установили, что эмоциональное выгорание учителей также в некоторой степени взаимосвязано с социальными аспектами, а именно с качеством организационного климата в школе, что опосредовано общей эффективностью всех ее учителей: чем выше качество социального взаимодействия между учителями школы, тем выше их общая эффективность, а чем выше коллективная эффективность, тем ниже уровень эмоционального выгорания у педагогов школы [9]. Кроме того, A. Kariou, P. Koutsimani, A. Montgomery, O. Lainidi обнаружено наличие взаимосвязи эмоционального выгорания с эмоциональным трудом в целом, а также с поверхностными действиями, под готовыми подразумевается подавление (сокрытие) естественных эмоций [10]. Это может также косвенно подтверждать данные о взаимосвязи качества организационного климата и эмоционального выгорания у педагогов школ, поскольку открытость также влияет на социальное взаимодействие учителей. Кроме того, подтверждена взаимосвязь эмоционального выгорания с ИМТ, типом школы, удовлетворенностью доходом, депрессией и восприятием стресса.

Говоря о коррекции и профилактике эмоционального выгорания среди учителей, K. C. Ghasemi с коллегами указывают на эффективность когнитивно-поведенческого воздействия [11], физической активности, развития саморегуляции, работы с супервизором, и овладения приемами самоподдержки самим педагогом [13]. Также, по мнению C. M. Floricica, T. Tanase, S. Antonia, важным фактором коррекции и профилактики эмоционального выгорания, в том числе у учителей, является социальная поддержка [14], работа с депрессивными состояниями, которые также демонстрируют взаимосвязи с компонентами эмоционального выгорания [15]. Коллективная эффективность учителей, упомянутая ранее, а точнее ее повышение, также оказывает корректирующий эффект на состояние эмоционального выгорания учителя, согласно исследованию M. Aydogmus, H. Serçe [16]. Эмоциональное выгорание учителей, как отмечают Y. Inandi, A. S. Büyüközkan, также связано с моббингом со стороны администрации школы [17], что обуславливает необходимость коррекционной работы на уровне организационной культуры в школе для предотвращения и искоренения выгорания учителей. В связи с этим А. А. Струтинская в качестве векторов коррекции эмоционального выгорания указывает смягчение административного воздействия и развитие конструктивных моделей копинга [19]. В контексте профилактики эмоционального выгорания учителей важно также

работать с их готовностью получать обратную связь и их реакцией на нее, поскольку такая готовность, по данным P. N. Kermanshahi, R. Pishghadam, позволяет отсрочить формирование синдрома эмоционального выгорания [20].

Требования к представителям педагогических и смежных профессий требуют значительных личностных и организационных ресурсов для успешного выполнения рабочей деятельности. Согласно Международной классификации болезней (МКБ-10) «синдром эмоционального выгорания относится к рубрике Z73.0 – «Переутомление», который характеризуется крайней усталостью и ослаблением организма из-за чрезмерной и продолжительной деятельности». Используются разные термины для описания этого состояния: «синдром эмоционального выгорания, эмоциональное выгорание» (Н. В. Самоукина [3]), «профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание» (К. Ю. Брешковская, Н. С. Бобровникова [22]), «психическое выгорание, синдром выгорания» (Н. Е. Водопьянова, Т. И. Ронгинская [2]).

Феномен эмоционального выгорания остается актуальным благодаря исследованиям ученых как зарубежных, так и отечественных, что подтверждается большим количеством публикаций и аналитических обзоров. Так, Э. Морро в 1981 году ввел выразительное образное описание для внутреннего состояния человека, страдающего профессиональным выгоранием: «запах горящей психологической проводки» [23]. С. Maslach, W. B. Schaufeli и M. P. Leiter охарактеризовали профессиональное выгорание как «психологическое состояние, характеризующееся истощением, цинизмом, некомпетентностью, вызванное длительной реакцией на стрессовые ситуации в профессиональном окружении» [24]. В результате профессионального выгорания, по мнению Д. А. Светличной, Е. В. Волобуева, А. В. Михайловой, К. М. Власова, происходит значительное несоответствие между работниками и профессиональной сферой, что может привести к серьезным последствиям как для отдельного сотрудника, так и для всей организации [25; 26].

Как отмечают О. Ю. Багадаева с соавторами, психологическая поддержка педагогов в ситуации синдрома профессионального выгорания должна стать приоритетной линией в работе школьных психологов [27; 28]. А. В. Микляева, С. А. Безгодова считают, что педагогам, «страдающим эмоциональным истощением (профессиональным выгоранием), прежде всего, необходимо вновь почувствовать свою значимость и нужность, найти новый источник вдохновения и мотивации» [29].

В России проведено немного исследований профессионального выгорания педагогических работников современных образовательных организаций, функционирующих в новых, быстро меняющихся социально-экономических условиях, на крупных выборках. Так, С. В. Егорышев в ходе проведенного в 2022 году в Республике Башкортостан социологического исследования с выборкой

¹ World Health Organization. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (10th ed.). Geneva: World Health Organization; 1992. Accessed August 31, 2024. <https://mkb-10.com/index.php?pid=22502>

из 4 529 учителей выявил корреляции между профессиональным выгоранием и психологической безопасностью образовательной среды [5]. Исследование доказывает, что благоприятная атмосфера на рабочем месте замедляет развитие выгорания, а неблагоприятная его ускоряет. Однако последующих интервенций за исследованием не последовало, что обосновывает проведение настоящей работы.

Методология, материалы и методы

Методологической основой исследования выступили интерперсональный подход К. Маслач [25], организационный подход, выраженный в трудах Y. Inandi, A. S. Büyüközkan [18], C. B. Hodges, S. Moore, B. B. Lockee [7].

Источники для обзора литературы отбирались из международных реферативных баз данных – Web of Science, Scopus, PsycINFO, PsycCR, EPIC, Psycbase, PsycSCAN и российской научной электронной библиотеки eLibrary.ru – с целью комплексного обзора феноменологии и детерминант эмоционального выгорания, представленных в данном предметном поле по ключевым словам «педагоги», «учителя», «педагогические работники», «профессиональное выгорание», «факторы риска профессионального выгорания». Дата публикации с 2016 года и по настоящее время.

В рамках исследования авторами была разработана анкета из 35 вопросов, направленных на оценку факторов жизни учителей Республики Адыгея: социальных (пол, возраст), профессиональных (специальность, нагрузка на рабочем месте, организация трудового распорядка, комфорт на рабочем месте). В анкету также была включена сокращенная версия опросника Maslach Burnout Inventory (MBI) в русскоязычной адаптации, определяющего синдром эмоционального выгорания. Авторы опросника выделяют, следующие шкалы: «психоэмоциональное истощение», «деперсонализация» и «чувство личных достижений». В исследовании приняли участие 1 863 респондента, работающих в общеобразовательных организациях Республики Адыгея, из них женщин – 1 725 (92,6 %), мужчин – 138 (7,4 %). В анкетировании приняли участие учителя начального образования (1–4 классы) – 829 (44,5 %); основного образования (5–9 классы) – 1174 (63 %); среднего образования (10–11 классы) – 648 (34,8%); социальные педагоги (педагоги-психологи) – 138 (7,4%) (рис. 1).

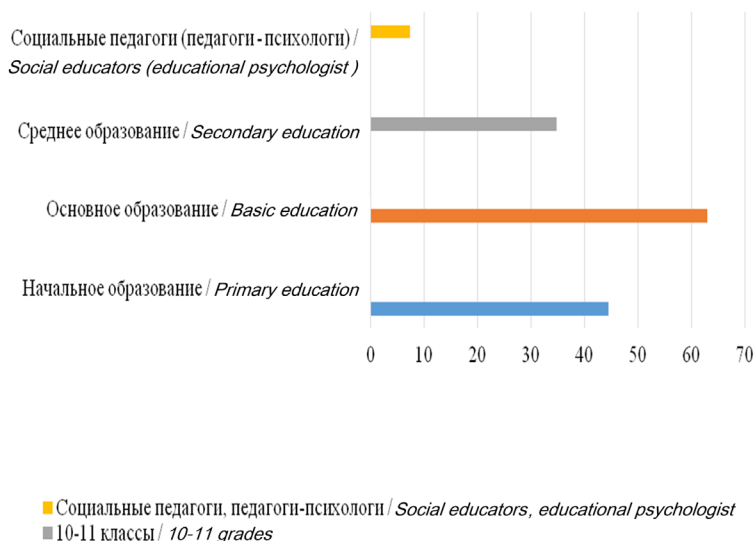


Рис. 1. Распределение респондентов по педагогическим профессиям

Fig. 1. Distribution of respondents by teaching professions

Ответы респондента оценивались по шкале от 0 до 6 баллов, где 0 – «никогда», 6 баллов – «каждый день». Чем больше сумма баллов по каждой шкале в отдельности, тем больше у респондента выражены различные аспекты выгорания, о тяжести выгорания можно судить по сумме баллов всех шкал [5]. Высокие оценки по шкалам психоэмоционального истощения и деперсонализации в совокупности с низкими оценками по шкале персональных достижений (обратная шкала) указывают на наличие у субъекта состояния профессионального выгорания.

Участие в опросе было анонимным и добровольным. Заполненная анкета считалась подписанным информированным согласием респондента на участие в исследовании и разрешением на обработку предоставленных данных, о чем свидетельствовала соответствующая запись в начальной части опросника.

Статистические методы включали в себя стандартный пакет описательной статистики. С целью выявления различий между тремя и более группами респондентов рассчитывался Н-критерий Крускала-Уоллиса. Для попарного сравнительного анализа были использованы как параметрический критерий – t-критерий Стьюдента (проверка на нормальное распределение исследовательских выборок при этом осуществлялась с помощью критерия Колмогорова-Смирнова), так и непараметрический – U-критерий Манна-Уитни. Выявление влияния возраста и стажа профессиональной деятельности педагогов, выполняющих новые задачи в современной школе, на риск возникновения профессионального выгорания осуществлялось с помощью однофакторного дисперсионного анализа.

Результаты исследования и обсуждение результатов

Проанализированы значения результатов опросника на определение уровня психического выгорания по трем шкалам опросника: психоэмоциональное истощение, деперсонализация (личностное отдаление), редукция личных достижений (профессиональная мотивация). В таблице 1 представлено распределение уровней профессионального выгорания у респондентов женского и мужского пола.

Таблица 1

Уровни профессионального выгорания у респондентов (n, %)

Table 1

The respondents' levels of professional burnout (n, %)

Шкалы / Scales	Уровень / Level	Всего / Total		Женщины / Female		Мужчины / Male	
		n = 1863	%	n = 1725	%	n = 138	%
Психоэмоциональное истощение / Psychoemotional exhaustion	Высокий / High	644	34,6	617	35,8	27	19,6
	Средний / Middle	903	48,5	816	47,3	87	63
	Низкий / Low	316	16,9	292	16,9	24	17,4
Деперсонализация / Depersonalisation	Высокий / High	607	32,6	573	33,2	34	24,6
	Средний / Middle	918	49,3	843	48,8	75	54,3
	Низкий / Low	338	18,1	309	18	29	21,1
Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	Высокий / High	607	32,6	567	32,9	40	29
	Средний / Middle	923	49,5	863	50	60	43,5
	Низкий / Low	333	17,9	295	17,1	38	27,5

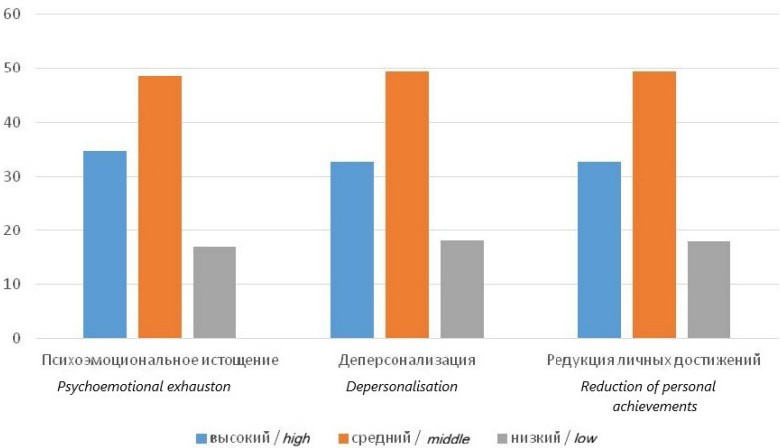


Рис. 2. Процентное распределение педагогов по уровням развития (n, %)

Fig. 2. Percentage distribution of teachers by level of development (n, %)

Обращает на себя внимание тот факт, что у 34,6 % учителей выявлен максимально возможный балл по шкале «Психоэмоциональное истощение». Такие высокие показатели свидетельствуют о наличии профессионального выгорания учителей, проявляющегося, прежде всего, в истощении эмоциональных ресурсов и редукции профессиональных качеств. В таком состоянии педагоги часто испытывают раздражительность, быструю утомляемость, усталость, нарастает безразличие и равнодушие как в профессиональной деятельности, так и в сфере межличностного общения. Такое эмоциональное истощение может привести к депрессии и является одним из основных признаков профессионального выгорания. У респондентов мужского пола высокие значения всего у 19,6 %, а у педагогов женского пола у 35,8 %. Гендерный аспект эмоционального выгорания в целом изучен довольно скудно.

Сравнительный анализ степени выраженности профессионального выгорания в женской и мужской выборках показал статистически значимые различия между группами (табл. 2).

Таблица 2

Гендерные различия в показателях профессионального выгорания современных педагогов (U-критерий Манна-Уитни)

Table 2

Gender differences in professional burnout rates among modern educators (Mann-Whitney U-test)

Показатели / <i>Indicators</i>	Мужчины / <i>Male</i>	Женщины / <i>Female</i>	Уровень значимости / <i>The level of significance (p)</i>
Психоэмоциональное истощение / <i>Psychoemotional exhaustion</i>	20,44 ± 2,21	30,65 ± 3,12	0,0089 (< 0,01)
Деперсонализация / <i>Depersonalisation</i>	10,46 ± 1,28	17,24 ± 1,64	0,0322 (< 0,05)
Редукция личных достижений / <i>Reduction of personal achievements</i>	26,32 ± 2,84	28,89 ± 1,48	0,9927 (> 0,05)

Мы можем предполагать, что полученные нами различия между респондентами мужского и женского пола в показателях эмоционального истощения обусловлены личностными особенностями и социальными ролями, характерными для мужчин и женщин. Так, в качестве набора характеристик роли мужчины можно назвать стрессоустойчивость, эмоциональную холодность, ригидность, ответственность, что может быть особенно актуально для респондентов, проживающих в рассматриваемом географическом положении. Для социальной роли женщины, в свою очередь, более характерна эмоциональность, чувствительность, ответственность, внимание к деталям. Эти аспекты

могут оказывать влияние на скорость и интенсивность развития эмоционального истощения.

Высокие значения по шкале деперсонализации были выявлены у 32,6 % опрошенных учителей, что свидетельствует о высокой подверженности сотрудников образовательных организаций Республики Адыгея тенденциям к негативному общению как с коллегами, так и с учениками и их родителями. Уменьшается желание проводить совместно время, организовывать совместные внеурочные мероприятия. Учителя часто испытывают раздражительность и нетерпимость в общении, становятся вспыльчивыми, и возникает желание отгородиться и уединиться. Особенно у педагогов женского пола наблюдаются более высокие на 8,6 % склонности к деперсонализации, по сравнению с педагогами мужского пола.

Показатель редукции личных достижений также на уровне высоких баллов выявлен у 32,6 % педагогов. Это говорит о снижении чувства компетентности, недовольстве собой, утрате ценности своей работы и негативном восприятии себя в профессиональном плане. Появление чувства вины за негативные проявления, снижение самооценки и профессиональной компетентности, безразличие к работе. У педагогов мужского пола высокий уровень редукции личных достижений выражен у 29 %, а у педагогов женского пола у 32,9 %. Хотя и показатель редукции личностных достижений у респондентов женского пола немного выше, он находится примерно на одном уровне с показателем респондентов мужского пола. Это может быть обусловлено тенденцией уравнивания амбиций и возможностей профессиональной самореализации среди мужчин и женщин в современном мире.

В целом, результаты исследования гендерных различий особенностей профессионального выгорания учителей женского и мужского пола обуславливаются, на наш взгляд, рядом факторов. Прежде всего, личный многолетний опыт позволяет говорить о том, что учителя-женщины подвержены более выраженному психоэмоциональному напряжению и утомлению вследствие своих личностных особенностей. Так, учителя-женщины в среднем чаще берут на себя ответственность по выполнению дополнительных поручений, чаще, чем мужчины, соглашаются вести классное руководство, проводить внеклассные мероприятия, организовывать внеурочную деятельность. Также в силу своей гендерной специфики женщины-преподаватели подвержены большей чувствительности к критике их профессиональной деятельности как со стороны коллег, так и со стороны родителей учеников.

Таким образом, 33,2 % исследованных педагогов Республики Адыгея подвержены синдрому профессионального выгорания высокой степени. Женщины-педагоги чаще подвержены профессиональному выгоранию, чем мужчины.

На выборке педагогов Республики Адыгея продемонстрировано, что женщины достоверно чаще ($p < 0,01$) сталкиваются с психоэмоциональным истощением и деперсонализацией, что согласуется с теорией «эмоционального

труда» А. Р. Hochschild [30.] и с метаанализом R. K. Purvanova, J. P. Muros [31], показавшим, что женщины в профессиях «человек–человек» чаще страдают от эмоционального истощения. Однако в отличие от западных стран, где гендерный разрыв сокращается, в российских он остается выраженным, что указывает на влияние социокультурного контекста и требует учета культурно-региональных особенностей Северного Кавказа, где традиционные гендерные роли могут усиливать нагрузку на женщин-педагогов.

Анализ распределения степени выраженности профессионального выгорания в разрезе районов Республики Адыгея показал, что учителя общеобразовательных школ больше подвержены влиянию состояния психического выгорания, причем, наиболее выражен у учителей городских школ (рис.2).

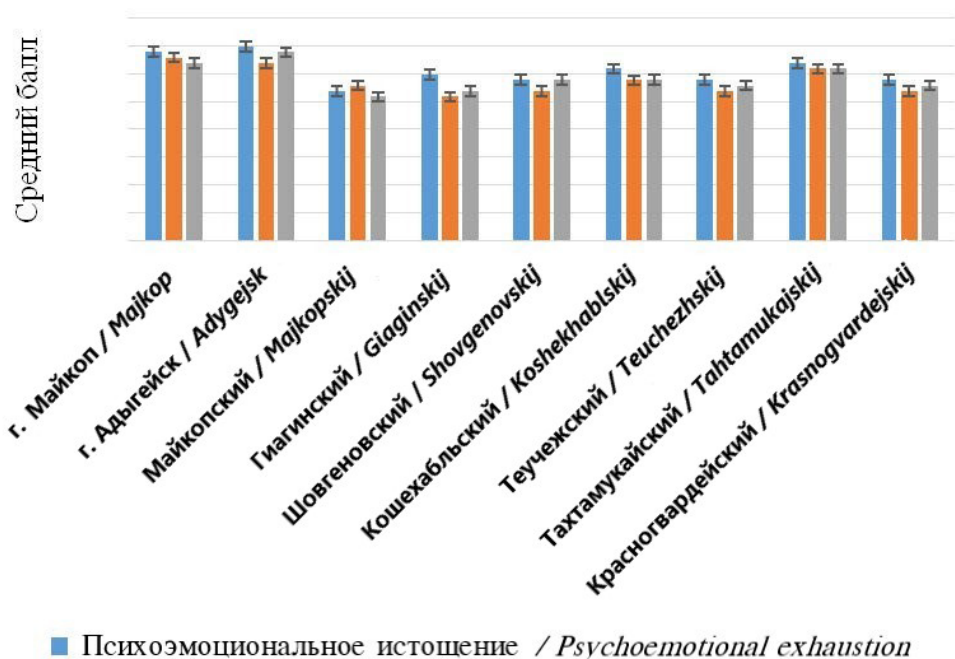


Рис. 3. Распределение степени выраженности профессионального выгорания в разрезе районов Республики Адыгея

Fig. 3. Distribution of the degree of professional burnout across the regions of the Republic of Adygea

Расчет Н-критерия позволяет констатировать факт наличия статистически значимых различий на уровне $p < 0,05$ между группами учителей, работающих в разных районах Республики Адыгея.

Помимо этого, попарный сравнительный анализ показал статистически значимые различия между группами педагогов городских и сельских школ (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей профессионального выгорания у учителей городских и сельских школ Республики Адыгея

Table 3

Comparative analysis of indicators of professional burnout among teachers of urban and rural schools of the Republic of Adygea

Показатели / Indicators	Учителя городских школ / Teachers of urban schools	Учителя сельских школ / Rural school teachers	t	p
Психозмоциональное истощение / Psychoemotional exhaustion	29,67 ± 2,74	21,42 ± 2,02	2,42	< 0,05
Деперсонализация / Depersonalization	16,48 ± 1,24	11,22 ± 1,12	3,14	< 0,05
Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	29,54 ± 2,62	25,67 ± 2,34	1,18	> 0,05

Возможно, на это повлияли такие особенности, как социально-демографических фактор и социально-психологический климат в коллективе. Это может быть связано с такими особенностями профессиональной деятельности учителей сельских школ, как меньшая конкуренция, более размеренный темп жизни, возможность больше проводить времени на свежем воздухе, больше физической активности, из-за отсутствия поездок в общественном транспорте.

Таким образом, учителя городских школ демонстрируют значительно более высокие уровни выгорания по всем ключевым шкалам ($p < 0,05$), чем их коллеги из сельской местности. Это противоречит распространённому стереотипу о «трудных условиях» сельской школы и указывает на то, что именно урбанизированная образовательная среда – с ее высокой плотностью взаимодействий, цифровой перегрузкой и социальным давлением – становится сегодня основным источником стресса. Так, С. В. Егорышев [5] показывает, что цифровая нагрузка, характерная для городских школ, усиливает эмоциональное истощение. В Китае, напротив, выше уровень выгорания у сельских учителей из-за изоляции и нехватки ресурсов N. Zhao [32].

Далее мы проанализировали взаимосвязь эмоционального выгорания и стажа педагогической деятельности.

Согласно полученным данным нами были оценены возраст и стаж работы респондентов (рис. 4, 5). Средний стаж работы в образовательных организациях более 30 лет (55,3 %) респондентов, а их средний возраст составил 55 лет. Таким образом, на сегодняшний день в Республике Адыгея наибольшее количество работающих (61,4 %) в образовательных организациях относятся к предпенсионному (55,3 %) и пенсионному возрасту (6,1 %), что может говорить о снижении привлекательности данной профессии для молодых специалистов.

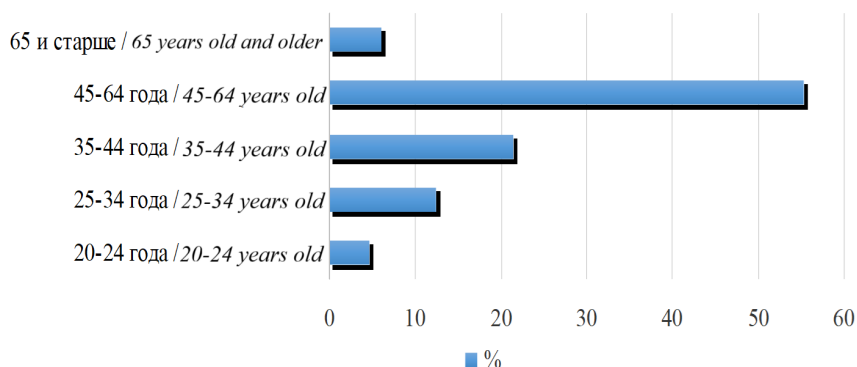


Рис. 4. Возраст и стаж респондентов, работающих в общеобразовательных организациях Республики Адыгея

Fig. 4. Age and work experience of respondents working in general education institutions of the Republic of Adygea

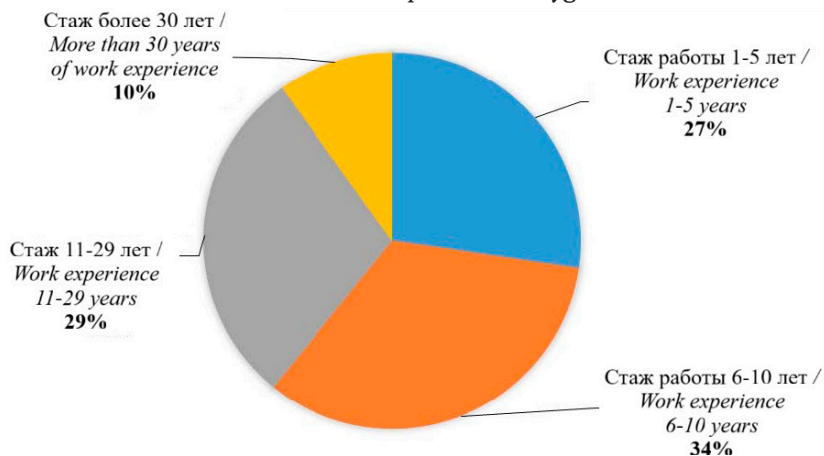


Рис. 5. Выраженность эмоционального истощения у учителей в соответствии со стажем работы

Fig. 5. The severity of emotional exhaustion among teachers in accordance with work experience

Согласно данным, представленным на рис. 3, наиболее подвержены эмоциональному истощению и, как следствие, профессиональному выгоранию педагоги, стаж работы которых составляет от 1 года до 5 лет. Педагоги со стажем от 6 до 10 лет и от 11 до 29 также имеют высокий уровень эмоционального истощения (в диапазоне от 25 до 54). Учителя со стажем работы более 30 лет менее подвержены эмоциональному истощению, имеют показатель на нижней границе среднего уровня (в диапазоне от 16 до 24), что отображено на рис. 4. Исходя из этого, можно сделать вывод, что среди педагогов со стажем работы от 6 до 10 лет уровень профессионального выгорания – наиболее высокий.

Расчет Н-критерия показал отсутствие статистически достоверных различий между группами педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. О том, что возраст и стаж профессиональной деятельности современных педагогов не оказывают линейного влияния на уровень их профессионального выгорания свидетельствуют и результаты однофакторных дисперсионных анализов. Вследствие этого, были проведены попарные сравнения показателей профессионального выгорания в группах учителей разного возраста.

Выявлены статистически достоверные различия, причем, на достаточно высоком уровне значимости, между группами педагогов со стажем профессиональной деятельности от 6 до 10 лет и более 30 лет ($p < 0,001$), причем, в группах опытных педагогов показатели профессионального выгорания значительно ниже, чем в сравниваемой группе. Напротив, выявлено отсутствие таких различий между группами молодых педагогов и педагогов со стажем профессиональной деятельности от 11 до 29 лет ($p > 0,05$) (табл. 4).

Таблица 4
Результаты сравнительного анализа показателей профессионального выгорания педагогов с разным стажем профессиональной деятельности
(U-критерий Манна-Уитни)

Table 4
The results of a comparative analysis of the indicators of professional burnout of teachers with different professional experience (Mann-Whitney U-test)

Показатели / Indicators	Различия между группами / Differences between groups					
	1-2	1-3	1-4	2-3	2-4	3-4
Психоэмоциональное истощение / Psychoemotional exhaustion	< 0,01	> 0,05	< 0,01	< 0,05	< 0,001	< 0,01
Деперсонализация / Depersonalisation	< 0,05	> 0,05	< 0,01	> 0,05	< 0,01	< 0,01
Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	< 0,05	> 0,05	< 0,001	> 0,05	< 0,01	< 0,01

Примечание. 1 – учителя со стажем профессиональной деятельности от 1 года до 5 лет; 2 – от 6 до 10 лет; 3 – 11–29 лет; 4 – более 30 лет

Note. 1 – teachers with professional experience from 1 to 5 years; 2 – from 6 to 10 years; 3 – 11-29 years old; 4 – more than 30 years

Рассматривая возрастные особенности и профессиональное выгорание в педагогическом сообществе Адыгеи, можно констатировать факт старения коллектива, что свидетельствует о кадровом дефиците и сказывается на квалификационных характеристиках. Это связано с закономерностями возрастной психологии – с кризисом зрелости у педагогов от 55 до 65 лет. В данном возрастном диапазоне педагоги сталкиваются с кризисом зрелости – естественным этапом личностного развития, который может сопровождаться пересмотром ценностно-мотивационной сферы. В этот период учителям приходится адаптироваться к физическим и умственным изменениям, а также к трансформациям в их профессиональных обязанностях. Физическое и психическое здоровье становится ключевым фактором в поддержании профессиональной активности и эффективности.

Предпенсионный возраст может стать периодом испытаний, требующим от педагогов внимания к своим потребностям, умения отдыхать, заниматься саморазвитием и сохранять внутреннюю мотивацию. Профилактика профессионального выгорания в зрелом возрасте включает не только физические и психологические аспекты, но и поддержку со стороны коллег, руководства и близких. По мнению Е. В. Дьяченко важны регулярные мероприятия по профилактике стресса, развитию профессиональных навыков и поддержанию коллективного духа [33]. Такие меры помогают педагогам успешно преодолевать возрастные и профессиональные вызовы.

Участие в исследовании приняли и педагоги в возрасте до 35 лет (17,1 %), их профессиональный стаж не превышает 10 лет. И у данной категории молодых педагогов в современных условиях высока необходимость в формировании стрессоустойчивости и активизации личностных ресурсов.

Е. R. Burke, R. J. Greenglass, R. Schwarzer отмечают, что стрессоустойчивость является профессионально значимым качеством педагога, и ее развитие является задачей повышения профессиональной компетенции [34]. Условия современного образования, динамичные изменения в информационно-технологическом поле и особая роль педагога в условиях обновляющегося общества создают для молодых специалистов дополнительные источники психологической нагрузки.

Е. В. Дьяченко и В. Р. Манукян обращают внимание на то, что к среднему возрасту педагог сталкивается с комплексом факторов, которые могут спровоцировать эмоциональное выгорание. В этом возрасте совпадает так называемый кризис середины жизни с особо напряженным периодом, связанным с наличием собственной семьи и детей. «Кризис середины жизни» связан с оглядыванием на прошлое, оценкой достижений и профессиональных успехов, таких как статус, должность, заработная плата [33; 35]. Возникает осознание нереализованных возможностей и несоответствия между ожиданиями и реальностью. Эта ретроспектива вызывает эмоциональный дискомфорт, психическое напряжение и неудовлетворенность.

Еще одним фактором, который может способствовать выгоранию, является «педагогический кризис» – спад профессиональной деятельности после 10–15 лет работы. Угасает первоначальный энтузиазм, приходит понимание ограниченности возможностей и перспектив. Это может привести к переутомлению, потере мотивации и разочарованию в выбранной профессии. В среднем возрасте усиливается физическая утомляемость, снижается защитная реакция организма на стрессовые факторы. На фоне этих изменений возникают проблемы со сном, повышенная тревожность, истощение. Все это усугубляет эмоциональное выгорание. Кроме того, к формированию синдрома эмоционального выгорания могут привести: нестабильная экономическая ситуация, угроза потери работы или снижения дохода. Неблагоприятные условия труда, дефицит времени и ресурсов. Личностные особенности, такие как перфекционизм, низкая самооценка и неумение выстраивать границы. Следует уточнить, что эмоциональное выгорание в среднем возрасте может проявляться в различных формах: *физиче-*

ские симптомы: усталость, проблемы со сном, снижение иммунитета, головные боли, *эмоциональные симптомы*: раздражительность, апатия, потеря интереса к работе, цинизм, *поведенческие симптомы*: снижение производительности труда, уход от профессиональной деятельности, избегание социальных контактов, *когнитивные симптомы*: трудности с концентрацией внимания, принятием решений и запоминанием информации [35].

Так, эмоциональное выгорание в среднем возрасте можно рассматривать как комплексное явление, обусловленное как возрастными факторами, так и индивидуальными и внешними обстоятельствами. Понимание причин и признаков выгорания, а также своевременное принятие профилактических мер позволяет сохранять эмоциональное и физическое здоровье, а также поддерживать высокую работоспособность и удовлетворенность жизнью.

Таким образом, возраст и стаж работы могут выступать факторами риска профессионального выгорания учителей. В исследовании С. Maslach et al. [24] также отмечался пик выгорания на 5–10 годах работы. Однако в ряде европейских стран G. Czerniawski отмечает [36] снижение выгорания у опытных педагогов благодаря системам менторства и карьерной гибкости — чего пока нет в большинстве российских школ.

Дальнейшее исследование показало, что 39 % учителей начальных классов имеют более выраженный уровень профессионального выгорания (рис. 6).

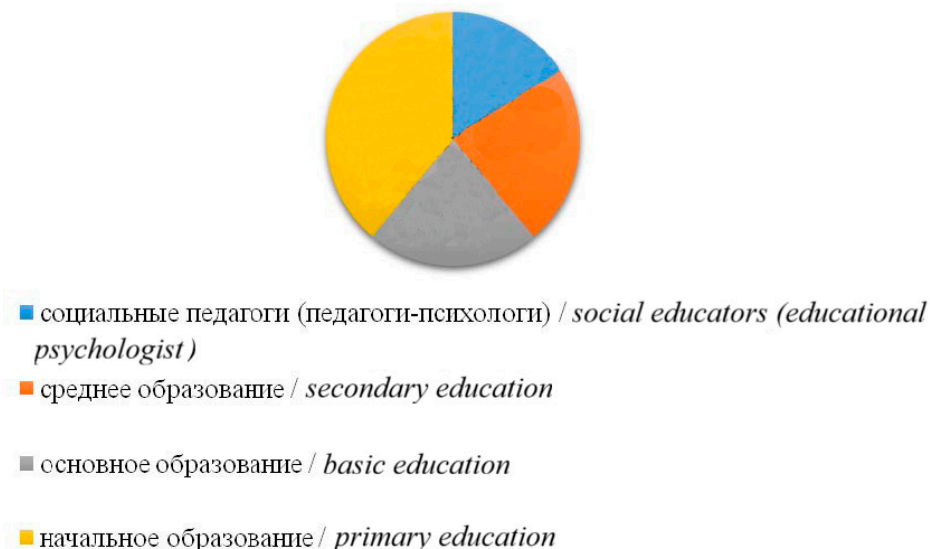


Рис. 6. Высокий уровень профессионального выгорания у педагогов, работающих на разных ступенях образования (%)

Fig. 6. High level of professional burnout among teachers working at different levels of education (%)

Следует отметить, что специфика начальной школы включает в себя преподавание различных предметов, в том числе: математики, гуманитарных и естественных наук, художественно-эстетических циклов, а также общение с родителями. Учитель начальных классов, как отмечают О. О. Гофман с коллегами, прикладывает большие усилия по созданию благоприятных условий для успешной адаптации первоклассников к школьной жизни [38]. Это, в свою очередь, может выступить фактором риска профессионального выгорания данной категории респондентов.

В блоке опросника о профессиональных характеристиках на вопрос о нагрузке на рабочем месте 78 % респондентов ответили, что основным фактором риска, влияющим на развитие профессионального выгорания, является «мультизадачность» – это огромное количество дел и поручений, которые они должны выполнять в течение рабочего дня, что, по их мнению, негативно влияет на качество выполнения их основных профессиональных задач. По мнению С. Е. Покровской и П. С. Суравьевой, именно режим мультизадачности усиливает стресс (в долгосрочной перспективе это приводит к переутомляемости), снижает когнитивные способности, что ухудшает качество работы [39].

Полученные нами результаты перекликается с выводами организации экономического сотрудничества и развития (OECD), согласно которым российские учителя входят в число лидеров по объему внеучебной и административной нагрузки, при этом менее 30 % из них имеют гарантированное время на подготовку к урокам, а доступ к психологической поддержке остаётся крайне ограниченным [40]. В то же время в скандинавских странах, несмотря на высокие профессиональные требования, нагрузка компенсируется структурной поддержкой: коллективным планированием, сокращенной учебной нагрузкой и системой менторства [36].

Заключение

Проведенное исследование показало, что в Республике Адыгея 67,2 % педагогов общеобразовательных организаций, принявших участие в исследовании, подвержены профессиональному выгоранию разной степени.

Факторами риска профессионального выгорания учителей выступают:

1. Гендерный аспект. Женщины-педагоги чаще подвержены профессиональному выгоранию, чем мужчины. Учителя-женщины в среднем чаще берут на себя ответственность по выполнению дополнительных поручений, чаще, чем мужчины, соглашаются вести классное руководство, проводить внеклассные мероприятия, организовывать внеурочную деятельность. Также в виду своей гендерной специфики женщины-преподаватели подвержены большей чувствительности к критике их профессиональной деятельности как со стороны коллег, так и со стороны родителей учеников.

2. Географический аспект. Учителя общеобразовательных школ подвержены влиянию состояния профессионального выгорания, причем наиболее выражен у учителей городских школ. Перегруженность детей в школах, работа в

две смены, высокая конкуренция, темп городской жизни, снижение физической активности и времени пребывания на свежем воздухе.

3. Возраст и стаж – стоит отметить, что педагоги разных возрастных групп подвержены профессиональному выгоранию, однако существуют различия в факторах, его вызывающих. Так, молодые педагоги выгорают в связи с разочарованием в выборе профессии и несоответствием реальной действительности их ожиданиям. Небольшой стаж работы приводит к выгоранию по причине недостаточности опыта и сомнений в своей профессиональной компетенции, порой испытывают чувство беспомощности и потребность в более опытном наставнике. В среднем возрасте чаще испытывают неудовлетворенность собой, психическое напряжение и переутомление, часто наблюдается спад профессиональной деятельности. Выгорание педагогов старшей возрастной группы может быть связано с пересмотром ценностно-мотивационной сферы, а также с физическим и умственным изменениями в организме.

4. Педагогическая профессия. Проанализировав полученные данные, мы выделили, что 38 % учителей начальных классов имеют выраженный уровень профессионального выгорания. Следует отметить, что специфика начальной школы включает в себя преподавание различных предметов, в том числе: математики, гуманитарных и естественных наук, художественно-эстетических циклов, а также общение с родителями. Учитель начальных классов прикладывает большие усилия по созданию благоприятных условий для успешной адаптации первоклассников к школьной жизни. Это в свою очередь может выступить фактором риска профессионального выгорания данной категории респондентов.

5. Мультизадачность. Режим мультизадачности усиливает стресс (в долгосрочной перспективе это приводит к утомляемости), снижает когнитивные способности, что ухудшает качество работы.

Таким образом, современные педагоги, реализующие в школах задачи государственной образовательной политики, постоянно сталкиваются в своей профессиональной деятельности с высоким эмоциональным напряжением и стрессом. Большинство учителей не обладают навыками самопомощи и саморегуляции в подобных ситуациях. Так возрастает потребность в профилактике и коррекции психоэмоционального состояния и формирования стрессоустойчивости современного педагога. Необходимо вовремя отслеживать возникновение профессионального выгорания, своевременно выделять группы риска и факторы риска. В свою очередь одновременно обучать педагогов навыкам саморегуляции и восстановления работоспособности. В соответствии с выявленными факторами риска программа профилактики выстраивается следующим образом на основании «целевой мишени»: для молодых педагогов – это погружение и принятие морально-этических норм профессии, помощь на начальных этапах карьеры, разбор сложных ситуаций и кейсов; для учителей среднего возраста необходимо обучать способам саморегуляции и самопомощи; для

старшей возрастной группы педагогов – это восстанавливающие мероприятия, ориентированные на всю симптоматику эмоционального выгорания.

Важно своевременно выявлять признаки выгорания и проводить профилактические мероприятия, учитывая индивидуальные и возрастные особенности педагогического коллектива. Новые формы поддержки педагогов для создания благоприятных условий для профессионального роста и сохранения психологического здоровья педагогов необходимо: создавать систему наставничества для молодых учителей; организовывать регулярные семинары, тренинги и конференции, направленные на повышение квалификации и развитие стрессоустойчивости; предоставлять возможности для профессиональной переподготовки и получения дополнительного образования; создавать условия для реализации творческого потенциала педагогов, поддерживая их участие в профессиональных конкурсах и исследовательской деятельности. Обеспечивать психолого-педагогическую поддержку педагогам, столкнувшимся с профессиональным выгоранием: внедрить ежегодный скрининг уровня выгорания с последующей индивидуальной обратной связью; организовать индивидуальные консультации психолога; разработать индивидуальный план восстановления педагогов с высоким уровнем выгорания (временная коррекция нагрузки, гибкий график, доступ к ресурсным практикам); создать группы поддержки «Педагоги для педагогов» — пространство для обмена опытом, эмоциями и решения профессиональных трудностей в безопасной среде. Реализуя комплексную программу поддержки и развития педагогического корпуса, можно снизить негативное влияние возрастного фактора и повысить уровень профессионализма и удовлетворенности трудом педагогов. Это в конечном итоге улучшит качество образовательного процесса и создаст благоприятный микроклимат.

На основании проведенной работы можно не только сделать выводы о необходимости разработки профилактических мер по предупреждению профессионального выгорания педагогов при совершенствовании кадровой политики в сфере образования, но и выявить наиболее значимые мероприятия в данном направлении: внедрение регулярного скрининга уровня эмоционального выгорания (не реже одного раза в год) с последующим индивидуальным сопровождением педагогов, находящихся в группе риска; создание в образовательных организациях системы психологической поддержки, включающей доступ к индивидуальным консультациям, группам взаимопомощи и тренингам по развитию стрессоустойчивости; включение в программы повышения квалификации обязательных модулей, посвященных саморегуляции, эмоциональному интеллекту, построению профессиональных границ и профилактике выгорания; развитие института наставничества для начинающих педагогов с четким регламентом, обучением наставников и материальным стимулированием их деятельности; оптимизация профессиональной нагрузки за счет сокращения избыточной отчетности, внедрения цифровых решений для автоматизации рутинных задач и обеспечения «времени на восстановление

ние» в рабочем графике; укрепление мотивационной среды через признание профессиональных достижений, вовлечение педагогов в управленческие решения и поддержку их инициатив в области инноваций и исследовательской деятельности.

Реализация этих мер на системном уровне позволит не только снизить уровень профессионального выгорания, но и повысить привлекательность педагогической профессии, способствовать удержанию квалифицированных кадров и обеспечить устойчивое развитие системы образования.

В дальнейших исследованиях планируется разработать и апробировать комплексную программу профилактики профессионального выгорания педагогов, которая будет способствовать повышению эффективности совладения со стрессом и развития эмоциональной устойчивости педагога. Считаем, что настоящее исследование станет референтным для оценки эффективности указанных мероприятий.

Список использованных источников

1. Кочетков Н.В., Маринова Т.Ю., Орлов В.А., Расходчикова М.Н., Хаймовская Н.А. Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей. *Современная зарубежная психология*. 2023;12(2):43–52. doi:10.17759/jmfp.2023120204
2. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой). В книге: *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Институт психотерапии и клинической психологии; 2002:360–362. Режим доступа: https://my-enu-site.narod.ru/files/N.P._Fetiskin_V.V._Kozlov_G.M._Manuilov_Socialno-psihologicheskaya_diagnostics.pdf (дата обращения: 31.08.2024).
3. Самоукина Н.В. *Психология профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург: Питер; 2004. 224 с. Режим доступа: <https://elibrary.ru/qxfzbt> (дата обращения: 31.08.2024).
4. Mota A.I., Lopes J., Oliveira C. Burnout in Portuguese teachers: a systematic review. *European Journal of Educational Research*. 2021;10(2):693–703. doi:10.12973/eu-jer.10.2.693
5. Егорышев С.В. Эмоциональное выгорание учителей как фактор снижения эффективности их профессиональной деятельности. *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2023;23(1):61–73. doi:10.22363/2313-2272-2023-23-1-61-73
6. Hodges C.B., Moore S., Lockee B.B., Trust T. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 2020. Accessed August 31, 2024. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
7. Roloff J., Kirstges J., Grund S., Klusmann U. How strongly is personality associated with burnout among teachers? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2022;34:1613–1650. doi:10.1007/s10648-022-09672-7
8. Zhao W., Liao X., Li Q., Jiang W., Ding W. The relationship between teacher job stress and burnout: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*. 2022;12:784243. doi:10.3389/fpsyg.2021.784243
9. Lim S., Eo S. The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*. 2017;44:138–147. doi:10.1016/j.tate.2014.08.007
10. Kariou A., Koutsimani P., Montgomery A., Lainidi O. Emotional labor and burnout among teachers: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021;18(23):12760. doi:10.3390/ijerph182312760

11. Ghasemi F., Herman K.C., Reinke W.M. A cognitive-behavioral approach to teacher burnout: a randomized controlled trial of a group therapy program. *Anxiety, Stress & Coping*. 2022;9(4):533–541. doi:10.1080/10615806.2022. 2103118
12. Madigan D.J., Kim L.E. Towards an understanding of teacher attrition: a meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*. 2021;105:103425. doi:10.1016/j. tate.2021.103425
13. Alsalhe T.A., Chalhaf N., Guelmami N., Azaiez F., Bragazzi N.L. Occupational burnout prevalence and its determinants among physical education teachers: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2021;15:553230. doi:10.3389/fnhum.2021.553230
14. Floricica C.M., Tanase T., Antonia S. The effects of burnout on the professional activity of teachers. *Technium Social Sciences Journal*. 2022;34:430–440. doi:10.47577/tssj.v34i1.7156
15. Meier S.T., Kim S. Meta-regression analyses of relationships between burnout and depression with sampling and measurement methodological moderators. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2021;27(2):195–206. doi:10.1037/ocp0000273
16. Aydogmus M., Serçe H. Investigation of regulatory role of collective teacher efficacy in the effect of job satisfaction and satisfaction with life on professional burnout. *Research in Pedagogy*. 2021;11(1):234–250. doi:10.5937/ IstrPed2101234A
17. Inandi Y., Büyüközkan A.S. The relationship between mobbing, alienation and burnout among teachers in Mersin, Turkey. *South African Journal of Education*. 2022;42(1):1–12. doi:10.15700/saje. v42n1a1990
18. Струтинская А.А. Синдром профессионального выгорания: профилактика и коррекция: Методические рекомендации. Тюмень, ТОГИРРО, ЦНППМПР г. Тобольск; 2022. 38 с. Режим доступа: <https://togirro.ru/upload/medialibrary/9d3/k3nnemgwe23xgm20ew2tmxglo6xscblbe.pdf> (дата обращения: 31.08.2024).
19. Karasek R.A. Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*. 2019;24(2):285–308. doi:10.2307/2392498
20. Kermanshahi P.N., Pishghadam R. Teachers' burnout and their feedback-ability. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 2022;10(2):95–114. doi:10.30466/ijltr.2022.121185
21. Писаревская М.А. Эмоциональное выгорание педагога и его психологическое благополучие. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019;7(4). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-pedagoga-i-ego-psihologicheskoe-blagopoluchie> (дата обращения: 31.08.2024).
22. Брешковская К.Ю., Бобровникова Н.С. Особенности профилактики профессионального выгорания у педагогических работников. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021;9(5). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-profilaktiki-professionalnogo-vygoraniya-u-pedagogicheskikh-rabotnikov> (дата обращения: 31.08.2024).
23. Бутова Л.А., Бычкова Е.С., Лыткина А.В. Исследование психоэмоциональных и поведенческих компонентов эмоционального выгорания у педагогов с различным стажем работы. *Известия ВПТУ*. 2019;3(136):15–21. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihoemotsionalnyh-i-povedencheskih-komponentov-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-s-razlichnym-stazhem-raboty> (дата обращения: 31.08.2024).
24. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001;52:397–422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
25. Светличная Д.А., Волобуева Е.В. Проблема профессионального выгорания педагогов и пути её разрешения. *Экономика и социум*. 2023;4-1(107):869–872. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-professionalnogo-vygoraniya-pedagogov-i-puti-eyo-razresheniya> (дата обращения: 31.08.2024).

26. Михайлова А.В., Власова К.М. Профессиональные деформации и профессиональное выгорание педагогов. *Педагогическая перспектива*. 2022;2(6):38–44. doi:10.55523/27822559_2022_2(6)_38
27. Багадаева О.Ю., Голубчикова М.Г. Критерии стрессоустойчивости педагога с позиций деятельностного подхода. *Педагогический ИМИДЖ*. 2017;4(37):129–140. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-stressoustoychivosti-pedagoga-s-pozitsiy-deyatelnostnogo-podhoda> (дата обращения: 31.08.2024).
28. Горбунова Н.В., Игнатова О.И. Особенности личностного и профессионального развития учителей начальных классов в профессиональной деятельности. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2019;2(39):15–21. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-lichnostnogo-i-professionalnogo-razvitiya-uchiteley-nachalnyh-klassov-v-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 31.08.2024).
29. Микляева А.В., Безгодова С.А. Стрессоустойчивость как фактор профессиональной самореализации молодых педагогов. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*. 2016;18:66–73. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-kak-faktor-professionalnoy-samorealizatsii-molodyh-pedagogov> (дата обращения: 10.03.2024).
30. Симонова О.А. Эмоциональный труд в современном обществе: научные дискуссии и дальнейшая концептуализация идей А. Р. Хохшильд. *Журнал исследований социальной политики*. 2013;11(3):339–354. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-trud-v-sovremennom-obschestve-nauchnye-diskussii-i-dalneyshaya-kontseptualizatsiya-idey-a-r-hohshild> (дата обращения: 10.03.2024).
31. Purvanova R.K., Muros J.P. Gender differences in burnout: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*. 2010;77:168–185. doi:10.1016/j.jvb.2010.04.006
32. Zhao N., Huo M., Van Den Noortgate W. Exploring burnout among preschool teachers in rural China: a job demands-resources model perspective. *Frontiers in Psychology*. 2023;14:1253774. doi:10.3389/fpsyg.2023.1253774
33. Дьяченко Е.В. Особенности эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательной школы в зависимости от возраста и стажа работы. *Вестник магистратуры*. 2020;2-6(101):47–49. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-obsheobrazovatelnoy-shkoly-v-zavisimosti-ot-vozrasta-i-stazha-raboty> (дата обращения: 10.03.2024).
34. Burke R.J., Greenglass E.R., Schwarzer R. Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*. 2016;9(3):261–275. doi:10.1080/10615809608249406
35. Манукян В.Р. К вопросу о кризисе середины жизни. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. 2008;4:94–102. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-krizise-serediny-zhizni> (дата обращения: 10.03.2024).
36. Czerniawski G. Professional development for professional learners: teachers' experiences in Norway, Germany and England. *Journal of Education for Teaching*. 2013;39:383–400. doi:10.1080/02607476.2013.769339
37. Сидорова Т.В. Мультизадачность современного педагога: миф или реальность. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. 2021;3:48–52. doi:10.18101/2307-3330-2021-3-48-52
38. Гофман О.О., Водопьянова Н.Е., Джумагулова А.Ф., Никифоров Г.С. Проблема профессионального выгорания специалистов в сфере информационных технологий: теоретический обзор. *Организационная психология*. 2023;13(1):117–144. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-professionalnogo-vygoraniya-spetsialistov-v-sfere-informatsionnyh-tehnologiy-teoreticheskiy-obzor> (дата обращения: 10.03.2024).

39. Покровская С.Е., Суравьева П.С. Синдром эмоционального выгорания педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. *Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию*. 2021;1:339–343. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov-s-raznym-stazhem-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.03.2024).
40. OECD. *Working and Learning: The Teaching Profession Through Teachers' Eyes*. Paris: OECD Publishing; 2022. 184 p. doi:10.1787/2e4b5a5f-en

References

1. Kochetkov N.V., Marinova T.Yu., Orlov V.A., Raskhodchikova M.N., Haymovskaya N.A. Current foreign studies of professional burnout in teachers. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija = Journal of Modern Foreign Psychology*. 2023;12(2);43–52. (In Russ.) doi:10.17759/jmfp.2023120204
2. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Diagnostika professional'nogo vygoraniya (K. Maslach, S. Dzhekson, v adaptacii N.E. Vodop'janovoj) = Diagnostics of professional burnout (Maslach K., Jackson S., in adaptation of Vodopyanova N.E.). In: *Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp = Socio-Psychological Diagnostics of Personality Development and Small Groups*. Moscow: Institute of Psychotherapy and Clinical Psychology; 2002:360–362. (In Russ.) Accessed August 31, 2024. https://my-enu-site.narod.ru/files/N.P._Fetiskin_V.V._Kozlov_G.M._Manuilov_Socialno-psihologicheskaya_diagnostika.pdf
3. Samoukina N.V. *Psihologija professional'noj dejatel'nosti = Psychology of Professional Activity*. 2nd ed. Saint Petersburg; 2004. 224 p. (In Russ.) Accessed August 31, 2024. <https://elibrary.ru/qxfzbt>
4. Mota A.I., Lopes J., Oliveira C. Burnout in Portuguese teachers: a systematic review. *European Journal of Educational Research*. 2021;10(2):693–703. doi:10.12973/eu-jer.10.2.693
5. Egoryshev S.V. Emotional burnout of teachers as a factor of their professional inefficiency. *Vestnik RUDN. Serija: Sociologija = RUDN Journal of Sociology*. 2023;23(1):61–73. (In Russ.) doi:10.22363/2313-2272-2023-23-1-61-73
6. Hodges C.B., Moore S., Lockee B.B., Trust T. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 2020. Accessed August 31, 2024. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
7. Roloff J., Kirstges J., Grund S., Klusmann U. How strongly is personality associated with burnout among teachers? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2022;34:1613–1650. doi:10.1007/s10648-022-09672-7
8. Zhao W., Liao X., Li Q., Jiang W., Ding W. The relationship between teacher job stress and burnout: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*. 2022;12:784243. doi:10.3389/fpsyg.2021.784243
9. Lim S., Eo S. The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*. 2017;44:138–147. doi:10.1016/j.tate.2014.08.007
10. Kariou A., Koutsimani P., Montgomery A., Lainidi O. Emotional labor and burnout among teachers: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021;18(23):12760. doi:10.3390/ijerph182312760
11. Ghasemi F., Herman K.C., Reinke W.M. A cognitive-behavioral approach to teacher burnout: a randomized controlled trial of a group therapy program. *Anxiety, Stress & Coping*. 2022;9(4):533–541. doi:10.1080/10615806.2022.2103118
12. Madigan D.J., Kim L.E. Towards an understanding of teacher attrition: a meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*. 2021;105:103425. doi:10.1016/j.tate.2021.103425

13. Alsalhe T.A., Chalhaf N., Guelmami N., Azaiez F., Bragazzi N.L. Occupational burnout prevalence and its determinants among physical education teachers: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2021;15:553230. doi:10.3389/fnhum.2021.553230
14. Floricica C.M., Tanase T., Antonia S. The effects of burnout on the professional activity of teachers. *Technium Social Sciences Journal*. 2022;34:430–440. doi:10.47577/tssj.v34i1.7156
15. Meier S.T., Kim S. Meta-regression analyses of relationships between burnout and depression with sampling and measurement methodological moderators. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2021;27(2):195–206. doi:10.1037/ocp0000273
16. Aydogmus M., Serçe H. Investigation of regulatory role of collective teacher efficacy in the effect of job satisfaction and satisfaction with life on professional burnout. *Research in Pedagogy*. 2021;11(1):234–250. doi:10.5937/IstrPed2101234A
17. Inandi Y., Büyüközkan A.S. The relationship between mobbing, alienation and burnout among teachers in Mersin, Turkey. *South African Journal of Education*. 2022;42(1):1–12. doi:10.15700/saje.v42n1a1990
18. Strutinskaya A.A. *Sindrom professional'nogo vygoraniya: profilaktika i korrekciya: Metodicheskie rekomendacii = Professional Burnout Syndrome: Prevention and Correction: Methodological Recommendations*. Tyumen: Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education, Tobolsk Centre for Continuous Professional Development of Teachers; 2022. 38 p. (In Russ.) Accessed August 31, 2024. <https://togirro.ru/upload/medialibrary/9d3/k3nnemgwe23xgm20ew2tmxglo6xs-clbe.pdf>
19. Karasek R.A. Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*. 2019;24(2):285–308. doi:10.2307/2392498
20. Kermanshahi P.N., Pishghadam R. Teachers' burnout and their feedback-ability. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 2022;10(2):95–114. doi:10.30466/ijltr.2022.121185
21. Pisarevskaya M.A. Teacher's emotional burnout and psychological wellbeing. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2019;7(4). (In Russ.) Accessed August 31, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-pedagoga-i-ego-psihologicheskoe-blagopoluchie>
22. Breshkovskaya K.Yu., Bobrovnikova N.S. Features of prevention of professional burnout in teaching staff. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2021;9(5). (In Russ.) Accessed August 31, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-profilaktiki-professionalnogo-vygoraniya-u-pedagogicheskikh-rabotnikov>
23. Butova L.A., Bychkova E.S., Lytkina A.V. Research of psychoemotional and behavioral components of emotional burnout in teachers with different work experience. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2019;3(136):15–21. (In Russ.) Accessed August 31, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihoemotsionalnyh-i-povedencheskih-komponentov-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-s-razlichnym-stazhem-raboty>
24. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001;52:397–422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
25. Svetlichnaya D.A., Volobueva E.V. The problem of professional burnout of teachers and the ways to resolve it. *Jekonomika i socium = Economics and Society*. 2023;4-1(107):869–872. (In Russ.) Accessed August 31, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-professionalnogo-vygoraniya-pedagogov-i-puti-eyo-razresheniya>
26. Mikhailova A.V., Vlasova K.M. Professional deformations and professional burnout of teachers. *Pedagogicheskaja perspektiva = Pedagogical Perspective*. 2022;2(6):38–44. (In Russ.) doi:10.55523/27822559_2022_2(6)_38
27. Bagadaeva O.Yu., Golubchikova M.G. Criteria of teacher's stress resistance from the standpoint of the activity approach. *Pedagogicheskij IMIDZh = Pedagogical IMAGE*. 2017;4(37):129–140. (In Russ.)

- Accessed August 31, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-stressoustoychivosti-pedagoga-s-pozitsiy-deyatelnostnogo-podhoda>
28. Gorbunova N.V., Ignatova O.I. Features of personal and professional development of primary school teachers in professional activity. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov = Scientific Support of the Personnel Training System*. 2019;2(39):15–21. (In Russ.) Accessed August 31, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-lichnostnogo-i-professionalnogo-razvitiya-uchiteley-nachalnyh-klassov-v-professionalnoy-deyatelnosti>
 29. Miklyaeva A.V., Bezgodova S.A. Ability to cope with stress as a factor of young teachers' professional self-actualization. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya = Proceedings of Irkutsk State University. Series: Psychology*. 2016;18:66–73. (In Russ.) Accessed March 10, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-kak-faktor-professionalnoy-samorealizatsii-molodyh-pedagogov>
 30. Simonova O.A. Emotional labour in modern society: rethinking and conceptualizing ideas of A. R. Hochschild. *Zhurnal issledovaniy social'noy politiki = The Journal of Social Policy Studies*. 2013;11(3):339–354. (In Russ.) Accessed March 10, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-trud-v-sovremennom-obschestve-nauchnye-diskussii-i-dalneyshaya-kontseptualizatsiya-idey-a-r-hochschild>
 31. Purvanova R.K., Muros J.P. Gender differences in burnout: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*. 2010;77:168–185. doi:10.1016/j.jvb.2010.04.006
 32. Zhao N., Huo M., Van Den Noortgate W. Exploring burnout among preschool teachers in rural China: a job demands-resources model perspective. *Frontiers in Psychology*. 2023;14:1253774. doi:10.3389/fpsyg.2023.1253774
 33. Dyachenko E.V. Features of emotional burnout among teachers of secondary schools, depending on age and work experience. *Vestnik magistratury = Bulletin of the Magistracy*. 2020;2-6(101):47–49. (In Russ.) Accessed March 10, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-obsheobrazovatelnoy-shkoly-v-zavisimosti-ot-vozniknushchego-stazha-i-stazha-raboty>
 34. Burke R.J., Greenglass E.R., Schwarzer R. Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*. 2016;9(3):261–275. doi:10.1080/10615809608249406
 35. Manukyan V.R. On the issue of the midlife crisis. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya = Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*. 2008;4:94–102. (In Russ.) Accessed March 10, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-krizise-serediny-zhizni>
 36. Czerniawski G. Professional development for professional learners: teachers' experiences in Norway, Germany and England. *Journal of Education for Teaching*. 2013;39:383–400. doi:10.1080/02607476.2013.769339
 37. Sidorova T.V. Multitasking of a modern teacher: myth or reality. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo = Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society*. 2021;3:48–52. doi:10.18101/2307-3330-2021-3-48-52
 38. Hoffman O.O., Vodopyanova N.E., Dzhumagulova A.F., Nikiforov G.S. The problem of professional burnout of IT-specialists: a theoretical review. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*. 2023;13(1):117–144. (In Russ.) Accessed March 10, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-professionalnogo-vygoraniya-spetsialistov-v-sfere-informatsionnyh-tehnologiy-teoreticheskiy-obzor>
 39. Pokrovskaya S.E., Suravyeva P.S. Emotional burnout syndrome of teachers with different professional experience. *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noy real'nosti k ustojchivomu razvitiyu = The New Psychology of Professional Work of a Teacher: From Unstable Reality to Sustainable Development*. 2021;1:339–343. (In Russ.) Accessed March 10, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov-s-raznym-stazhem-professionalnoy-deyatelnosti>

40. OECD. *Working and Learning: The Teaching Profession Through Teachers' Eyes*. Paris: OECD Publishing; 2022. 184 p. doi:10.1787/2e4b5a5f-en

Информация об авторах:

Паатова Мария Эдуардовна – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой социальной работы и туризма Адыгейского государственного университета, Майкоп, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-2168-2576. E-mail: mpaatova@mail.ru

Берсирова Ася Казбековна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Адыгейского государственного университета, Майкоп, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-1677-9608. E-mail: asya.bersirova@mail.ru

Шебанец Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и социальной психологии Адыгейского государственного университета, Майкоп, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-8507-9154. E-mail: elena-shebanets@yandex.ru

Кобякова Ольга Сергеевна – доктор медицинских наук, профессор, член-корреспондент РАН, директор Центрального научно-исследовательского института и информатизации здравоохранения Минздрава РФ, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-0098-1403, ResearcherID M-5287-2014. E-mail: o.s.kobyakova@gmail.com

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 22.10.2024; поступила после рецензирования 21.09.2025; принята в печать 05.11.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Maria E. Paatova – Dr. Sci. (Education), Head of the Department of Social Work and Tourism, Adygea State University, Maykop, Russian Federation; ORCID 0000-0003-2168-2576. E-mail: mpaatova@mail.ru

Asya K. Bersirova – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology, Adygea State University, Maykop, Russian Federation; ORCID 0000-0002-1677-9608. E-mail: asya.bersirova@mail.ru

Elena Y. Shebanets – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Psychology, Adygea State University, Maykop, Russian Federation; ORCID 0000-0002-8507-9154 E-mail: elena-shebanets@yandex.ru

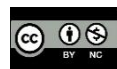
Olga S. Kobyakova – Dr. Sci. (Medicine), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences; Director, Russian Research Institute of Health, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0003-0098-1403, ResearcherID M-5287-2014. E-mail: o.s.kobyakova@gmail.com

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

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

Received 22.10.2024; revised 21.09.2025; accepted for publication 05.11.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.



Структура и факторы профессиональной устойчивости молодого педагога

Е.А. Шмелева

*Ивановский государственный университет, Шуя, Российская Федерация.
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
Российский государственный социальный университет, Москва, Российская Федерация.
E-mail: noc_shmeleva@mail.ru*

П.А. Кисляков

*Российский государственный социальный университет,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний,
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
Москва, Российская Федерация.
E-mail: pack.81@mail.ru*

Ч.К. Фан

*Ханойский столичный университет, Ханой, Вьетнам.
E-mail: ptkien@daihocthudo.edu.vn*

С.А. Коноплев

*Ивановский государственный университет, Шуя, Российская Федерация.
E-mail: konoplev_96@mail.ru*

✉ noc_shmeleva@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Вход в профессию для молодых педагогов часто сопровождается эмоциональным стрессом, недостаточностью поддержки, ограниченными ресурсами и профессиональной изоляцией. Эти обстоятельства влияют на непосредственное выполнение ими работы и долгосрочную приверженность профессии. *Цель* исследования состоит в изучении факторов и условий, способствующих развитию профессиональной устойчивости молодых педагогов. *Методология, методы и методики.* В качестве предметно-научных ориентиров были выбраны идеи позитивной психологии и педагогики (К. Роджерс, М. Селигман, А. А. Реан), теория жизнестойкости С. Мадди, ресурсный подход И. А. Баевой. Были применены различные психодиагностические методики. В исследовании добровольно приняли участие 168 педагогов в возрасте от 21 до 34 лет со стажем работы по специальности до 5 лет, в том числе 56 человек со стажем до 3 лет. *Результаты и научная новизна.* Полученные результаты позволили уточнить знания об особенностях психологических факторов и педагогических условий, с помощью которых может быть исследована профессиональная устойчивость молодых педагогов. Выявлено, что основными предикторами профессиональной устойчивости оказались самоэффективность и отношение к образовательной среде. *Практическая значимость.* Теоретические и эмпирические результаты исследования могут быть полезны при разработке программ внутрикорпоративной подготовки в школе.

Ключевые слова: профессиональная устойчивость, начинающие педагоги, самоэффективность, жизнестойкость, наставничество, ценностные ориентации, эмоциональный интеллект, образовательная среда

Для цитирования: Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Фан Ч.К., Коноплев С.А. Структура и факторы профессиональной устойчивости молодого педагога. *Образование и наука*. 2025;27(10):92–123. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-92-123

The structure and contributing factors of professional stability among early-career teachers

E.A. Shmeleva

*Ivanovo State University, Shuya, Russian Federation.
RUDN University, Russian State Social University,
Moscow, Russian Federation.
E-mail: noc_shmeleva@mail.ru*

P.A. Kislyakov

*Russian State Social University, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia,
RUDN University, Moscow, Russian Federation.
E-mail: pack.81@mail.ru*

T.K. Phan

*Hanoi Metropolitan University, Hanoi, Vietnam.
E-mail: ptkien@daihocthudo.edu.vn*

S.A. Konoplev

*Ivanovo State University, Shuya, Russian Federation.
E-mail: konoplev_96@mail.ru*

✉ noc_shmeleva@mail.ru

Abstract. *Introduction.* For young teachers, entering the profession is often accompanied by emotional stress, a lack of support, limited resources, and professional isolation. These challenges have a significant impact, not only on their early performance but also on their decision to remain in the profession in the long term. *Aim.* The present study aims to identify the factors and conditions that contribute to the development of professional stability among early-career teachers. *Methodology and research methods.* The concepts of positive psychology and pedagogy (K. Rogers, M. Seligman, A. A. Rean), S. Muddy's theory of resilience, and I. A. Baeva's resource approach were selected as the theoretical frameworks for this study. Various psychodiagnostic techniques were employed. The study was voluntarily attended by 168 teachers aged between 21 and 34 years, with up to five years of professional experience, including 56 individuals with up to three years of experience. *Results and scientific novelty.* The results obtained enabled a clearer understanding of the characteristics of psychological factors and pedagogical conditions through which the professional stability of young teachers can be examined. It was revealed that the primary predictors of professional stability were self-efficacy and attitudes towards the educational environment. *Practical significance.* Theoretical and empirical research can provide a valuable foundation for developing intra-corporate training programmes within schools.

Keywords: professional stability, early-career teachers, self-efficacy, resilience, mentoring, value orientations, emotional intelligence, educational environment

For citation: Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Phan T.K., Konoplev S.A. The structure and contributing factors of professional stability among early-career teachers. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(10):92–123. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-92-123

Введение

Национальные цели развития Российской Федерации обозначают проблему поиска надежных инструментов, условий и ресурсов, как организационно-педагогических, так и личностных, которые обеспечили бы стабильное функционирование кадрового потенциала системы образования¹. Формирование профессиональной устойчивости, характеризующей стабильность, эффективность, надежность профессиональной деятельности педагога, посредством механизмов адаптации и саморегуляции деятельности выступает объективной потребностью системы образования и является одним из эффективных направлений закрепления и преодоления раннего ухода из профессии начинающих учителей.

Начало профессиональной деятельности признается одним из самых сложных этапов в профессиональном пути учителя. Молодой учитель, приступая к педагогической работе, переживает множество изменений в личной, социальной и профессиональной жизни. В период адаптации к профессиональной деятельности учитель встречается с проблемами межличностного взаимодействия с администрацией школы, родителями, коллегами и обучающимися, определения своих жизненных ценностей. Эти обстоятельства, характерные как для российских, так и зарубежных школ, приводят к снижению профессиональной мотивации, угрозе профессионального выгорания и, как следствие, риску раннего ухода из профессии. Способность молодого педагога успешно и эффективно выполнять свои профессиональные обязанности в течение длительного времени, сохраняя при этом профессиональное благополучие и профессиональную удовлетворенность, актуализирована в рамках нацпроекта «Образование».

Целесообразной средой для формирования профессиональной устойчивости молодых педагогов является внутрикорпоративная система подготовки кадров. Однако, несмотря на активный научный поиск новых форм и методов работы с молодыми педагогами, многообразие различных мероприятий и программ, направленных на их поддержку, проблема закрепления в профессии как теоретически, так и практически в полной мере пока не решена.

Цель исследования заключается в изучении условий, способствующих формированию у молодых педагогов профессиональной устойчивости как фактора закрепления в профессии.

¹ Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/news/73986?erid=2SDnjc45hpG> (дата обращения: 16.05.2025).

В связи с этим поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Какова структура профессиональной устойчивости молодых педагогов?
2. Какие факторы обеспечивают профессиональную устойчивость молодых педагогов?
3. Каким образом взаимосвязаны профессиональная устойчивость, жизнестойкость, самоэффективность молодого педагога, какие ценности и качества доминируют в ее формировании?

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что профессиональная устойчивость молодых педагогов в адаптации к образовательной среде школы и преодолении трудностей в ней будет способствовать предотвращению риску раннего ухода из профессии.

Задачи исследования:

1. Выявить структуру профессиональной устойчивости молодых педагогов.
2. Определить факторы и предикторы профессиональной устойчивости молодых педагогов.

Решение этих исследовательских вопросов позволит выбирать эффективные стратегии, которые начинающий учитель может использовать в развитии профессиональной устойчивости.

Ограничением исследования является то, что профессиональная устойчивость изучалась на выборке, состоящей из молодых педагогов Ивановской области, в исследовании не принимали участие педагоги других регионов.

Обзор литературы

Позитивная педагогика и психология на основе концепции PERMA (М. Е. Seligman et al. [1], А. Бандура [2], М. Чиксентмихайи [3]), описывающей психологическое благополучие индивида, выносит на повестку дня такие качества, как способность справляться с трудностями и устойчивость к ним.

К. К. Платонов определял профессиональную устойчивость как «такое свойство личности, в котором проявляется интенсивность, действенность и устойчивость профессиональной направленности» [4]. Появление термина «профессиональная устойчивость» в педагогике еще в 80–90-х гг. прошлого столетия было связано с изучением проблем текучести молодых кадров в образовании, которая остается актуальной и по сей день.

В многочисленных психолого-педагогических исследованиях в основном внимание уделяется формированию профессиональной устойчивости будущих педагогов. Однако, как указывает Б. А. Черниченко, профессиональная устойчивость как стадия идентификации молодого педагога «Я – учитель» может быть сформирована только в реальных условиях системы образования, т. е. во время работы по специальности [5].

В истории педагогики на феномен профессиональной устойчивости педагога обращали внимание Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Я. Корчак, а также отечественные ученые-педагоги П. Ф. Каптерев, Л. Н. Тол-

стой, П. Ф. Лесгафт, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский.

Профессиональная устойчивость относится к способности восстанавливаться после трудностей, поддерживать психологическое благополучие и сохранять вовлеченность и продуктивность, несмотря на внешние препятствия. S. F. Fernandes и V. Madhulika [6], B. L. Bobek [7], G. J. Brunetti [8], Ö. Tagay [9] отмечают, что в образовании профессиональная устойчивость означает профессиональный рост, рефлексивные способности, приверженность образовательным целям. Профессионально устойчивые учителя показывают, по мнению F. Syam et al., адаптивные стратегии преподавания и участвуют в постоянном профессиональном развитии [10].

М. А. Головчинным уточнена традиционная личностно-профессиональной устойчивости учителя через регулятивно-эмоциональную, конативную, финансовую, институциональную, компетентностную устойчивость и трудовую устойчивость, описана методология ее измерения [11].

Несмотря на кажущуюся статичность, заложенную в термине, профессиональная устойчивость имеет динамическую природу. Н. А. Подымов указывает, что она способствует «формированию психических новообразований, которые обеспечивают «резистентность» психического состояния, как к внешним, так и к внутренним факторам» [12].

Ю. И. Горбатенко и Е. И. Ерошенкова отмечают, что профессионально-личностная устойчивость учителя выражается «в сформированности и продуктивности его мотивационной сферы, эмоционально-ценностной зрелости, психолого-педагогической и предметно-специальной когнитивно-ориентировочной целостности, готовности к мобилизации внутренних резервов на продуктивное решение профессиональных задач, а также саморегуляции и рефлексии в поддержании здоровых взаимоотношений с учениками, их родителями, ученическим и профессиональным коллективом» [13].

В. В. Духновский с соавт. раскрывают профессиональную устойчивость через стойкость, уравновешенность, сопротивляемость, способность противостоять жизненным трудностям, сохраняя при это работоспособность, позитивное настроение и эмоциональное состояние [14]. И. Б. Свеженцев рассматривает профессионально-нравственную устойчивость через стабильность профессиональной направленности, действенность и интенсивность деятельности педагога [15]. В работах Н. М. Борозинца [16], В. А. Кучер [17], М. А. Лазарева с соавт. [18] уточнено, что «педагогическая устойчивость» характеризует потребность педагога в профессиональной самореализации, его позитивные установки и мотивацию, осознанность и др.

Профессиональная устойчивость, по мнению А. В. Савченкова и Н. В. Уваринной, представляет собой ресурс, способствующий преодолению негативного влияния эмоциональной и интеллектуальной напряженности, присущей педагогической деятельности, и успешно справляться с трудностями [19]. Занимая одно из первых мест среди профессий с самым высоким уровнем стресса и

выгорания на рабочем месте, педагоги испытывают постоянное физическое и психологическое истощение, что приводит к текучести кадров среди начинающих учителей [20; 21; 22; 23].

Рассматривая профессиональную устойчивость молодого педагога, З. К. Каргиева и Б. А. Черниченко понимают ее как свойство личности, проявляющееся в деятельности, удовлетворенности и успешности в избранной профессии [24; 5].

К факторам профессиональной устойчивости начинающего учителя А. А. Пинегина относит социально-личностные, материально-бытовые, квалификационные, организационно-административные аспекты, а также взаимодействие с субъектами образования, считая их объективными, а эмоциональные особенности, особенности мотивационно-потребностной сферы рассматривает как внутренние, субъективные факторы [25].

И. А. Ключникова выделяет такие показатели профессиональной устойчивости будущих учителей как профессионально-педагогическая направленность, система знаний и умений; удовлетворенность избранной профессией; способность к саморазвитию и самообразованию, к эмоциональной регуляции; наличие волевых качеств¹.

К предикторам профессиональной устойчивости молодых педагогов, которая оценивается турецкими учеными С. Kavrayıcı et al. как умеренная, но не высокая, относят надежду и психологическую устойчивость [26]. На основе применения шкалы убеждений в профессиональной устойчивости начинающих учителей Ö. Taşay была доказана положительная корреляция между профессиональной устойчивостью и их благополучием [9].

М. Kunter et al. [27] профессиональную устойчивость связывают с профессиональной компетентностью педагога, М. А. Kang et al. [28] с самоэффективностью. R. R. Débora ключевым компонентом профессиональной устойчивости считает эмоциональную компетентность педагога и его эмоциональный интеллект [29].

По мнению основоположника теории жизнестойкости S. R. Maddi, устойчивости к трудностям на работе способствуют приверженность профессии, контроль и принятие риска, создающие возможности для личностного роста [30]. L. Harland с коллегами к факторам профессиональной устойчивости молодого педагога относят внешнюю поддержку, внутренние силы (способность к эмпатии, наличие цели и оптимизм), а также навыки решения межличностных проблем (обращение за помощью в случае необходимости и использование новых идей) [31]. J. H. Patterson et al. отмечали, что учителя, которые могут справляться с трудностями в школе, принимают решения на основе ценностей, заботятся о профессиональном развитии, не боятся ответственности и обращаются за помощью к коллегам и друзьям [32].

¹ Ключникова И. А. Формирование профессиональной устойчивости студентов к педагогической деятельности: на материале подготовки специалиста с квалификацией «Учитель безопасности жизнедеятельности»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь; 2005. 25 с.

S. Beltman et al. пришли к выводу, что профессионально устойчивые учителя способны справляться с неблагоприятными условиями, обладают альтруизмом, сильной внутренней мотивацией, настойчивостью, оптимизмом, чувством юмора, эмоциональным интеллектом, терпением, гибкостью, готовностью к риску, верой в свою эффективность, внутренним локусом контроля, способностью решать проблемы, способны обращаться за помощью, преодолевать неудачи, владеют навыками межличностного общения, уверены в своей профессиональной компетентности и стремятся к профессиональному развитию [33].

Профессиональная устойчивость педагога является интегративной характеристикой личности, включающей в себя различные компоненты.

А. Н. Богачев выделяет мотивационный, ценностный и эмоциональный компоненты профессиональной устойчивости [34], В. Е. Пеньков – мотивационный, когнитивный и конативный компоненты¹, Е. Н. Конюхова дает характеристику когнитивно-содержательному, эмоциональному, мотивационно-стимулирующему, рефлексивно-регулятивному и поведенческому компонентам профессиональной устойчивости педагога [35]. Е. А. Журавлевой описаны когнитивно-операциональная, эмоционально-волевая, мотивационная подсистемы профессиональной устойчивости социального педагога².

Проведенное С. А. Коноплевым исследование с участием экспертов –лидеров образования и применением метода семантического дифференциала выявило «факторы профессиональной устойчивости молодого педагога: адаптивность, самооффективность, эмоциональный интеллект, контроль, саморегуляция, мотивация, проактивность, коммуникативность» [36]. Эти факторы, принимаемые нами за параметры профессиональной устойчивости молодого педагога, обусловили ее структуру, включающую когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты, и позволили построить модель (рис. 1).

¹ Пеньков В.Е. *Формирование профессионально-личностной устойчивости будущего учителя в процессе обучения в вузе*: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Белгород; 1997. 20 с.

² Журавлева Е.А. *Формирование профессиональной устойчивости социального педагога в условиях обучения в вузе*: дис. ... канд. пед. наук. М.; 2004. 277 с.

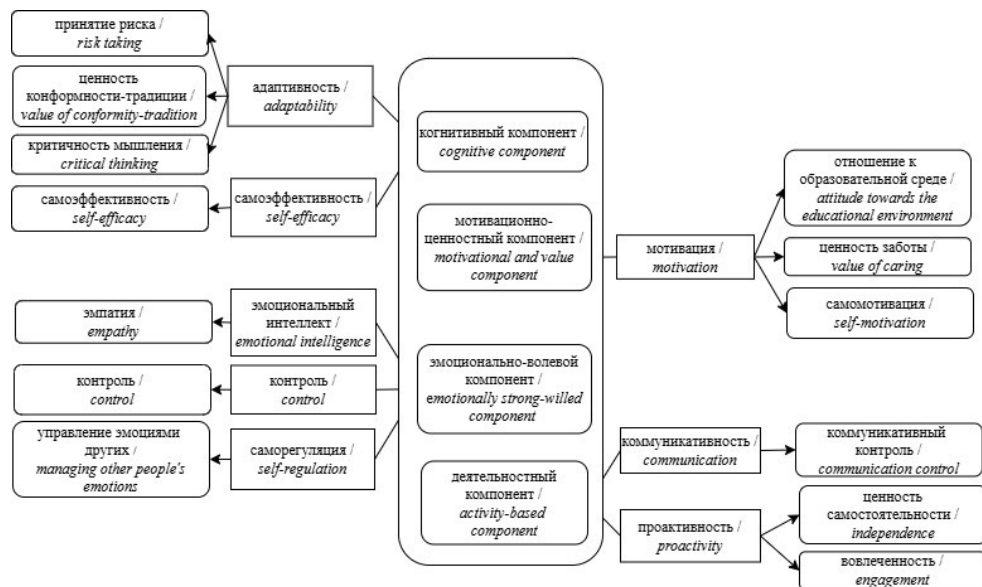


Рис. 1. Модель профессиональной устойчивости молодого педагога

Fig. 1. The model of professional stability of an early-career teacher

В ходе анализа существующих работ нами отмечено ограниченное количество исследований, посвященных рассмотрению проблемы профессиональной устойчивости молодых педагогов. А ведь как показывают исследования, начинающие учителя оставляют свою работу в течение первых трех–пяти лет преподавания, считая требования слишком высокими, а рабочую нагрузку иногда невыполнимой.

Для начинающих учителей наиболее частыми трудностями являются низкая заработная плата, трудности с оформлением документации, сложности при нахождении контакта с обучающимися и их родителями [37]. Согласно подсчету «Аktion образования» из 1,3 миллиона учителей, педагоги в возрасте 20–30 лет составляют всего около 10 % от общего числа¹. Согласно последнему статистическому сборнику из серии «Индикаторы образования» доля учителей моложе 35 лет в 2023/2024 учебном году достигала 23,5 %². Российская академия образования предполагает, что к 2029 году их число снизится до 6 % учителей до 30 лет³. Такая тенденция свидетельствует о высокой степени отто-

¹ Молодые педагоги составляют малую часть учительского состава в школах. Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/09/25/9968850-molodie-pedagogi-sostavlyayut-maluyu-chast-uchitelskogo-sostava?ysclid=mf9bvfлп9654542117> (дата обращения: 16.05.2025).

² Индикаторы образования: 2025: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ; 2025.

³ Есть ли в России новый Ушинский? Интервью президента РАО Ольги Васильевой. Режим доступа: https://ria.ru/20220208/olga_vasileva-1771476669.html (дата обращения: 16.05.2025).

ка молодых кадров из системы образования в течение первых лет профессиональной деятельности. Это же подтверждают данные о стаже работы молодых специалистов в московских школах: более 80 % имеют стаж менее одного года, 9–10 % – стаж от 1 до 3 лет, и лишь около 6 % составляют педагоги, проработавшие в школе более 3 лет [38].

Такое явление, как «текучка» молодых педагогов характерна не только для отечественной системы образования. В США почти треть выпускников педагогических вузов покидают школу в течение первых пяти лет работы, а в районах с неблагоприятными социально-экономическими условиями этот показатель достигает 50 %. Аналогичные тенденции наблюдаются в Австралии (30–40 % увольнений) и Нидерландах (30 % увольнений).

Это подчеркивает необходимость поддержки, способствующей профессиональной устойчивости молодого педагога, долгосрочной приверженности профессии и предотвращению раннего ухода из профессии.

Таким образом, профессиональную устойчивость молодого педагога целесообразно рассматривать через совокупность личностных качеств, надпрофессиональных навыков и ценностных установок, позволяющих ему справляться с профессиональными трудностями, сохраняя при этом эффективность и приверженность профессии как необходимое условие их успешной профессиональной адаптации, деятельности и профессионального благополучия.

Методология, материалы и методы

В основе исследования лежит теория и методология системного, личностно-деятельностного, субъектного и ресурсного подходов. В качестве предметно-научных ориентиров выступили культурно-историческая психология, ее положения о социальной среде как источнике развития. Теоретико-методологической основой исследования явилась концепция жизнестойкости человека (Д. А. Леонтьев, С. Мадди, Е. И. Рассказова и др.), а также подходы позитивной психологии и педагогики к изучению субъективного благополучия личности (К. Роджерс, М. Селигман, А. А. Реан и др.), теоретические и эмпирические подходы к изучению психологической безопасности образовательной среды и личности в ней (И. А. Баева, П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева, Н. И. Кольчугина и др.).

Участники исследования. В исследуемую выборку вошли 168 педагогов общеобразовательных учреждений Ивановской области (76,8 % – мужчины, 23,2 % – женщины) в возрасте от 21 до 34 лет ($M = 25,6$), имеющие педагогический стаж от полугода до 5 лет ($M = 3,8$), в том числе 56 человек со стажем до 3 лет. Использовалась процедура «удобной» выборки, испытуемые добровольно приняли участие в исследовании, являясь участниками Школы молодого педагога на базе ГАУ ДПО Ивановской области «Университет непрерывного образования и инноваций».

¹ *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. 138 p. Accessed April 09, 2025. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies>

Методический инструментарий. Исследование проводилось с января по май 2025 года. Данные собирались с помощью онлайн-сервиса «Яндекс Формы».

Для оценивания профессиональной устойчивости как основного предмета исследования применялась *шкала убеждений в профессиональной устойчивости для начинающих учителей* Ö. Tagay, K. Demir¹. Шкала является однофакторной и представляет 26-пунктный опросник с 5-балльной шкалой (от «полностью согласен» – 5 до «совсем не согласен» – 1). В шкале есть пункты, такие как «препятствия не могут помешать мне быть успешным учителем», «я могу принимать своих учеников такими, какие они есть», «я считаю, что взаимодействие с людьми в школе является утомительным», «я не тот, кто делает проблему из всего, что касается моей работы».

В соответствии с моделью профессиональной устойчивости молодого педагога для оценивания компонентов и формирующих их факторов использовались следующие методики.

Краткая шкала жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Е. Осина и Е. Н. Рассказовой)² позволила оценить компоненты профессиональной устойчивости по параметрам проактивности – вовлеченности в процесс жизни; адаптивности – принятию риска в восприятии педагогом своей способности успешно действовать; контроля – степени уверенности в подконтрольности событий. Для оценки критичности мышления как показателя адаптивности были привлечены эксперты из числа опытных педагогов и использована соответствующая шкала из методики *«Педагогическая рефлексия»*³.

Для оценки веры начинающих учителей в свою способность достигать желаемых результатов в профессии как параметра когнитивного компонента профессиональной устойчивости была использована *шкала самооэффективности педагога* M. Tschannen-Moran и A. W. Hoy⁴. Шкала представляет 12-пунктный опросник с 5-балльной шкалой (от «ничего» – 1 до «очень много» – 5) и измеряет эффективность стратегий обучения, управления классом, вовлечения учащихся. Примеры вопросов: «Насколько много Вы можете сделать, чтобы ... найти подход к самым сложным ученикам в моем классе; ... управлять каждой группой учеников в классе».

Для оценивания мотивации как параметра мотивационно-ценностного компонента профессиональной устойчивости педагога были изучены показатель отношения к образовательной среде (референтность) по методике *«Пси-*

¹ Tagay Ö., Demir K. Öğretmen Adayları İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2016;24(4):1603–1620. (In Turkish) Accessed April 18, 2025. https://www.researchgate.net/publication/311511527_Ogretmen_Adaylari_Icin_Mesleki_Dayaniklilik_Inanci_Olceginin_Gelistirilmesi_Development_of_Occupational_Resilience_Beliefs_Scale_for_Teacher_Candidates

² Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2013;2:147–165. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/v6m4lby9cx/78590308.pdf> (дата обращения: 09.04.2025).

³ Исследование личностных качеств психолога-консультанта. Режим доступа: <https://sdo.mgaps.ru/books/K7/M5/file/12.pdf> (дата обращения 09.04.2025).

⁴ Tschannen-Moran M., Hoy A.W. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 2001;17:783–805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1

психологическая безопасность образовательной среды школы»¹ и самомотивация по методике оценки эмоционального интеллекта Н. Холла². Последняя методика применялась при изучении эмоционально-волевого компонента профессиональной устойчивости педагога по параметрам эмоционального интеллекта (шкала «Эмпатия») и саморегуляции (шкала «Управление эмоциями других людей»).

Для оценки параметра коммуникативности деятельностного компонента профессиональной устойчивости молодого педагога применялась методика «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера³.

Для изучения индивидуальных ценностных профилей молодых педагогов с использованием *Портретного ценностного опросника* Ш. Шварца в версии PVQ-21⁴ оценивались параметры адаптивности (шкала «Конформность – традиции»), мотивации (шкала «Забота о людях и природе»), проактивности (шкала «Самостоятельность»).

Анализ данных. Исходные эмпирические данные были проанализированы и обработаны при помощи качественных и количественных методов. Среди них были использованы описательная статистика, критерий Фридмана, дисперсионный анализ, факторный анализ с применением метода главных компонент и вращения Varimax, корреляционный анализ по Спирмену, линейный регрессионный анализ с применением метода шагового отбора. Расчеты проводились с использованием программного обеспечения SPSS 26 и JASP 17.1.

Результаты исследования

В табл. 1 представлены описательные статистики психодиагностики по всем исследуемым показателям.

Таблица 1
Описательные статистики профессиональной устойчивости молодых педагогов (n = 168 чел.)

Table 1
Descriptive statistics of professional stability of early-career teachers (n = 168 people)

Параметры / Parameters	Min	Max	M	SD	As	Ex
Убеждение в профессиональной устойчивости / <i>The belief in professional stability</i>	49	93	74,22	11,135	-0,274	-0,760
Самозффективность / <i>Self-efficacy</i>	32	60	51,84	6,323	-0,956	0,715
Коммуникативный контроль / <i>Communication control</i>	1	10	6,07	2,181	-0,360	-,538

¹ Баева И.А. *Психологическая безопасность в образовании*. СПб.: СОЮЗ; 2002. 271 с. Режим доступа: https://pubdoc.ru/doc/291493/baeva-i.-a.-psihologicheskaya-bezopasnost._v-obrazovanii-1-?ysclid=mfurpgyj95490010865 (дата обращения: 09.04.2025).

² Козлов В.В., Мазиллов В.А., Фетискин Н.П. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М.: Институт психотерапии и клинической психологии; 2018. 720 с.

³ Там же.

⁴ Schwartz S.H. A repository of Schwartz value scales with instructions and an introduction. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2021;2(2):9:1–15. doi:10.9707/2307-0919.1173

Критичность мышления / <i>Critical thinking</i>	3	10	4,76	1,745	1,014	0,322
Отношение к образовательной среде / <i>Attitude towards the educational environment</i>	-5	9	3,77	2,942	-1,203	2,019
Ценностные ориентации / <i>Value orientations</i>						
Безопасность / <i>Security</i>	3	6	4,33	0,936	0,395	-1,107
Комфортность-традиции / <i>Comformity-tradition</i>	2	6	4,30	0,757	-0,675	0,282
Самостоятельность / <i>Self-direction</i>	2	6	4,80	1,082	-0,856	-0,147
Риск-новизна / <i>Risk-novelty</i>	3	6	4,68	1,089	-0,840	-0,560
Гедонизм / <i>Hedonism</i>	2	6	4,49	1,029	-0,935	0,637
Самоутверждение / <i>Achievement</i>	2	6	4,17	0,841	-0,621	-0,021
Забота о людях и природе / <i>Benevolence</i>	3	6	4,98	0,923	-0,875	-0,256
Жизнестойкость / <i>Resilience</i>						
Вовлеченность / <i>Engagement</i>	13	30	24,34	4,261	-1,123	0,684
Контроль / <i>Control</i>	9	24	18,32	3,752	-0,670	-0,033
Принятие риска / <i>Risk taking</i>	7	18	13,11	2,708	-0,698	-0,078
Общая жизнестойкость / <i>Overall resilience</i>	30	71	55,77	10,045	-1,015	0,482
Эмоциональный интеллект / <i>Emotional intelligence</i>						
Самомотивация / <i>Self-motivation</i>	-12	18	10,18	6,085	-2,190	5,616
Эмпатия / <i>Empathy</i>	-14	18	11,70	7,366	-2,193	5,278
Управление эмоциями других людей / <i>Managing other people's emotions</i>	-14	18	11,73	7,113	-2,451	6,496
Эмоциональный интеллект / <i>Emotional intelligence</i>	-60	82	55,55	32,299	-2,529	6,755

Примечание. М – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение, As – асимметрия, Ex – эксцесс.

Note. M – arithmetic mean, SD – standard deviation, As – skewness, Ex – kurtosis.

Из табл. 1 следует, что большинство исследуемых переменных не соответствуют нормальному распределению. Поэтому в дальнейшем были использованы непараметрические методы.

На рис. 2 представлено распределение испытуемых по баллам методики «Шкала убеждений в профессиональной устойчивости». Расчет критерия Колмогорова-Смирнова показал, что распределение отличается от нормального ($p = 0,001$). Проверка шкалы на надежность показала, что коэффициент α -Кронбаха составляет 0,951 и, таким образом, говорит о его достаточной надежности и внутренней согласованности.

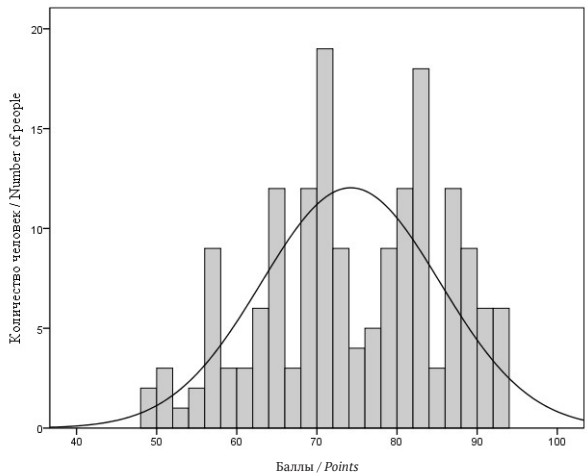


Рис. 2. Распределение испытуемых по баллам методики «Убеждения в профессиональной устойчивости»

Fig. 2. Distribution of participants by scores on the “Beliefs in professional stability” scale

На рис. 3 представлено распределение испытуемых по баллам методики «Самоэффективность». Расчет критерия Колмогорова-Смирнова показал, что распределение отличается от нормального ($p < 0,001$). Проверка шкалы на надежность показала, что коэффициент α -Кронбаха составляет 0,885 и, таким образом, говорит о его достаточной надежности и внутренней согласованности.

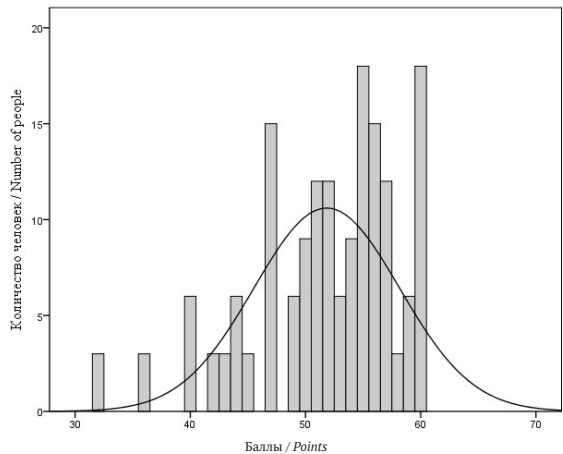


Рис. 2. Распределение испытуемых по баллам методики «Самоэффективность»

Fig. 2. Distribution of participants by scores on the “Self-efficacy” scale

На рис. 3 представлено распределение значений по шкалам методики «Портретный ценностный опросник». Расчет критерия Фридмана позволил установить, что приверженность различным ценностям имеет статистически значимые различия ($\chi^2 = 61,212$; $p < 0,001$). Из представленных результатов следует, что в исследуемой выборке доминируют ценности заботы, самостоятельности, риска-новизны.

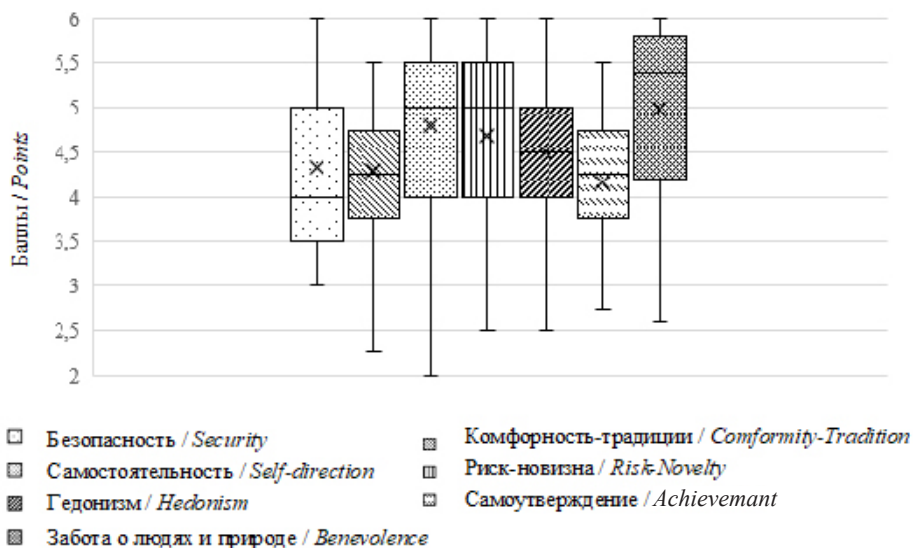


Рис. 3. Распределение значений по шкалам методики «Портретный ценностный опросник»

Fig. 3. Distribution of values according to the Portrait Values Questionnaire

На рис. 4 представлено распределение по уровням компонентов жизнестойкости молодых педагогов. Видно, что около десяти процентов начинающих учителей как по каждому показателю, так и по общей жизнестойкости находятся на низком уровне, а усредненные показатели (табл. 1) отражают средний уровень.

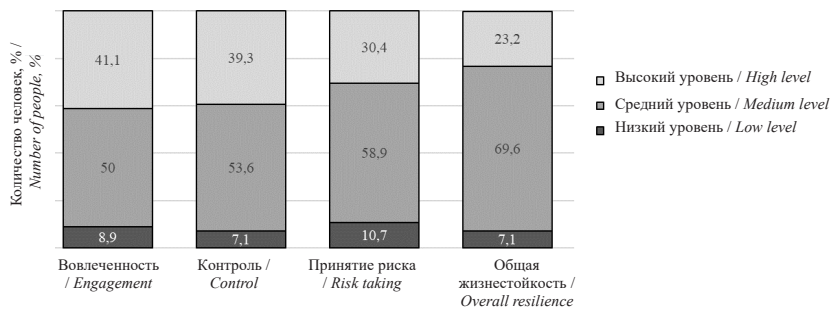


Рис.4. Распределение по уровням показателей жизнестойкости молодых педагогов

Fig.4. Distribution of resilience levels among early-career teachers

На рис. 5 представлено распределение по уровням входящих в предложенную модель профессиональной устойчивости показателей эмоционального интеллекта. Можно видеть, что у больше, чем половины начинающих учителей эмпатия и способность управлять эмоциями других представлены на высоком уровне. В то же время как по показателям, так и в целом по эмоциональному интеллекту около пятой части молодых педагогов демонстрируют низкий уровень.

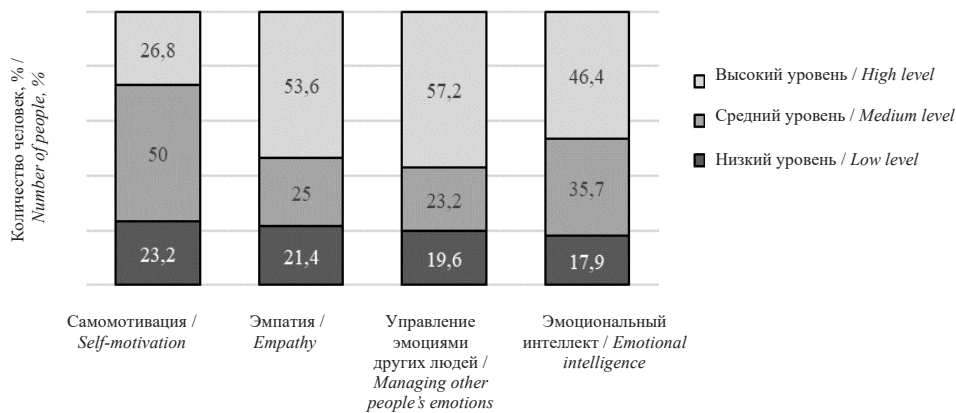


Рис. 5. Распределение по уровням показателей эмоционального интеллекта молодых педагогов

Fig. 5. Distribution of emotional intelligence levels among early-career teachers

Результаты оценки экспертами критичности мышления молодых педагогов по методике «Педагогическая рефлексия» показали следующее распреде-

ление: низкий уровень – 14,7 %, средний уровень – 73,5 %, высокий уровень – 11,8 %, отразив тот факт, что в начале профессиональной деятельности у учителя критичность мышления сформирована недостаточно.

На рис. 6 представлено распределение испытуемых по баллам методики «Коммуникативный контроль». Расчет критерия Колмогорова-Смирнова показал, что распределение отличается от нормального ($p < 0,001$). Проверка шкалы на надежность показала, что коэффициент α -Кронбаха, равный 0,697 свидетельствует о приемлемой надежности и внутренней согласованности.

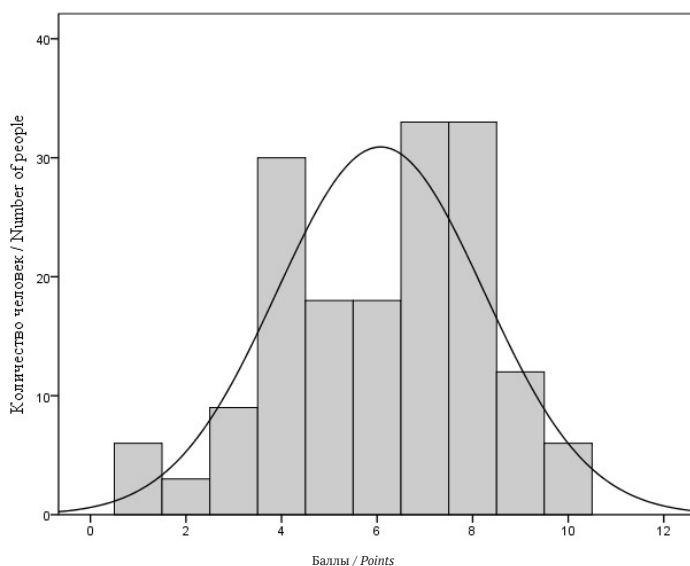


Рис. 6. Распределение испытуемых по баллам методики «Коммуникативный контроль»

Fig. 6. Distribution of participants by scores on the “Communicative control” scale

В табл. 2 отражено распределение отношения молодых педагогов к образовательной среде школы с использованием методики «Психологическая безопасность образовательной среды».

Таблица 2
Распределение типов отношения к образовательной среде у молодых педагогов

Table 2
Distribution of types of attitudes towards the educational environment among early-career teachers

Компонент / <i>Component</i>	Позитивное отношение / <i>Positive attitude, %</i>	Нейтральное отношение / <i>Neutral attitude, %</i>	Негативное отношение / <i>Negative attitude, %</i>
Когнитивный / <i>Cognitive</i>	62,5	25	12,5
Эмоциональный / <i>Emotional</i>	67,9	28,6	3,6
Поведенческий / <i>Behavioural</i>	48,2	48,2	3,6

Для выявления взаимосвязи между исследуемыми показателями профессиональной устойчивости молодых педагогов был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена (табл. 3) и регрессионный анализ (табл. 4).

Таблица 3
Корреляционные взаимосвязи в структуре профессиональной устойчивости молодого педагога, критерий Спирмена

Table 3
Correlation relationships in the structure of professional stability of an early-career teacher, Spearman's criterion

Компонент / <i>Component</i>	Показатели / <i>Indicators</i>	Коэффициент корреляции / <i>Correlation coefficient, r_s</i>
Когнитивный / <i>Cognitive</i>	Самоеффективность / <i>Self-efficacy</i>	0,445**
	Критичность мышления / <i>Critical thinking</i>	0,235
	Конформность-традиции / <i>Conformity-tradition</i>	0,430*
	Принятие риска / <i>Risk taking</i>	0,279*
Мотивационно-ценностный / <i>Motivational and value-based</i>	Самомотивация / <i>Self-motivation</i>	0,522**
	Отношение к образовательной среде / <i>Attitude towards the educational environment</i>	0,535**
	Забота о людях и природе / <i>Benevolence</i>	0,316*
Эмоционально-волевой / <i>Emotionally strong-willed</i>	Эмпатия / <i>Empathy</i>	0,449**
	Контроль / <i>Control</i>	0,358**
	Управление эмоциями других людей / <i>Managing other people's emotions</i>	0,419**
Деятельностный / <i>Activity-based</i>	Вовлеченность / <i>Engagement</i>	0,490**
	Самостоятельность / <i>Independence</i>	0,358**
	Коммуникативный контроль / <i>Communicative control</i>	0,300*

Примечание. Уровень значимости * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$.
Note. The significance level * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$.

Результаты регрессионного анализа: зависимая переменная
«Профессиональная устойчивость»

Regression analysis results: dependent variable “Professional resilience”

Предикторы / Predictors	B	P	R ²	F
Модель 1 / Model 1				
Самоэффективность / Self-efficacy	0,520	0,000	0,270	19,967
Модель 2 / Model 2				
Самоэффективность / Self-efficacy	0,355	0,006	0,362	15,065
Отношение к образовательной среде / Attitude towards the educational environment	0,346	0,008		

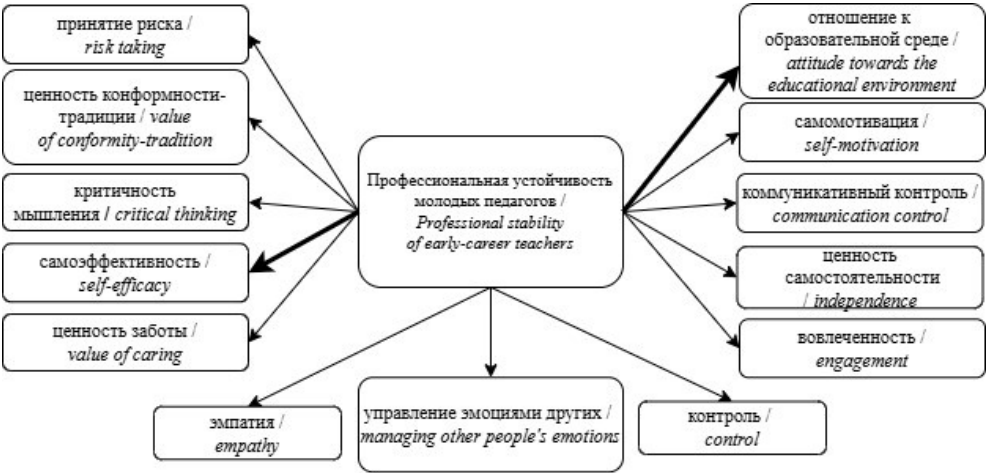


Рис. 6. Взаимосвязи показателей профессиональной устойчивости молодых педагогов (уровень значимости $p \leq 0,05$)
←прямая корреляционная связь, ←прямая регрессионная связь

Fig. 6. Interrelations of indicators of professional stability of early-career teachers (significance level $p < 0,05$)
←direct correlation, ←direct regression relationship

Обсуждение

Проведенное исследование позволило раскрыть структуру и описать содержание выявленных компонентов профессиональной устойчивости молодых педагогов.

Когнитивный компонент профессиональной устойчивости представляет собой систему знаний, умений и навыков, необходимых для адаптации к профессиональным трудностям. Устойчивая мотивация на преодоление профессиональных барьеров молодого учителя на основе ценностных ориентаций, определяющих его отношение к профессии, лежит в основе мотивационного ценностного компонента. Эмоционально-волевой компонент определяет степень и характер выражения эмоционального состояния личности, которое обеспечивает определенные эмоциональные реакции и волевые действия в ответ на возникающие трудности в образовательной среде. Деятельностный компонент определяется способностью молодого педагога адекватно реагировать на трудные ситуации, выбирать эффективные модели поведения.

В ходе анализа структуры определены параметры профессиональной устойчивости молодых педагогов. Адаптивность обеспечивает профессиональную устойчивость педагога в ответ на частое внесение изменений и дополнений во ФГОС, федеральные образовательные программы, интенсивное внедрение инновационных технологий, методов и средств, направленных на повышение качества образования и достижение целевых установок, обусловленных социальным заказом, и поддержание высокого качества образовательного процесса [39]. Молодые педагоги ценят и поддерживают традиционные методы обучения и воспитания, что выражается в ценности конформности-традиции, но при этом они открыты инновациям и новым подходам. Это может обеспечивать стабильность и предсказуемость в работе. Адаптивность и гибкость позволяет молодому педагогу сохранять профессиональную устойчивость в условиях постоянных изменений и неопределенности, предотвращая профессиональное выгорание и поддерживая высокий уровень профессиональной деятельности.

Самоеффективность учителя ассоциируется с его усилиями и упорством при встрече с трудностями, профессиональной приверженностью педагога, открытостью к освоению новых методов преподавания и позитивному поведению в классе, а также с использованием гуманистических стратегий преодоления проблем школьников [40; 41]. Когнитивный аспект самоеффективности, подчеркнутый А. Бандурой [42], выражается в убежденности в способности достигать поставленных образовательных и воспитательных целей, проявлять устойчивость к дестабилизирующим факторам профессиональной среды и демонстрировать низкий уровень ситуативной и личностной тревожности в контексте выполнения профессиональных задач.

Самоеффективность учителя формируется на основе личного опыта успешной педагогической деятельности, наблюдения за успехами других пе-

дагогов, вербального убеждения со стороны коллег и администрации, а также эмоционального и физического состояния педагога. Как и профессиональная устойчивость, она включает в себя уверенность в своих силах, способность адаптироваться к сложным ситуациям и сохранять позитивный настрой, что позволяет педагогу эффективно выполнять свои задачи.

Показателем мотивации выступает отношение молодого педагога к образовательной среде. Если у него сильная мотивация к обучению и самосовершенствованию, он будет более открыт к новым знаниям и опыту, будет активно участвовать в жизни школы, поиске нестандартных решения в сложных ситуациях. Это проявляется в готовности изучать новые методики, участвовать в тренингах и семинарах, а также в желании взаимодействовать с коллегами и наставниками.

Можно видеть, что в начале трудовой деятельности учителя в большинстве демонстрируют позитивное отношение по всем компонентам (когнитивному, эмоциональному, поведенческому). Следует отметить, что нейтральное отношение по всем компонентам, обнаруживает устойчивость, которая может переходить в другие типы отношения к среде, в том числе негативное. Поэтому отношение к образовательной среде – это важнейший фактор профессиональной устойчивости молодого педагога и закрепления его в школе. Исследования Ю. И. Горбатенко и Е. И. Ерошениковой подтверждают значимость образовательной среды, включая окружение педагога, требования стандартов и административные условия, в развитии профессиональной устойчивости педагога [13].

Ценности профессии выступает в качестве ключевого фактора, определяющего успешную адаптацию и профессиональное становление молодого педагога. К ним относятся ценности заботы, самореализации через профессиональный рост и достижение педагогических целей, а также ценности преемственности.

На прямую связь эмоционального интеллекта педагога с профессиональной устойчивостью указывают К. А. Таирова [43], И. В. Серафимович и Н. Н. Посысов, отмечая, что развитый эмоциональный интеллект способствует поддержанию оптимального баланса между эмоциональной вовлеченностью в образовательную ситуацию и сохранением личностной автономии, избегая чрезмерного отождествления с эмоциональным состоянием другого [44]. С. А. Минюрова с соавт. также указывают на то, что более высокий уровень развития эмоционального интеллекта выступает предиктором снижения уровня тревожности у педагогов и повышает эффективность преодоления профессионального и эмоционального выгорания [45].

Следующим параметром эмоционально-волевого компонента профессиональной устойчивости молодого педагога выступает контроль как убежденность в своей способности влиять на результаты своей деятельности и события, происходящие в профессиональной сфере. Педагог с развитым чувством контроля воспринимает трудности как вызовы, которые можно преодолеть, а

не как непреодолимые препятствия. Контроль помогает ему активно участвовать в формировании своей профессиональной траектории, преодолевать возникающие трудности и формировать позитивное отношение к своей работе. Без ощущения контроля над ситуацией молодой педагог может испытывать чувство беспомощности, неуверенности и тревоги, что негативно сказывается на его мотивации, эффективности и, в конечном итоге, на его профессиональной устойчивости.

Контроль тесно связан с саморегуляцией как способностью педагога осознанно управлять своими эмоциями, мыслями, поведением и мотивацией, чтобы достигать поставленных целей и успешно адаптироваться к изменяющимся условиям. Именно поэтому О. Л. Осадчук рассматривает саморегуляцию как один из важнейших и принципиально необходимых механизмов реализации профессиональной надежности педагога [46].

Коммуникативные навыки заключаются не только в способности передавать информацию, но и в умении молодого педагога выстраивать доверительные отношения, находить общий язык с родителями и учениками, эффективно работать с коллегами. Проактивность молодого педагога проявляется в его активной позиции по отношению к профессиональным задачам, способности предвидеть и предотвращать возможные проблемы, а также в инициативном поиске возможностей для повышения качества обучения. Проактивность реализуется через вовлеченность и самостоятельность начинающего учителя.

В ходе проведенного исследования были установлены положительные взаимосвязи между профессиональной устойчивостью и самоэффективностью ($r = 0,445, p < 0,01$); жизнестойкостью по показателям вовлеченности ($r = 0,490, p < 0,01$), контроля ($r = 0,358, p < 0,01$), принятия риска ($r = 0,279, p < 0,05$); эмоциональным интеллектом по показателям самомотивации ($r = 0,552, p < 0,01$), эмпатии ($r = 0,449, p < 0,01$), управления эмоциями других людей ($r = 0,419, p < 0,01$); коммуникативностью ($r = 0,300, p < 0,05$).

Наиболее значимыми оказались ценности самостоятельности, риска-новизны и заботы., а наименее востребованными ценности безопасности. Молодые педагоги стремятся быть самостоятельными в работе, связывают профессию с заботой о других людях, но, однако, вместе с тем недооценивают ценность психологической безопасности в образовательной среде, что может оказывать негативное влияние на профессиональную устойчивость.

В ходе регрессионного анализа установлено, что предикторами профессиональной устойчивости молодых педагогов оказались самоэффективность и отношение к образовательной среде. По-видимому, уверенность в собственных силах и способность справляться с трудностями и вызовами в работе помогает начинающему учителю сохранять мотивацию и настойчивость в достижении целей, даже когда возникают препятствия, способствует более эффективному взаимодействию с коллегами, руководством и учениками, что также влияет на его профессиональную устойчивость.

Комфортная и поддерживающая образовательная среда школы способствует формированию позитивного отношения к работе, помогает установить хорошие отношения с коллегами и администрацией, а также облегчает взаимодействие с обучающимися. В такой среде начинающий учитель чувствует себя более уверенно и защищенно, что повышает его самооффективность, помогает ему справляться со стрессовыми ситуациями, быть профессионально устойчивым к вызовам. Негативное и даже нейтральное отношение к образовательной среде, например, из-за напряженной атмосферы, недостатка поддержки или ресурсов, может привести к стрессу, выгоранию и снижению профессиональной устойчивости. В результате начинающий учитель может испытывать трудности с адаптацией, снижением мотивации и снижением качества работы.

S. Beltman et al. [33], а также H. Liu et al. [47] факторами повышения профессиональной устойчивости учителей видели поддержку со стороны коллег и администрации, позитивные отношения между учителями и учениками, а также эффективные стратегии преодоления трудностей. Q. Gu и C. Day отмечали, что устойчивость не является неизменной чертой характера, а как указывают является динамичным процессом и может быть развита с помощью наставнических практик, тренингов и специальных мероприятий [48].

Проведенное исследование подчеркивает необходимость развития профессиональной устойчивости у молодых педагогов, которые сталкиваются с трудностями в начале профессиональной карьеры. Поскольку отток педагогов становится постоянным явлением, крайне важно, чтобы они были способны гибко реагировать на сложные ситуации и оставались в профессии.

В соответствии с принятыми Правительством РФ мерами по созданию национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, во внутрикорпоративной подготовке внедряется наставничество опытных педагогов над молодыми. По мнению Е. В. Аржаных [49], В. В. Лихолетова с коллегами [50], Н. В. Тихонова с соавт. [51], молодые педагоги признают роль наставника важной в направлении их влияния на профессиональное развитие. Р. Р. Загидуллин отметил, что от 40 % до 80 % профессиональных педагогических сообществ активно используют ресурсы своих членов для оказания другим участникам методической помощи и поддержки. Но в то же время выявлено, что в профессиональных сообществах не распространена функция наставничества – у участников нет как механизмов и инструментов, так и необходимых компетенций¹.

Наставники обладают потенциальным мультипликативным эффектом в повышении профессиональной устойчивости молодого педагога. Осознание важности сотрудничества с наставником в начале работы в школе помогут установить достаточную дистанцию от обстоятельств, которые воспринимаются ими как стрессовые, позволит им адаптироваться к трудностям и инте-

¹ РАО и Общероссийский Профсоюз образования обсудили итоги работы совместной лаборатории. Режим доступа: <https://rusacademedu.ru/news/26082025-1/> (дата обращения: 09.04.2025).

гироваться в свою новую рабочую среду и в различные роли и обязанности, которые каждый из них должен выполнять и достигать.

Таким образом, роль наставника является прямой с точки зрения создания условий для обучения в (эмоционально) безопасной среде и косвенной с точки зрения поощрения молодых педагогов к самостоятельному реагированию на воспринимаемые сложные обстоятельства.

Заключение

Проведенное исследование позволило определить профессиональную устойчивость молодого педагога как интегративное качество личности, характеризующееся способностью сохранять стабильно положительное отношение к педагогической деятельности, эффективно выполнять профессиональные задачи, адаптироваться к изменяющимся условиям, преодолевать профессиональные трудности на основе ценностей профессии, конструктивных коммуникаций с участниками образовательных отношений.

В ходе исследования обоснована структура профессиональной устойчивости молодого педагога. Она включает когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и деятельностный компоненты. Параметрами профессиональной устойчивости выступают полученные ранее факторы: адаптивность, самоэффективность, эмоциональный интеллект, контроль, саморегуляция, мотивация, проактивность, коммуникативность.

Установлено, что жизнестойкость по всем ее компонентам (вовлеченности, контролю, принятию риска), коммуникативность, эмоциональный интеллект (эмпатия, самомотивация, управление эмоциями других людей), критичность мышления значимо коррелируют с профессиональной устойчивостью молодых педагогов. На формирование профессиональной устойчивости молодых педагогов оказывают значимое влияние отношение к образовательной среде и стремление быть в ней самоэффективными. Обнаруженные положительные связи профессиональной устойчивости с ценностями самостоятельности в образовательной среде, заботы и конформности-традиции свидетельствует о том, что для начинающих учителей важна преемственность, которая может быть достигнута через наставнические программы внутрикорпоративного обучения.

Молодые педагоги, переходя от профессиональной подготовки к профессиональной деятельности, сталкиваются в образовательной среде школы с множеством трудностей – от управления классом до мотивации обучающихся, от контактов с их родителями до взаимодействия с руководством. Период адаптации может привести молодого педагога к положительному или отрицательному опыту, который определяет его дальнейшую самоэффективность и профессиональную устойчивость.

Основные аспекты, способствующие профессиональной неустойчивости, включают имеющиеся несоответствия между содержанием программ вузовской подготовки учителей и педагогическими навыками устойчивости, необ-

ходимыми в школах, несовершенством систематической и структурированной системы профессиональной поддержки начинающих педагогов.

Исследование подчеркивает необходимость поддерживающих программ начинающих учителей для формирования у них профессиональной устойчивости. Перспективы дальнейшего исследования состоят в разработке программ наставничества, стажировок, которые помогут молодому учителю развивать свою профессиональную устойчивость, успешно адаптироваться к образовательной среде. Программы наставничества, семинары по совершенствованию навыков устойчивости помогут им становится самоэффективными, ощущать профессиональное благополучие и психологическую безопасность, позволят снизить риск раннего ухода из профессии.

Список использованных источников

1. Seligman Martin E.P., Ernst R.M., Gillham J., Reivicha K., Linkins M. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 2009;35(3):293–311. doi:10.1080/03054980902934563
2. Бандура А. *Теория социального научения*. Москва: Директ-Медиа; 2008. 532 с. Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39127> (дата обращения: 26.03.2025).
3. Чиксентмихайи М. *Поток: Психология оптимального переживания*. М.: Смысл: Альпина нон-фикшн; 2011. 461 с. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/331000296_Mihaj_Ciksentmihaji_Potok_Psihologia_optimalnogo_perezivania (дата обращения: 26.03.2025).
4. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. М.: Наука; 1986. 255 с. Режим доступа: [https://dn721208.ca.archive.org/0/items/1986_20241110/Платонов %20К.К. %20- %20Структура %20и %20развитие %20личности %20- %201986.pdf](https://dn721208.ca.archive.org/0/items/1986_20241110/Платонов%20К.К.%20-%20Структура%20и%20развитие%20личности%20-%201986.pdf) (дата обращения: 01.03.2025).
5. Черниченко Б.А. Современный молодой учитель – от профессионального самоопределения до профессиональной устойчивости. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2016;3(28):10–14. Режим доступа: <https://journals-altspu.ru/vestnik/article/view/681> (дата обращения: 03.05.2025).
6. Fernandes S.F.A., Madhulika V. Psychological well-being in military organisations: fostering resilience and performance. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 2024;50(1):367–380. Accessed May 16, 2025. <https://jiaap.in/psychological-well-being-in-military-organizations-fostering-resilience-and-performance/>
7. Bobek B.L. Teacher resiliency: a key to career longevity. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2002;75(4):202–205. doi:10.1080/00098650209604932
8. Brunetti G.J. Resilience under fire: perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*. 2006;22:812–825. doi:10.1016/j.tate.2006.04.027
9. Tagay Ö. Occupational resilience belief life satisfaction and superior support as the predictors of the job stress in teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2021;13(4):1010–1022. doi:10.15345/ijoes.2021.04.005
10. Syam F., Resyadi H., Sanusi A.P. Unveiling the journey: exploring the personal experience of novice EFL teacher in the classroom. *International Journal of Research on English Teaching and Applied Linguistics*. 2023;4(1):24–33. doi:10.30863/ijretal.v4i1.5008
11. Головчин М.А. Формула стресса. Методологические основы измерения личностно-профессиональной устойчивости учителей школ. *Образовательная политика*. 2022;1(89):82–95. doi:10.22394/2078-838X-2022-1-82-94

12. Подымов Н.А. Кризис профессионального развития и факторы его преодоления. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2022;2(62):307–313. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?ysclid=mftwhl0zx-z280008365&id=49089575> (дата обращения: 03.05.2025).
13. Горбатенко Ю.И., Ерошенкова Е.И. Профессионально-личностная устойчивость учителя: сущность, структура и содержание. *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2025;11(1):68–87. doi:10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-6
14. Духновский В.В. Рахманский В.Л., Речкалова О.Л. Выраженность психологической устойчивости и ситуационных реакций у субъектов образовательного процесса, переживающих кризис. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*. 2015;8(3):36–43. Режим доступа: <https://vestnik.susu.ru/psychology/article/view/3827> (дата обращения: 09.04.2025).
15. Свеженцева И.Б. Процесс формирования профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста в условиях модернизации образования. *Образование и наука*. 2012;7(96):35–44. doi:10.17853/1994-5639-2012-7-35-44
16. Борозинцев Н.М. Некоторые аспекты развития профессиональной устойчивости педагогов. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2014;4:83–87. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22931309> (дата обращения: 17.03.2025).
17. Кучер В.А. Подходы к определению понятий профессиональной устойчивости. *Педагогический журнал*. 2011;1:83–95. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16968549> (дата обращения: 09.04.2025).
18. Лазарев М.А., Стукалова О.В., Темиров Т.В. Профессиональная устойчивость будущих педагогов: потенциал в процессе подготовки и критерии оценки. *Наука и школа*. 2018;2:62–68. doi:10.24412/fd9tu4rdsko
19. Савченков А.В., Уварина Н.В. Профессиональная устойчивость как ключевая «soft skills» педагога. *Вестник Марийского государственного университета*. 2019;13(3):375–382. doi:10.30914/2072-6783-2019-13-3-375-382
20. Stoeber J., Rennert D. Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*. 2008;21(1):37–53. doi:10.1080/10615800701742461
21. Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*. 2006;43(6):495–513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
22. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*. 2017;20(4):775–790. doi:10.1007/s11218-017-9391-0
23. Hong J.Y. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2012;18(4):417–440. doi:10.1080/13540602.2012.696044
24. Каргиева З.К. К вопросу подготовки учителей в системе университетского образования. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2015;3:43–49. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23831332&ysclid=mfu0f7d0fp634927144> (дата обращения: 17.03.2025).
25. Пинегина А.А. Факторы и условия развития профессиональной устойчивости молодого учителя в сверхкрупном городе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021;72(2):218–222. doi:10.54884/S181570410027994-8
26. Kavrayici C., Shikhkamalova V., Tamdogan Evliyaoglu A. Psychological capital as a predictor of professional resilience capacities of teachers in public schools. *CADMO*. 2025;2:71–77. doi:10.3280/CAD2024-002005

27. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*. 2013;105(3):805–820. doi:10.1037/a0032583
28. Kang M.A., Cavanagh M.S. Classroom ready? Pre-service teachers' self-efficacy for their first professional experience placement. *Australian Journal of Teacher Education*. 2018;43(7):134–151. doi:10.14221/ajte.2018v43n7.8
29. Debora R.R. Effect of teachers' emotions on their students: some evidence. *Journal of Education & Social Policy*. 2016;3(4):72–79. Accessed April 09, 2025. https://www.researchgate.net/publication/311949229_Effect_of_Teachers'_Emotions_on_Their_Students_Some_Evidence
30. Maddi S.R., Harvey R.H., Khoshaba D.M., Fazel M., Resurreccion N. Hardiness training facilitates performance in college. *Journal of Positive Psychology*. 2009;4:566–577. doi:10.1080/17439760903157133
31. Harland L., Harrison W., Jones J.R., Reiter Palmon R. Leader behaviors and subordinate resilience. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 2005;11:2–14. doi:10.1177/107179190501100202
32. Patterson J.H., Collins L., Abbott G. A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*. 2004;31(1):3–11. Accessed April 09, 2025. https://openurl.ebsco.com/EPDB %3Aagcd %3A1 %3A31850753/detailv2?sid=ebsco %3Aplink %3AAscholar&id=ebsco %3Aagcd %3A12670768&crl=c&link_origin=scholar.google.com
33. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. 2011;6:185–207. doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001
34. Богачев А.Н. Формирование профессиональной устойчивости будущих педагогов в вузе. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2020;4(50):51–61. doi:10.7442/2071-9620-2020-12-4-51-61
35. Конюхова Е.Н. Модель формирования профессиональной устойчивости преподавателей высшей школы в ситуации неопределенности. *Высшее образование сегодня*. 2024;4:129–134. doi:10.18137/RNU.HET.23.04.P.129
36. Коноплев С.А. Построение модели профессиональной устойчивости молодых педагогов. *Научный поиск: личность, образование, культура*. 2025;2:40–45. doi:10.54348/SciS.2025.2.7
37. Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Кольчугина Н.И., Фан Ч.К. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде. *Образование и наука*. 2022;24(9):143–173. doi:10.17853/1994-5639-2022-9-143-173
38. Белолуцкая А.К., Жабина Н.Г., Гурин Г.Г. и др. *Портрет начинающего педагога московской школы: учебное пособие*. Москва: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб»; 2024. 32 с. Режим доступа: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2025/07/Portret-nachinayushhego-pedagoga-moskovskoj-shkoly.pdf> (дата обращения: 09.04.2025).
39. Воскресасенко О.А., Гаврилова М.А., Пашин А.А. Социальная адаптивность как soft skills в системе профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022;11(103):106–111. doi:10.24158/spp.2022.11.15
40. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Самоэффективность учителя и учебная деятельность учащихся (по материалам зарубежных публикаций). *Человек и образование*. 2017;4(53):176–183. Режим доступа: https://obrazovanie21.narod.ru/Files/2017-4_pp176-183.pdf (дата обращения: 09.04.2025).
41. Li S. The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burn-out: a mediation model. *Frontiers in Psychology*. 2023;14:1185079. doi:10.3389/fpsyg.2023.1185079
42. Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. 1 ed. New York: W.H. Freeman and Company; 1997. Accessed May 01, 2025. <https://www.worldcat.org/title/self-efficacy-the-exercise-of-control/oclc/36074515>

43. Таирова К.А. Формирование стрессоустойчивости педагогов начального образования на основе развития их универсальных компетенций. *Alatoo Academic Studies*. 2024;3:194–205. doi:10.17015/aas.2024.243.18
44. Серафимович И., Посысов Н. Эмоциональный интеллект – предиктор профессионализма педагога? *Образовательная политика*. 2020;2(82):106–115. doi:10.22394/2078-838X-2020-2-106-114
45. Минжурова С.А., Брель Е.Ю., Кружкова О.В., Воробьева И.В., Матвеева А.И. Нелинейность взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности педагогов. *Педагогическое образование в России*. 2023;3:199–207. Режим доступа: <https://pedobrazovanie.ru/archive/2023/3/nelinejnost-vzaimosvyazi-emotsionalnogo-intellekta-i-trevozhnosti-pedagogov> (дата обращения: 06.04.2025).
46. Осадчук О.Л. Роль саморегуляции в развитии профессиональной надежности педагога. *Образование и саморазвитие*. 2008;1(7):106–111. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18055130> (дата обращения: 06.04.2025).
47. Liu H., Chu W. Exploring EFL teacher resilience in the Chinese context. *System*. 2022;105:102752. doi:10.1016/j.system.2022.102752
48. Gu Q., Day C. Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*. 2007;23:1302–1316. Accessed April 04, 2025. <https://www.sci-hub.ru/10.1016/j.tate.2006.06.006>
49. Аржаных Е.В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов. *Психологическая наука и образование*. 2017;22(4):27–37. doi:10.17759/pse.2017220405
50. Лихолетов В.В., Абдуллин А.Г. Педагог и наставник – ключевые фигуры формирования образовательно-технологического суверенитета страны. *Интеграция образования*. 2023;3(112):468–489. doi:10.15507/1991-9468.112.027.202303.468-489
51. Тихонова Н.В., Ратнер Ф.Л., Вергасова И.Я. Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России. *Образование и наука*. 2024;26(5):124–151. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-124-151

References

1. Seligman Martin E.P., Ernstb R.M., Gillhamc J., Reivicha K., Linkins M. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 2009;35(3):293–311. doi:10.1080/03054980902934563
2. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya = Theory of Social Learning*. Moscow: Publishing House Direct-Media; 2008. 532 p. (In Russ.) Accessed March 26, 2025. <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39127>
3. Csikszentmihalyi M. *Potok: Psihologiya optimal'nogo perezhivaniya = Potok: Psychology of Optimal Experience*. Moscow: Publishing House Smysl: Alpina non-fiction; 2011. 461 p. (In Russ.) Accessed March 26, 2025. https://www.researchgate.net/publication/331000296_Mihaj_Ciksentmihaji_Potok_Psihologia_optimalnogo_perezivania
4. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti = The Structure and Development of Personality*. Moscow: Publishing House Nauka; 1986. 255 p. (In Russ.) Accessed March 01, 2025. https://dn721208.ca.archive.org/0/items/1986_20241110/Платонов_20К.К._20-%20Структура_20и_20развитие_20личности_20-%201986.pdf
5. Chernichenko B.A. Modern young teacher – from professional self-determination to professional stability. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Altai State Pedagogical University*. 2016;3(28):10–14. (In Russ.) Accessed May 03, 2025. <https://journals-altspu.ru/vestnik/article/view/681>

6. Fernandes S.F.A., Madhulika V. Psychological well-being in military organisations: fostering resilience and performance. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 2024;50(1):367–380. Accessed May 16, 2025. <https://jiaap.in/psychological-well-being-in-military-organizations-fostering-resilience-and-performance/>
7. Bobek B.L. Teacher resiliency: a key to career longevity. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2002;75(4):202–205. doi:10.1080/00098650209604932
8. Brunetti G.J. Resilience under fire: perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*. 2006;22:812–825. doi:10.1016/j.tate.2006.04.027
9. Tagay Ö. Occupational resilience belief life satisfaction and superior support as the predictors of the job stress in teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2021;13(4):1010–1022. doi:10.15345/iojes.2021.04.005
10. Syam F., Resyadi H., Sanusi A.P. Unveiling the journey: exploring the personal experience of novice EFL teacher in the classroom. *International Journal of Research on English Teaching and Applied Linguistics*. 2023;4(1):24–33. doi:10.30863/ijretal.v4i1.5008
11. Golovchin M.A. Formula of stress. Methodological foundations for measuring the personal and professional stability of school teachers. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*. 2022;1(89):82–95. (In Russ.) doi:10.22394/2078-838X-2022-1-82-94
12. Podymov N.A. The crisis of professional development and the factors of its overcoming. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*. 2022;2(62):307–313. (In Russ.) Accessed May 03, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?ysclid=mftwhl0zxx280008365&id=49089575>
13. Gorbatenko Yu.I., Yeroshenkova E.I. Professional and personal stability of a teacher: essence, structure and content. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya = A Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education*. 2025;11(1):68–87. (In Russ.) doi:10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-6
14. Dukhnovsky V.V., Rakhmansky V.L., Rechkalova O.L. The severity of psychological stability and situational reactions in subjects of the educational process experiencing a crisis. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya = Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*. 2015;8(3):36–43. (In Russ.) Accessed April 09, 2025. <https://vestnik.susu.ru/psychology/article/view/3827>
15. Svezhentseva I.B. The process of formation of professional and moral stability of a future specialist in the context of modernization of education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2012;7(96):35–44. (In Russ.) Accessed April 16, 2025. doi:10.17853/1994-5639-2012-7-35-44
16. Borozinets N.M. Some aspects of the development of professional stability of teachers. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of the Maikop State Technological University*. 2014;4:83–87. (In Russ.) Accessed March 17, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22931309>
17. Kucher V.A. Approaches to defining the concepts of professional stability. *Pedagogicheskij zhurnal = Pedagogical Journal*. 2011;1:83–95. (In Russ.) Accessed April 09, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16968549>
18. Lazarev M.A., Stukalova O.V., Temirov T.V. Professional stability of future teachers: potential in the training process and evaluation criteria. *Nauka i shkola = Science and School*. 2018;2:62–68. (In Russ.) doi:10.24412/fd9tu4rds0
19. Savchenkov A.V., Uvarina N.V. Professional orientation as the key in the course “soft skills”. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. = Bulletin of the Mari State University*. 2019;13(3):375–382. (In Russ.) doi:10.24412/fd9tu4rds0

20. Stoeber J., Rennert D. Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*. 2008;21(1):37–53. doi:10.1080/10615800701742461
21. Hakonen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*. 2006;43(6):495–513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
22. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*. 2017;20(4):775–790. doi:10.1007/s11218-017-9391-0
23. Hong J.Y. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2012;18(4):417–440. doi:10.1080/13540602.2012.696044
24. Kargieva Z.K. On the issue of teacher training in the university education system. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov = Economic and Humanitarian Studies of the Regions*. 2015;3:43–49. (In Russ.) Accessed March 17, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23831332&ysclid=mu0f7d0fp634927144>
25. Pinegina A.A. Factors and conditions for the development of professional stability of a young teacher in a super-large city. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Teacher Education*. 2021;72(2):218–222. (In Russ.) doi:10.54884/S181570410027994-8
26. Kavrayici C., Shikhkamalova V., Tamdogan Evliyaoglu A. Psychological capital as a predictor of professional resilience capacities of teachers in public schools. *CADMO*. 2025;2:71–77. doi:10.3280/CAD2024-002005
27. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*. 2013;105(3):805–820. doi:10.1037/a0032583
28. Kang M.A., Cavanagh M.S. Classroom ready? Pre-service teachers' self-efficacy for their first professional experience placement. *Australian Journal of Teacher Education*. 2018;43(7):134–151. doi:10.14221/ajte.2018v43n7.8
29. Debora R.R. Effect of teachers' emotions on their students: some evidence. *Journal of Education & Social Policy*. 2016;3(4):72–79. Accessed April 09, 2025. https://www.researchgate.net/publication/311949229_Effect_of_Teachers'_Emotions_on_Their_Students_Some_Evidence
30. Maddi S.R., Harvey R.H., Khoshaba D.M., Fazel M., Resurreccion N. Hardiness training facilitates performance in college. *Journal of Positive Psychology*. 2009;4:566–577. doi:10.1080/17439760903157133
31. Harland L., Harrison W., Jones J.R., Reiter Palmon R. Leader behaviors and subordinate resilience. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 2005;11:2–14. doi:10.1177/107179190501100202
32. Patterson J.H., Collins L., Abbott G. A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*. 2004;31(1):3–11. Accessed April 09, 2025. https://openurl.ebsco.com/EPDB %3Aagd %3A1 %3A31850753/detailv2?sid=ebsco %3Aplink %3Ascholar&id=ebsco %3Aagd %3A12670768&crl=c&link_origin=scholar.google.com
33. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. 2011;6:185–207. doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001
34. Bogachev A.N. Formation of professional stability of future teachers at the university. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt = Modern Higher Education: an Innovative Aspect*. 2020;4(50):51–61. (In Russ.) doi:10.7442/2071-9620-2020-12-4-51-61
35. Konyukhova E.N. A model for the formation of professional stability of higher school teachers in a situation of uncertainty. *Vyshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. 2024;4:129–134. (In Russ.) doi:10.18137/RNU.HET.24.04.P.129
36. Konoplev S.A. Building a model of professional sustainability of young teachers. *Nauchnyy poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific Search: Personality, Education, Culture*. 2025;2:40–45. (In Russ.) doi:10.54348/SciS.2025.2.7

37. Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Kolchugina N.I., Fan C.K. Resilience and psychological safety of a teacher in an educational environment. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2022;24(9):143–173. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2022-9-143-173
38. Belolutsкая A.K., Zhabina N.G., Gurin G.G., et al. *Portret nachinayushchego pedagoga moskovskoj shkoly = Portrait of a Novice Teacher of a Moscow School*. Moscow: Non-Commercial Partnership “Authors’ Club”; 2024. 32 p. (In Russ.) Accessed April 09, 2025. <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2025/07/Portret-nachinayushhego-pedagoga-moskovskoj-shkoly.pdf>
39. Voskresaskenka O.A., Gavrilova M.A., Pashin A.A. Social adaptability as soft skills in the system of professional training of future teachers in higher education. *Obshchestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2022;11(103):106–111. (In Russ.) doi:10.24158/spp.2022.11.15
40. Sobkin V.S., Fomichenko A.S. Teacher’s self-efficacy and students’ learning activities (based on materials from foreign publications). *Chelovek i obrazovanie = People and Education*. 2017;4(53):176–183. (In Russ.) Accessed April 09, 2025. https://obrazovanie21.narod.ru/Files/2017-4_pp176-183.pdf
41. Li S. The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Frontiers in Psychology*. 2023;14:1185079. doi:10.3389/fpsyg.2023.1185079
42. Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. 1 ed. New York: W.H. Freeman and Company; 1997. Accessed May 01, 2025. <https://www.worldcat.org/title/self-efficacy-the-exercise-of-control/oclc/36074515>
43. Tairova K.A. Formation of stress tolerance of primary education teachers based on the development of their universal competencies. *Alatoo Academic Studies*. 2024;3:194–205. (In Russ.) doi:10.17015/aas.2024.243.18
44. Serafimovich I., Posysoev N. Emotional intelligence is a predictor of teacher professionalism? *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*. 2020;2(82):106–115. (In Russ.) doi:10.22394/2078-838X-2020-2-106-114
45. Minyurova S.A., Brel E.Yu., Kruzhkova O.V., Vorobyeva I.V., Matveeva A.I. Non-linearity of interrelation of emotional intelligence and anxiety of teachers. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Teacher Education in Russia*. 2023;3:199–207. (In Russ.) Accessed April 04, 2025. <https://pedobrazovanie.ru/archive/2023/3/nelinejnost-vzaimosvyazi-emotsionalnogo-intellekta-i-trevozhnosti-pedagogov>
46. Osadchuk O.L. The role of self-regulation in the development of professional reliability of a teacher. *Obrazovanie i samorazvitiye = Education and Self-Development*. 2008;1(7):106–111. (In Russ.) Accessed April 06, 2025. <https://elibrary.ru/item.asp?id=18055130>
47. Liu H., Chu W. Exploring EFL teacher resilience in the Chinese context. *System*. 2022;105:102752. doi:10.1016/j.system.2022.102752
48. Gu Q., Day C. Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*. 2007;23:1302–1316. Accessed April 04, 2025. <https://www.sci-hub.ru/10.1016/j.tate.2006.06.006>
49. Arzhanykh E.V. The role of the institute of mentoring in the professional development of young teachers. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2017;22(4):27–37. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2017220405
50. Likholetov V.V., Abdullin A.G. Teacher and mentor are key figures in the formation of the educational and technological sovereignty of the country. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*. 2023;3(112):468–489. (In Russ.) doi:10.15507/1991-9468.112.027.202303.468-489
51. Tikhonova N.V., Ratner F.L., Vergasova I.Ya. Mentoring in education: an analysis of foreign practices and their applicability in Russia. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(5):124–151. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2024-5-124-151

Информация об авторах:

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и социальной педагогики Ивановского государственного университета, Шуя, Российская Федерация; профессор кафедры русистики, этноориентированной педагогики и цифровой дидактики Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы; профессор кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики Российского государственного социального университета, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-4698-5226, ResearcherID H-7821-2016, Scopus Author ID 56375922700. E-mail: noc_shmeleva@mail.ru

Кисляков Павел Александрович – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики Российского государственного социального университета; профессор кафедры русистики, этноориентированной педагогики и цифровой дидактики Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы; главный научный сотрудник Научно-исследовательского института Федеральной службы исполнения наказаний, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-1238-9183, ResearcherID E-4701-2016, Scopus Author ID 56348736600. E-mail: pack.81@mail.ru

Фан Чунг Кьен – кандидат педагогических наук, старший преподаватель факультета профессионального образования, факультета социальных и гуманитарных наук Ханойского столичного университета, Ханой, Вьетнам; ORCID 0000-0002-1429-4295. E-mail: ptkien@daihocthudo.edu.vn

Коноплев Сергей Александрович – аспирант Ивановского государственного университета, Шуя, Российская Федерация; учитель Гаврилово-Посадской общеобразовательной школы, Гаврилово-Посад, Российская Федерация. E-mail: konoplev_96@mail.ru

Вклад соавторов:

Е.А. Шмелева – формулировка замысла, цели и задач исследования, проведение комплексного анализа исследований по проблеме, обоснование методологической основы исследования, интерпретация результатов эмпирического исследования.

П.А. Кисляков – отбор методов исследования, создание модели профессиональной устойчивости, анализ результатов эмпирического исследования.

Ч.К. Фан – обзор зарубежных исследований по проблеме.

С.А. Коноплев – сбор и подготовка к обработке данных эмпирического исследования, оформление рукописи статьи.

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

Статья поступила в редакцию 21.06.2025; поступила после рецензирования 18.10.2025; принята в печать 05.11.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Elena A. Shmeleva – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department of Psychology and Social Pedagogy, Ivanovo State University, Shuya, Russian Federation; Professor, Department of Russian Studies, Ethnic-Oriented Pedagogy, and Digital Didactics, RUDN University; Professor, Department of Psychology, Conflictology and Behavioural Sciences, Russian State Social University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-4698-5226, ResearcherID H-7821-2016, Scopus Author ID 56375922700. E-mail: noc_shmeleva@mail.ru

Pavel A. Kislyakov – Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor, Department of Psychology, Conflictology and Behavioural Sciences, Russian State Social University; Professor, Department of Russian Studies, Ethnic-Oriented Pedagogy, and Digital Didactics, RUDN University; Chief Scientific Officer, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0003-1238-9183, ResearcherID E-4701-2016, Scopus Author ID 56348736600. E-mail: pack.81@mail.ru

Trung Kiên Phan – PhD (Education), Senior Lecturer, Faculty of Vocational Education, Faculty of Social and Humanities Sciences, Hanoi Metropolitan University, Hanoi, Vietnam; ORCID 0000-0002-1429-4295. E-mail: ptkien@daihochudo.edu.vn

Sergey A. Konoplev – Postgraduate Student, Ivanovo State University, Shuya, Russian Federation; Teacher, Gavrilovo-Posad Secondary School, Gavrilovo-Posad, Russian Federation. E-mail: konoplev_96@mail.ru

Contribution of the authors:

E.A. Shmeleva – formulation of the research concept, aims, and objectives, conduction of a comprehensive analysis of existing research on the problem, substantiation of the methodological framework of the study, interpretation of the empirical research results.

P.A. Kislyakov – selection of research methods, development of the professional stability model, analysis of the empirical research results.

T.K. Phan – review of international research on the problem.

S.A. Konoplev – collection and preparation of empirical research data for processing, manuscript preparation and formatting.

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

Received 21.06.2025; revised 18.10.2025; accepted for publication 05.11.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-10-124-159



Патриотизм и гражданская активность в представлениях русской молодежи: опыт социологического анализа

Н.Ю. Скляр¹, М.П. Литвиненко², Е.Е. Луцкая³, О.И. Белоусова⁴

Московский педагогический государственный университет, Москва,
Российская Федерация.

E-mail: ¹nyu.sklyarova@mpgu.su; ²mp.litvinenko@mpgu.su;

³ee.luckaya@mpgu.su; ⁴oi.belousova@mpgu.su

✉ ee.luckaya@mpgu.su

Аннотация. Введение. Актуальность исследования диктуется необходимостью формирования деятельностного патриотического поведения и гражданского участия у подрастающего поколения. Целью статьи является проведение социологической диагностики представлений молодежи о патриотизме, практиках гражданской активности и отношения к гражданству, в том числе с применением кластерного анализа, для выявления групп с наиболее типическим поведением в области патриотизма и гражданственности и последующего определения потенциальных проблемных мест в воспитании гражданина и патриота для внесения обоснованных изменений в воспитательную работу с молодежью. *Методология, методы и методики.* Методологической основой статьи является комплекс теоретических идей о феномене патриотизма, выделении пассивного, деятельного и слепого типов патриотизма. Для выполнения эмпирического исследования была выбрана количественная методология, дающая основу для проведения кластеризации. Социологический опрос был проведен среди учащихся школ, студентов педагогических вузов и колледжей и молодых педагогов образовательных организаций ($n = 16800$) посредством онлайн-анкетирования с помощью Яндекс.Форм. Полученные результаты были обработаны с использованием программы для статистической обработки данных SPSS. *Результаты и научная новизна.* Эмпирическим путем были выделены четыре кластерные группы («активные патриоты», «умеренные патриоты», «неопределившиеся» и «негативисты») с разным отношением к патриотизму и гражданственности, которым в разной степени присущ деятельностный, пассивный и слепой патриотизм. Проведен сравнительный анализ полученных результатов с результатами российских и международных эмпирических исследований. Сделан вывод о наличии существенной доли молодых людей, принадлежащих к кластерной группе негативистов, для которых характерен патриотический индифферентизм и которые не могут полностью принять нормы и ценности русского общества. Обозначена проблема, состоящая в появлении групп молодежи, которые не могут успешно реализовать свои жизненные планы и потенциально находятся в зоне риска формирования радикальных настроений. *Практическая значимость.* Сделанные заключения имеют как теоретическое, так и практическое значение для совершенствования организации воспитательной работы в образо-

вательных учреждениях, могут быть полезны организаторам работы с молодежью практически в образовательных учреждениях любого уровня, а также в социально ориентированных некоммерческих организациях, занимающихся патриотическими и гражданскими проектами.

Ключевые слова: молодежь, патриотизм, гражданственность, деятельностный патриотизм, пассивный патриотизм, слепой патриотизм, кластерный анализ

Благодарности. Авторы выражают благодарность рецензентам журнала «Образование и наука» за экспертное мнение и конструктивный подход, а также Российской ассоциации развития педагогического образования (АРПО) за содействие в организации социологического поля. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № 125052006276–8 «Особенности формирования гражданской идентичности и патриотизма детей и молодежи России в контексте философии образования»).

Для цитирования: Склярова Н.Ю., Литвиненко М.П., Луцкая Е.Е., Белоусова О.И. Патриотизм и гражданская активность в представлениях российской молодежи: опыт социологического анализа. *Образование и наука*. 2025;27(10):124–159. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-124-159

Patriotism and civic engagement in the perceptions of Russian youth: insights from a sociological analysis

N.Yu. Sklyarova¹, M.P. Litvinenko², E.E. Lutsкая³, O.I. Belousova⁴

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: ¹nyu.sklyarova@mpgu.su; ²mp.litvinenko@mpgu.su;

³ee.luckaya@mpgu.su; ⁴oi.belousova@mpgu.su

✉ ee.luckaya@mpgu.su

Abstract. Introduction. The relevance of this research stems from the need to foster active patriotic behaviour and civic participation among the younger generation. **Aim.** The present study aimed to conduct a sociological analysis of young people's ideas about patriotism, civic engagement practices, and attitudes towards citizenship. This included the use of cluster analysis to identify groups exhibiting the most typical behaviours in the realms of patriotism and citizenship. Subsequently, the study sought to pinpoint potential problem areas in the upbringing of citizens and patriots, with the goal of informing reasonable changes in educational work with youth. **Methodology and research methods.** The methodological foundation of this article comprises a set of theoretical concepts concerning the phenomenon of patriotism, including the identification of passive, active, and blind types of patriotism. A quantitative methodology was selected to conduct the empirical study, providing the basis for clustering analysis. The sociological survey was administered to school students, students of pedagogical universities and colleges, and young teachers in educational institutions ($n = 16,800$) via online questionnaires using Yandex.Forms. The results were analysed using SPSS statistical software. **Results and scientific novelty.** Four cluster groups – “active patriots”, “moderate patriots”, “undecided”, and “negativists” – characterised by varying degrees of active, passive, and blind patriotism, were empirically identified. A comparative analysis of these results with those from Russian and international empirical studies was conducted. It was concluded that a significant proportion of young people belong to the cluster group of negativists, who exhibit patriotic indifference and are unable to fully accept the norms and values of Russian society. The issue is outlined as the emergence of groups of young people who struggle to successfully implement their life plans and are potentially at risk of developing radical sentiments. **Practical significance.** The conclusions reached are of both theoretical and practical significance for enhancing the organisation of educational activities within institutions. They may prove valuable to those organising youth work in nearly any educational setting, as well as in socially oriented non-profit organisations engaged in patriotic and civic projects.

Keywords: youth, patriotism, citizenship, active patriotism, passive patriotism, blind patriotism, cluster analysis

Acknowledgements. The authors would like to thank the reviewers of the Education and Science Journal for their expert opinions and constructive approach, as well as the Russian Association for the Development of Teacher Education (ARPO) for their assistance in organising the sociological fieldwork. This research was conducted within the framework of the state assignment from the Ministry of Education of the Russian Federation (topic No. 125052006276-8: “Features of the Formation of Civic Identity and Patriotism among Russian Children and Youth in the Context of Educational Philosophy”).

For citation: Sklyarova N.Yu., Litvinenko M.P., Lutskaia E.E., Belousova O.I. Patriotism and civic engagement in the perceptions of Russian youth: insights from a sociological analysis. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(10):124–159. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-124-159

Введение

Сегодня уже очевидно, что обострение внешнеполитических проблем, усиление экономической нестабильности, нарастающие противоречия глобализации с нами надолго в силу вхождения мира в период турбулентности. Тем более нельзя назвать устойчивой и положительной ситуацию в сфере духовно-нравственных ценностей – здесь мы сталкиваемся с вызовами в виде необходимости адекватного реагирования на распространение деструктивных идеологий, попыток разрушения ценностной системы и насаждение безнравственных поведенческих моделей. Проблему выживания в столь неустойчивых условиях нельзя решить без возвращения к духовно-нравственным основам, определяющим необходимость укрепления государства и связанных с ним понятий патриотизма и гражданственности, поскольку действенно противостоять этим вызовам может только сплоченное на основе традиционных духовно-нравственных ценностей общество, объединяющее социально активных граждан.

В последние годы в России сформировался запрос со стороны общества и государства на восстановление духовно-нравственных ценностей, важное место среди которых занимает патриотизм. С точки зрения российского руководства патриотизм, являющийся фундаментом здоровой государственности, должен стать основой консолидации российского общества. Патриотизм является и ключевым элементом воспитания подрастающего поколения, именно поэтому формирование патриотических ценностей так важно для будущих педагогов, которые дальше должны будут заниматься воспитанием учащихся в образовательных учреждениях. В рамках педагогического подхода патриотические ценности рассматриваются как уровень патриотической воспитанности, который формируется в ходе обучения, совместного с педагогом осмысления ценностей учащимися.

Молодёжь всегда была самой активной частью общества, которую отличал постоянный поиск как своего места в общественной жизни, так и новых путей для реализации стремления быть полезным и востребованным. Волонтер-

ство и другие виды практик гражданской активности представляют собой не просто инструмент реализации патриотических и гражданских установок, но источник развития коллективных традиций, солидарности и социальной ответственности в российском обществе, предоставляя молодым гражданам возможности самореализации. Активная государственная ценностная политика, направленная на сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей, к которым относят гражданственность и патриотизм, возобновилась только после 2014 года и получила свое наибольшее развитие после 24 февраля 2022 г. Сегодня мы наблюдаем возвращение влияния государства на сферу патриотического воспитания и гражданской активности, без которого невозможно вырастить гражданина и патриота.

В нашей стране развернуты мощные государственные программы поддержки молодежной социальной активности, такие как Проект гражданского участия #МЫВМЕСТЕ, «Волонтеры Победы», «Волонтеры-медики», Поисковое движение и многие другие. Между тем, при всей своей масштабности, они вовлекают в себя активную и патриотично настроенную молодежь, оставляя при этом вне своего влияния значительную часть молодых людей. Все это делает необходимым проведение исследования, позволяющего выявить распространенные модели представлений о патриотизме и отношения к гражданству, а также практики гражданской активности, которое должно помочь сориентировать вектор воспитания в правильном направлении.

Таким образом, цель статьи – провести социологическую диагностику представлений молодежи о патриотизме и практиках гражданской активности, а также выяснить отношение к гражданству, в том числе с применением кластерного анализа, для выявления групп с наиболее типичным поведением в области патриотизма и гражданственности и последующего определения потенциально проблемных мест в воспитании гражданина и патриота для внесения обоснованных изменений в воспитательную работу с молодежью.

Авторы руководствовались следующими исследовательскими вопросами:

1. Каковы распространенные практики проявления гражданской активности среди молодежи? Какое место и роль среди патриотических представлений молодежи отводится деятельностному компоненту?

2. Какие кластерные группы выделяются на основе предпочитаемых возможностей проявления гражданской активности? Каковы будут характеристики групп с типичным поведением в области патриотизма и гражданственности, выделенные в результате кластерного анализа? Какова будет выраженность деятельностного патриотизма в этих группах?

3. Есть ли потенциально проблемные места в гражданско-патриотическом поведении выявленных кластерных групп молодежи?

В результате авторы пришли к следующей формулировке общей гипотезы: предполагается, что структура представлений о патриотизме и гражданской активности современной молодежи неоднородна и позволяет выделить кластерные группы, существенно различающиеся по типу доминирующих

гражданских практик, структуре патриотических представлений и уровню выраженности деятельностного патриотизма.

Ограничения исследования. Выводы эмпирической части основаны на результатах исследования учащихся школ, студентов педагогических вузов и колледжей и молодых педагогов по всем федеральным округам России. В силу того, что опрашивались учащиеся школ и студенты колледжей всех федеральных округов, авторы получили всероссийский охват возрастной группы 14–17 лет. Но при этом авторы осознают определенную ограниченность в распространении своих выводов на всю российскую молодежь возраста 18–35 лет. Что касается молодых педагогов (до 35 лет), то здесь мы признаем возможность того, что в силу сделанного ими профессионального выбора их оценки будут носить более патриотичный и гражданственно ориентированный характер, задавая «верхнюю планку» для категории «работающая молодежь», которую труднее исследовать в силу сложности получения доступа к респонденту.

Обзор литературы

Несмотря на то, что в научных кругах достаточно распространено мнение, согласно которому дискурс гражданственности и патриотизма стартовал в России 2010-е годы, мы относим его начало на 1999 год, когда была опубликована не утратившая своей актуальности статья А. Н. Малинкина [1], который не только всесторонне описал патриотизм как социальное явление, в том числе и в его противопоставлении с такими понятиями как антипатриотизм, патриотические индифферентизм и нигилизм, гуманизм, космополитизм и др., но и сформулировал социологический подход к осмыслению этого сложного явления и предложил одну из первых типологий патриотизма, противопоставив аффективный и этнологический патриотизм. Позиция этого российского автора радикально расходится с содержанием активно продвигаемого на Западе с середины 1990-х годов нарратива, существенный вклад в который внесла американский философ М. С. Nussbaum [2], суть его состоит в добровольном отказе от национального патриотизма в пользу космополитизма, стремясь отринуть национальные и этнические традиции в пользу универсального разума и получить в ходе социализации не представителей этносов или патриотов национальных государств, а граждан Мира. [3] Именно эту линию продвигают L. Erez, C. Laborde [4], K. Vidmar Horvat [5], Guoxiang Peng [6] Антиподом позиции, которую продвигает М. С. Nussbaum, является точка зрения о безусловной необходимости патриотизма и патриотического воспитания для общества и государства, которую представляет I. Simicskó, отмечавший негативную роль космополитизма в подрыве моральных норм, связанных с патриотизмом, включая чувство долга перед национальной обороной. [7]

Из отечественных публикаций 2010-х годов мы выделяем статью В. Ф. Ефимова [8], в которой автор, осознав современность как время выхода из идеологических пут либеральной идеологии, обозначил проблему переосмысления идей и понятий, которые питают понимание патриотизма. Данная ра-

бота, в которой прослеживается генезис понятия патриотизма в отечественной историко-философской мысли, начиная с XIX века и заканчивая самыми последними идейными течениями, представляет вклад автора в решение этой проблемы. Следующими по значимости вклада в разработку понятия патриотизма идут статьи известного социального философа и социолога из Ростова-на-Дону А. В. Лубского, который представил понятие патриотизма во всем его многообразии видов и связей и уделил значительное внимание проблеме формирования патриотизма у российской молодежи [9; 10]. Работы А. В. Лубского ценны для нас еще и тем, что их автор рассматривал понятие патриотизма в плотном соотнесении с понятием гражданственности, рассматривая ее с точки зрения разных подходов (политического, идеократического, философского, психологического и др.) и, отмечая, что российскому патриотизму как раз не хватает гражданственности, которая бы связала его с активным участием людей в делах государства. [11] Разделяем мы и точку зрения А. В. Лубского, согласно которой гражданственность является неотъемлемой составляющей патриотизма.

Связь патриотизма и гражданственности отмечают многие отечественные А. А. Алексеенко и А. В. Исаев [12], В. В. Маленков [13], М. Ю. Узогорок [14] и зарубежные авторы I. W. Othman, J. A. Hamid, M. S. Esa [15], A. F. Ersoy и F. Öztürk [16], Krebs R.R. et al. [17]. Патриотизм как необходимое условие гражданской идентичности определяют Sh. M. Mukhtarova и B. K. Pazylbek [18]. Но в то же время в зарубежной научной литературе присутствует и точка зрения, согласно которой гражданская активность является формой политической жизни или жизни местного сообщества и может рассматриваться вне какой-либо связи с патриотизмом, как в статье Jinyu Yang и B. Hoskins [19]. L. W. Anderson, не усматривая в своей исследовательской логике какой-либо связи с патриотизмом, считает, что гражданственности необходимо обучать, поскольку без гражданского образования невозможно сформировать гражданские установки и ценности, которые являются основой общественной деятельности [20].

Так как в качестве одного из исследовательских инструментов авторы предполагали кластерный анализ высказываний о патриотизме и гражданском участии, особый интерес для них представляли работы, в которых обозначаются и определяются различные типы патриотизма. Если рассматривать патриотизм во временном контексте, то прежде всего обращают на себя внимание различия в патриотизме как ориентации на прошлое, на настоящее или на будущее страны. Л. И. Ростовцева с коллегами, рассматривая теоретические основы патриотического воспитания школьников, выделяют такую особенность российского патриотизма как обращенность в прошлое («без прошлого нет настоящего и будущего»), в то время как патриотизм американцев сконцентрирован на современности («настоящее диктует прошлое и будущее»), а патриотизм китайцев устремлен в будущее («великое прошлое дает надежду на великое будущее») [21].

В силу того что в нашем исследовании мы сравниваем представленность кластерных групп в федеральных округах, для нас представляет определенный интерес типология И. А. Халий [22], которая, отмечая, что патриотизм может рассматриваться как общегражданский и местный (региональный), выделяет три различных типа местного патриотизма: 1) традиционалистский, обозначающий безоговорочную любовь, и присущий прежде всего культурно развитым областям российской глубинки; 2) западноориентированный, стремящийся выстроить жизнь в регионе по лучшим западным образцам, и присущий региональным центрам, расположенным на Северо-Западе, в основном по соседству со странами Балтии; 3) индифферентный, равнодушный к происходящему в стране, присущий региональным центрам, модернизация которых носила характер внедрения западного стиля потребления, оставляя все, что относится к социальной инфраструктуре и промышленному потенциалу, неизменным. В. Ю. Гадаев и Р. В. Гадаев в своей монографии дают характеристику самым распространенным типам патриотизма. В их числе имперский патриотизм как восприятие своей страны как силового центра, воинский как верность воинскому долгу и принятие роли защитника Отечества, этнический как возвеличивание своего этноса, религиозный как почитание своей религиозной веры, и так называемый «квасной патриотизм» как упрямая приверженность к бытовым мелочам национального характера [23].

А. О. Гаврилова, исследовавшая роль патриотизма в развитии личности подростка, объединила понятия деятельности и патриотизма, обозначила и описала, придерживаясь ценностного отношения к патриотизму, тип «деятельностного патриотизма» как педагогический феномен. В ее понимании деятельностный патриотизм является воплощением активной творческой деятельности и внутренним стимулом социальной активности подростка [24]. Понятие деятельностного патриотизма мы можем найти и у В. А. Решетникова и Е. В. Решетниковой [25], которые, определив его как патриотизм, отраженный в жизненных ценностях и проявляющий себя в самых важных жизненных сферах деятельности индивида, подчеркнули необходимость прежде всего его социокультурной направленности. Социологи Л. И. Щербакова и В. И. Филоненко [26] описывают «деятельный» патриотизм, который по подразумеваемому смыслу является синонимом патриотизма деятельностного.

Антиподом деятельностного патриотизма выступает так называемый слепой (blind) патриотизм, разработанный как концепт R. T. Schatz, который противопоставил этот тип конструктивному патриотизму, который в определенной степени является синонимом деятельностного патриотизма. Оба типа по сути являются формами привязанности к своей стране, однако для слепого патриотизма характерны беспрекословная преданность стране и неприятие внутренней и внешней критики. В то время как конструктивному патриотизму свойственна критическая лояльность с направлением на улучшение положения дел в стране и исправление имеющихся недостатков [27]. Разработанная R. T. Schatz типология оказалась востребованной и в российской науке

– ее с успехом использовали С. В. Васильева и А. В. Микляева в исследовании конструктивного и слепого патриотизма подростков, проведенного с целью выявления факторов, опосредующих формирование конструктивных патриотических установок в подростковой и молодежной среде [28]. Типы конструктивного и слепого патриотизма стали теоретической основой для целого ряда эмпирических исследований и в странах Востока – М. Elban и S. Aslan [29], Т. Namada с соавторами [30] и восточной Европы – А. Simić [31].

Таким образом, исследования показывают, что роль и значение патриотизма, гражданственности и патриотического воспитания возрастают в силу воздействия множества факторов, включающих в себя социальные, культурные и политические изменения. Влияние глобализации усиливает тенденции роста влияния антиподов патриотизма – космополитизма и гуманизма, в силу чего возрастает роль воспитания патриотизма, гражданственности и социальной ответственности в рамках образовательной системы. Можно также заключить, что рассмотренные нами типологии патриотизма будут актуальны при построении объяснительных моделей для эмпирических данных.

Методология, материалы и методы

Методологической основой статьи является комплекс теоретических идей о феномене патриотизма, выделении пассивного, деятельностного и слепого типов патриотизма. Для выполнения исследования была выбрана количественная методология, дающая основу для проведения кластеризации. Определенное развитие в статье получили позиция относительно патриотизма, понимаемого авторами как любовь к Отечеству и формирующуюся на ее основе готовность индивидов, осознающих органическую принадлежность к своей Родине, к активным и ответственным социальным действиям во благо Отечества, а также их стремление внести свой личный вклад в развитие общества и изменить ситуацию в стране. На данный момент такая позиция является наиболее общепризнанной, и хотя данное определение нельзя назвать точным, оно дает возможность выстроить на нем свои интерпретации, отдавая дань героическому прошлому и традициям нашей страны, привязанности к «малой родине», самопожертвованию в интересах Отечества, готовности бороться с его врагами и защищать его интересы. Социологические исследования ценностно-смысловой сферы, проведенные по государственным заданиям Минпросвещения России в 2022–2024 годах¹, позволили накопить определенный опыт анализа ценностных ориентаций, жизненных стратегий, гражданской идентичности и характера патриотизма большой социальной группы молодежи, представители которой обучаются в педагогических вузах

¹ Луцкая Е.Е., Пазина Л.О., Яковлева М.А., Белоусова О.И. Образ семьи в представлениях студентов педагогических вузов и колледжей. *Теория и практика общественного развития*. 2024;4:49–57. doi:10.24158/tpor.2024.4.4; Луцкая Е.Е., Белоусова О.И., Коноплин Ю.С., Пржиленская И.Б. Здоровье как ценность и составляющая социального благополучия студентов педагогических вузов и колледжей. *Теория и практика общественного развития*. 2023;10:37–47. doi:10.24158/tpor.2023.10.3; Луцкая Е.Е., Яковлева М.А. Семейные ценности и жизненные стратегии будущих педагогов. *Социальная политика и социология*. 2024;23(2):57–63. doi:10.17922/2071-3665-2024-23-2-57-63

и колледжах или работают педагогами в российских образовательных организациях.

В своем эмпирическом исследовании мы изучали патриотизм как традиционную духовно-нравственную ценность и ценностную ориентацию молодежи, концентрируя свое внимание на отдельных типах патриотизма. Анкета включала 3 блока: первый – смысложизненные ориентации и стратегии; второй – гражданская идентичность, патриотизм и социальная ответственность; третий – образовательные стратегии. В данном научном изыскании проанализированы ответы второго блока анкеты. Основой для утверждений о патриотизме и гражданском участии, предназначенных для проведения их оценки респондентом с целью последующего проведения кластерного анализа, послужил перечень высказываний из опросника «Профиль гражданской идентичности личности», разработанного Е. В. Беловол, Е. В. Мелковым, Т. Н. Сахаровой и др. [32]. Из данного опросника были взяты высказывания, наиболее подходящие для исследования понимания феномена патриотизма в ходе применения методики массового социологического опроса. Тему экологии и экологического воспитания мы оставили в стороне, объединив ряд высказываний в высказывание «Я готов принимать участие в благоустройстве своей малой родины». Также мы добавили высказывания относительно защиты Родины, труда на благо Родины и службы в армии, которые с нашей точки зрения лучше соответствовали цели нашего эмпирического исследования. Степень согласия с высказываниями оценивалась по пятибалльной шкале Лайкерта. Полное согласие с высказыванием оценивалось в 5 баллов, частичное согласие – в 4 балла, неопределенность ответа (согласен или не согласен) оценивалась 3 баллами, частичное несогласие – 2 балла и полное несогласие – 1 балл. Далее во втором блоке следовал ряд вопросов, позволяющих глубже раскрыть отношение респондента к патриотизму, самооценку и характер его патриотизма. Здесь мы представили в вариантах ответа три типа патриотизма, которые встретили в ходе теоретического анализа проблемы:

1) Деятельностный патриотизм, понимаемый нами как патриотизм, воплощенный в активной творческой деятельности субъекта, когда его возвышенные чувства по отношению к Родине, ее культуре и людям реализуются в продуктах этой деятельности. Деятельностный патриотизм немалозначим как без любви к своей стране, так и без высокого уровня социальной ответственности индивида. В качестве индикаторов деятельностного патриотизма мы выбрали высказывания, предполагающие активное участие в жизни страны.

2) Пассивный патриотизм, который основан на эмоциональной привязанности к своей стране и не предполагает от индивида активных действий. В качестве его индикаторов мы выбрали высказывания, касающиеся сферы чувств и эмоций по отношению к отчизне.

3) Слепой патриотизм, который возникает на основе противопоставления себя и своего социального окружения («мы») потенциально враждебным сообществам («они») и опирается, в первую очередь, на эмоциональный ком-

понент и потребности, связанные с поддержанием стабильности и безопасности. В слепом патриотизме индивид видит защиту и убежище от враждебных сил, убеждая себя в том, что он живет в наилучшем мире из возможных, что в определенной степени сближает слепой патриотизм с национализмом и делает возможным в качестве индикаторов привести высказывания о своей стране как лучшей и не имеющей недостатков.

Объектом исследования являются учащиеся школ, студенты педагогических вузов и колледжей и педагоги образовательных организаций. Возраст респондентов укладывается в рамки социальной категории «молодежь» – от 14 до 35 лет. Предмет исследования сфокусирован на анализе высказываний молодежи о патриотизме и гражданском участии.

Процесс получения эмпирических данных проводился посредством онлайн-анкетирования по месту учебы респондентов на мобильных устройствах. Опрос был проведен в апреле – мае 2025 года среди учащихся школ, студентов педагогических вузов и колледжей и молодых педагогов образовательных организаций; возраст респондентов от 14 до 35 лет; на добровольной основе¹. В опросе приняли участие 16 800 респондентов. Выборка многоступенчатая, в качестве единиц отбора первой ступени выступали все федеральные округа Российской Федерации. За основу выборки на второй ступени были взяты учебные заведения разных уровней образования с применением квотирования по половозрастной структуре. Ошибка выборки с вероятностью 95 % не превышает 2 %.

25 % опрошенных учатся в школе, 17 % – являются студентами колледжа, 20 % – студенты вуза (из них 12 % совмещают учебу с работой в образовательной организации), 38 % – работают педагогами в школе/колледже/вузе. Опрошено равное количество (по 25 %) респондентов в четырех возрастных группах – 14–17, 18–24, 25–29, 30–35 лет. Распределение респондентов по полу составило: мужчины 27 %, женщины 73 % от опрошенных. Материальное положение респондентов: 10 % – «можем позволить приобрести все, что захотим; поехать в дорогостоящий отпуск», 44 % – «хватает и на еду, и на одежду, и на бытовую технику, но покупка автомобиля и дорогостоящий отпуск нам не по карману», 22 % – «на еду и одежду хватает, но при покупке телевизора, холодильника и т. п. пришлось бы занимать деньги/обращаться за кредитом», 7 % – «на ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности», 7 % – «на еду денег хватает, но во всем остальном приходится себя ограничивать», 2 % – «едва сводим концы с концами, часто не хватает денег на необходимые продукты питания», 8 % затруднились с ответом. Распределение респондентов по федеральным округам: 25 % – Центральный, 10 % – Северо-Западный, 20 % – Приволжский, 8 % – Уральский, 6 % – Северо-Кавказский, 10 % – Южный, 11 % – Сибирский, 5 % – Дальневосточный, 5 % – новые регионы, вошедшие в состав РФ после 2022 г.

¹ Обращение к респонденту содержало обещание анонимности и использования данных в обобщенном виде. Далее индивид сам принимал решение, заполнять ли ему анкету.

Полученные результаты были обработаны с использованием программы для статистической обработки данных SPSS. Проверка статистически значимых различий между подвыборками осуществлялась с помощью критерия хи-квадрат Пирсона (на уровне значимости 95 %, $p < 0,05$). Для выявления типологических групп был применен кластерный анализ методом К-средних. Валидация кластерного решения проводилась с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA).

Результаты исследования

Для кластерного анализа был взят набор данных из 16 800 наблюдений и двадцати одной переменной, отражающей отношение респондента к высказыванию на тему патриотизма и гражданской активности (табл. 1), выраженное в числовой форме по шкале от 1 до 5. В результате было выделено четыре кластера разного размера, которым были присвоены названия в соответствии с характеристиками входящих в каждый кластер респондентов: активные патриоты, умеренные патриоты, неопределившиеся, и негативисты. В таблице 2 представлены доли в массиве, приходящиеся на каждый кластер (кластерную группу).

В табл. 1 представлены средние оценки, данные представителями каждой кластерной группы, по высказываниям о патриотизме и гражданской активности. Данные дисперсионного анализа ANOVA подтверждают, что выделенные кластеры являются достоверно различимы друг от друга по своему отношению ко всем высказываниям о патриотизме и гражданственности. Это подтверждает, что предложенная типология не является случайной, а отражает реально существующие различия в молодежной среде.

Таблица 1

Средние оценки высказываниям о патриотизме и гражданской активности, данные представителями каждой кластерной группы

Table 1

Average ratings of statements about patriotism and civic engagement given by representatives of each cluster group

Высказывание / <i>Comment</i>	Средняя оценка высказыванию по 5 бальной шкале / <i>The average rating of a statement on a 5-point scale</i>			
	Активные патриоты / <i>Active patriots</i>	Умеренные патриоты / <i>Moderate patriots</i>	Неопределившиеся / <i>Undecided</i>	Негативисты / <i>Negativists</i>
Я готов принимать участие в благоустройстве своей малой родины / <i>I am ready to take part in landscaping of my homeland</i>	4,78	3,77	3,41	2,21

Важно участвовать в волонтерском движении или другом общественном проекте по развитию России / <i>It is important to take part in volunteer movements or any other social projects aimed at the development of Russia</i>	4,70	3,50	3,23	1,96
Я считаю важным для себя активно участвовать в преумножении национальных богатств своей страны / <i>I believe it is important to actively contribute to increasing the national wealth of my country</i>	4,67	3,37	3,14	1,8
Я считаю, что гражданин – это тот, для кого важно знать историю и культуру своей страны / <i>I believe that a citizen is someone for whom it is important to understand the history and culture of their country</i>	4,88	4,38	3,62	2,48
Я соглашусь поменять гражданство, если мне будет это выгодно / <i>I will agree to change my citizenship if it is advantageous to me</i>	2,03	1,57	2,93	3,28
Я готов(а) участвовать в сохранении памятников России / <i>I am ready to take part in saving memorials of Russia</i>	4,84	3,95	3,47	2,34
Для меня является важным уважение традиций, принятых в России / <i>It is important for me to respect the traditions observed in Russia</i>	4,92	4,52	3,69	2,6
Я считаю, что гражданство – это не более чем паспортная формальность, по сути, ни к чему не обязывающая / <i>I believe that citizenship is merely a passport formality, which, in essence, does not impose any obligations</i>	2,08	1,53	2,84	3,08
Я считаю, что знание русского языка как государственного обязательно, чтобы человек мог считать себя гражданином России / <i>I believe that knowledge of Russian, as the state language, is essential for a person to consider themselves a citizen of Russia</i>	4,72	4,51	3,82	3,44
Для получения российского гражданства уровень владения русским языком, на мой взгляд, важен / <i>In my opinion, proficiency in Russian is important for obtaining Russian citizenship</i>	4,73	4,55	3,9	3,59
Важно, чтобы каждый житель любил природу своей страны и считал нужным напоминать другим людям о необходимости ее сохранения / <i>It is important for every resident to love their country and to remind others of the need to preserve it</i>	4,95	4,75	4,05	3,53

Граждане России имеют реальное влияние на законодательную и исполнительную власть / <i>Citizens of Russia have genuine influence over the legislative and executive branches of government</i>	4,07	2,99	2,97	1,83
Все граждане в нашей стране должны обладать всей полнотой прав / <i>All citizens of our country should have full rights</i>	4,7	4,35	3,98	3,97
Мужчина-гражданин России должен служить в армии / <i>Male citizens of Russia should serve in the army</i>	4,58	3,9	3,12	1,89
Все граждане должны быть патриотами своей страны / <i>All citizens should be patriots of their country</i>	4,84	4,38	3,28	1,92
Участие в государственных праздниках России должно быть важным для каждого гражданина / <i>Taking part in Russian national holidays should be important for every citizen</i>	4,8	4,09	3,19	1,89
Если человек в общении со мной неуважительно говорит о моей стране, то это негативно его характеризует / <i>If a person speaks disrespectfully about my country while communicating with me, it reflects poorly on their character</i>	4,58	4,07	3,32	2,25
Я считаю важным для себя трудиться на благо Родины / <i>I think it is important to work for the good of the Motherland</i>	4,86	4,02	3,28	1,95
Граждане России обязаны уважительно относиться к своей стране / <i>Citizens of Russia should treat their country with respect</i>	4,95	4,73	3,79	2,84
Если каждый человек будет что-то делать на благо России (например, будет волонтером), то страна от этого станет лучше / <i>If every person does something for the good of Russia, such as volunteering, the country will improve as a result</i>	4,9	4,32	3,64	2,77
Гражданин России должен защищать Родину всеми возможными способами / <i>Citizens of Russia should defend the Motherland by any means possible</i>	4,87	4,27	3,4	2,18

Данные кластерного анализа выявляют четыре четко различимых типа проявления патриотизма и гражданской активности среди молодежи, каждый из которых демонстрирует уникальный профиль ответов.

1. Активные патриоты (наиболее многочисленная группа) Профиль этой группы характеризуется максимальными значениями по всем позитивным утверждениям (близко к 5,00) и минимальными – по негативным. Для них патриотизм – это деятельная, всеобъемлющая и безусловная ценность. Они готовы лично участвовать в благоустройстве, волонтерстве,

защите страны и считают это обязанностью каждого гражданина. Эта группа сочетает высокую гражданскую активность с сильной приверженностью традиционным ценностям.

2. Умеренные патриоты. Эта группа с явным смещением в сторону культурно-исторической и ценностной составляющей. Они так же, как и активные патриоты, ценят знание истории, уважение традиций, важность русского языка и негативно относятся к смене гражданства. Однако их готовность к конкретной практической деятельности выражена заметно слабее, чем у активных патриотов.

3. Неопределившиеся. Для этой группы характерна «условная» и сбалансированная позиция. Они в целом согласны с позитивными утверждениями, но их согласие не столь сильно выражено (средние значения в районе 3–4 баллов). Неопределившиеся не отвергают патриотические ценности, но и не проявляют высокого энтузиазма в их отстаивании или практической реализации.

4. Негативисты (наименьшая группа). Эта группа демонстрирует полярно противоположные активным патриотам результаты, которые можно определить как патриотический индифферентизм. Они в значительной степени отвергают идеи гражданской ответственности, долга и патриотизма (значения по многим пунктам около 2,00 баллов), проявляя наибольшую лояльность к идее смены гражданства из выгоды и склоняясь рассматривать его как формальность.

Кластер активных патриотов лидирует (табл. 2), составляя треть массива. Представленные в таблице 2 доли отражают специфику исследуемого массива, изрядную долю которого составляют молодые педагоги, которые в силу действующего отбора в профессию больше склонны к социальной деятельности и активному общению.

Таблица 2
Распределение респондентов по кластерам

Table 2
Distribution of respondents by clusters

Кластер / Cluster	Частота / Frequency	Доля в массиве / Share of the array
Активные патриоты / Active patriots	5982	36 %
Умеренные патриоты / Moderate patriots	4859	29 %
Неопределившиеся / Undecided	4475	26 %
Негативисты / Negativists	1484	9 %

Далее мы рассмотрим, как получившиеся кластерные группы распределились по типу деятельности респондентов в образовательных организациях и по социально-демографическим характеристикам (пол, регион, уровень материальной обеспеченности). В табл. 3 представлено распределение кластерных

групп по их социальному статусу, который зависит от характера деятельности респондентов в образовательной организации.

Таблица 3
 Распределение кластерных групп по типу деятельности респондентов
 в образовательной организации ¹

Table 3
 Distribution of cluster groups by type of activity in an educational institution

Тип деятельности в образовательной организации / <i>Type of activity in an educational organisation</i>	Активные патриоты / <i>Active patriots</i>	Умеренные патриоты / <i>Moderate patriots</i>	Неопределившиеся / <i>Undecided</i>	Негативисты / <i>Negativists</i>
Учусь в школе / <i>I study at school</i>	31 %	22 %	35 %	12 %
Учусь в колледже / <i>I study in college</i>	28 %	24 %	36 %	13 %
Учусь в вузе / <i>I study at a university</i>	34 %	26 %	31 %	9 %
Работаю в школе/колледже/вузе / <i>I work at school/college/university</i>	43 %	34 %	18 %	5 %

Данная таблица представляет распределение кластерных групп среди обладателей разных социальных статусов: доля активных патриотов последовательно возрастает по мере перехода от школьников (31 %) к студентам вузов (34 %) и достигает своего пика у молодых педагогов (43 %), а доля негативистов последовательно снижается. Школьники и студенты колледжей относятся к младшей возрастной группе, что делает возможным проявление подросткового максимализма и отрицание опыта родительской семьи. Отметим, что вовлеченность в высшее образование и профессиональную деятельность в образовании помогают сформировать более убежденную и деятельную патриотическую идентичность.

Анализ распределения респондентов по полу в выделенных кластерах выявляет статистически значимые гендерные различия в структуре патриотических ориентаций. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в исследуемой выборке молодые женщины в целом характеризуются более высокой степенью патриотизма, показывая значимо большую долю активистов и значимо меньшую патриотически индифферентных.

Достаточно интересно распределились кластеры и по федеральным округам и группе новых регионов России (табл. 4).

¹ Высокое значение статистики хи-квадрат и р-значение < 0,001 для всех представленных ниже таблиц сопряженности указывают на статистически значимую связь между самооценкой патриотизма и социально-демографическими характеристиками.

Таблица 4
Распределение кластерных групп по федеральным округам

Table 4

Distribution of cluster groups by federal districts

Федеральный округ / <i>Federal district</i>	Активные патриоты / <i>Active patriots</i>	Умеренные патриоты / <i>Moderate patriots</i>	Неопределившиеся / <i>Undecided</i>	Негативисты / <i>Negativists</i>
Центральный ФО / <i>Central Federal District</i>	35 %	30 %	27 %	9 %
Северо-Западный ФО / <i>North-Western Federal District</i>	27 %	30 %	31 %	12 %
Приволжский ФО / <i>Privolzhsky Federal District</i>	36 %	29 %	26 %	8 %
Уральский ФО / <i>Ural Federal District</i>	32 %	31 %	27 %	10 %
Северо-Кавказский ФО / <i>North Caucasian Federal District</i>	44 %	23 %	25 %	8 %
Южный ФО / <i>Southern Federal District</i>	44 %	28 %	21 %	7 %
Сибирский ФО / <i>Siberian Federal District</i>	37 %	30 %	26 %	8 %
Дальневосточный ФО / <i>Far-Eastern Federal District</i>	33 %	27 %	28 %	12 %
Регионы, вошедшие в состав РФ после 2022 г. / <i>Regions that became part of the Russian Federation after 2022</i>	33 %	24 %	32 %	11 %
В целом по выборке / <i>Overall for the sample</i>	36 %	29 %	27 %	9 %

Анализ регионального распределения кластеров выявляет существенные различия в структуре патриотических ориентаций молодежи по федеральным округам. Наиболее выраженная поляризация наблюдается между южными и северо-западными регионами: в Северо-Кавказском и Южном федеральных округах зафиксирована максимальная доля кластера активных патриотов (по 44 %), что почти в 1,6 раза превышает показатель Северо-Западного федерального округа (27 %). Одновременно в последнем, наряду с Дальневосточным ФО, отмечаются максимальные значения для кластерной группы негативистов (по 12 %), что может свидетельствовать о более высокой степени отчуждения в этих пограничных регионах. Особый интерес представляют новые регионы, где фиксируется самый высокий процент неопределившихся (32 %) – данная характеристика, вероятно, отражает переходный характер интеграционных процессов и незавершенность формирования гражданственности у молодежи, проживающей в них.

Связь между материальным положением респондента и кластерными группами представлена в табл. 5.

Таблица 5
 Распределение кластерных групп по уровню материальной обеспеченности респондентов

Table 5
 Distribution of cluster groups by level of material security of respondents

Уровень материальной обеспеченности / <i>Level of material security of respondents</i>	Активные патриоты / <i>Active patriots</i>	Умеренные патриоты / <i>Moderate patriots</i>	Неопределенные / <i>Undecided</i>	Негативисты / <i>Negativists</i>
едва сводим концы с концами, часто не хватает денег на необходимые продукты питания / <i>I barely can afford basic products, often have not got enough money to buy necessary food products</i>	30 %	19 %	34 %	17 %
на еду денег хватает, но во всем остальном приходится себя ограничивать / <i>I have enough money to buy necessary food products but in everything else have to limit myself</i>	34 %	29 %	27 %	10 %
на ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности / <i>I have enough money for daily expenses, but buying clothes is already difficult</i>	33 %	30 %	28 %	10 %
на еду и одежду хватает, но при покупке телевизора, холодильника и т. п. пришлось бы занимать деньги/обращаться за кредитом / <i>I have enough money for food products and clothes, but to buy television, refrigerator, etc., I would have to borrow money/apply for a loan</i>	37 %	32 %	23 %	8 %
хватает и на еду, и на одежду, и на бытовую технику, но покупка автомобиля и дорогостоящий отпуск нам не по карману / <i>I have enough money for food products, clothes and household appliances but cannot afford buying a car and expensive vacation</i>	37 %	30 %	25 %	8 %
можем позволить приобрести все, что захотим; поехать в дорогостоящий отпуск / <i>I can afford everything I want; go for expensive vacation</i>	37 %	24 %	31 %	9 %
Затрудняюсь ответить / <i>I find it difficult to answer</i>	31 %	24 %	35 %	11 %

Среди наименее обеспеченных респондентов чаще встречаются принадлежащие к неопределившейся группе респондентов и негативистам, что может указывать на связь низкого материального положения с низкой гражданской активностью. Среди более обеспеченных групп больше тех, кому свойствен активный патриотизм, но и неопределившихся среди них практически столько же. С ростом дохода до самой обеспеченной группы значительно растет доля активных патриотов и снижается доля тех, чей уровень патриотизма низок. В самой обеспеченной группе рост доли активных патриотов затормаживается, а доля кластера умеренных патриотов уменьшается в пользу кластера неопределившихся.

Индивид в обществе существует не сам по себе, а в системе социальных отношений, определяющих направленность его деятельности. Ближайшая патриотическая среда индивида включает в себя семью, друзей, членов трудового или учебного коллектива, соседей. Немаловажно и то, как индивид оценивает патриотизм граждан своей страны – считает ли он их патриотами. Поэтому для получения объемной картины отношения респондента к патриотизму нами был задан не только вопрос о самооценке индивидом своего патриотизма («Считаете ли Вы себя патриотом своей страны?»), но и ряд вопросов для оценки индивидом патриотизма своего ближнего («Считаете ли Вы патриотами членов своей семьи?» и др.) и дальнего («Считаете ли Вы патриотами граждан своей страны?») окружения. Далее эти оценки мы сопоставили с нашими четырьмя кластерами, построив ряд таблиц сопряженности. В табл. 6 представлено сводное распределение оценок, данных респондентами в отношении патриотизма у самих себя и других субъектов, в их сопряжении с кластерными группами.

Таблица 6

Распределение кластерных групп по самооценке патриотизма и оценке патриотизма близкого и дальнего социального окружения (сводная таблица)

Table 6

Distribution of cluster groups by self-assessment of patriotism and assessment of patriotism of close and distant social environment (summary table)

Кластерная группа / Cluster group	Считают патриотами / Consider patriots	Да, безусловно / Yes, sure	Скорее да / Most likely yes	Скорее нет / Most likely no	Нет / No	Затрудняюсь ответить / I find it difficult to answer
Активные патриоты / Active patriots	Самих себя / Themselves	76 %	22 %	1 %	0 %	1 %
	Членов своей семьи / Members of their family	76 %	22 %	1 %	0 %	1 %
	Своих друзей / Their friends	57 %	37 %	1 %	0 %	4 %
	Своих соседей / Their neighbours	37 %	40 %	2 %	1 %	19 %
	Коллег/ одногруппников/ одноклассников / Colleagues/ groupmates/ classmates	49 %	41 %	1 %	1 %	8 %
	Граждан своей страны / Citizens of their country	46 %	44 %	1 %	0 %	9 %
Умеренные патриоты / Moderate patriots	Самих себя / Themselves	52 %	44 %	1 %	0 %	3 %
	Членов своей семьи / Members of their family	54 %	42 %	1 %	0 %	3 %
	Своих друзей / Their friends	32 %	57 %	2 %	0 %	8 %
	Своих соседей / Their neighbours	17 %	44 %	3 %	1 %	35 %
	Коллег/ одногруппников/ одноклассников / Colleagues/ groupmates/ classmates	25 %	56 %	2 %	1 %	16 %
	Граждан своей страны / Citizens of their country	23 %	57 %	2 %	0 %	18 %

Неопреде- лившиеся / <i>Undecided</i>	Самих себя / <i>Themselves</i>	21 %	55 %	6 %	2 %	15 %
	Членов своей се- мьи / <i>Members of their family</i>	31 %	52 %	4 %	1 %	13 %
	Своих друзей / <i>Their friends</i>	18 %	52 %	7 %	2 %	20 %
	Своих соседей / <i>Their neighbours</i>	13 %	38 %	5 %	3 %	41 %
	Коллег/ одно- группников/ одноклассни- ков / <i>Colleagues/ groupmates/ classmates</i>	15 %	50 %	6 %	2 %	27 %
	Граждан своей страны / <i>Citizens of their country</i>	19 %	52 %	4 %	1 %	24 %
Негативисты / <i>Negativists</i>	Самих себя / <i>Themselves</i>	8 %	30 %	17 %	22 %	22 %
	Членов своей се- мьи / <i>Members of their family</i>	20 %	45 %	9 %	6 %	20 %
	Своих друзей / <i>Their friends</i>	9 %	32 %	17 %	11 %	31 %
	Своих соседей / <i>Their neighbours</i>	7 %	22 %	6 %	8 %	57 %
	Коллег/ одно- группников/ одноклассни- ков / <i>Colleagues/ groupmates/ classmates</i>	9 %	30 %	12 %	8 %	41 %
	Граждан своей страны / <i>Citizens of their country</i>	11 %	39 %	9 %	5 %	36 %

Для активных патриотов характерна абсолютная уверенность в собственной патриотической идентичности (76 % «безусловно») и столь же высокая оценка патриотизма членов своих семей (76 %). При этом их уверенность постепенно снижается по мере удаления социального круга: они несколько менее уверены в патриотизме друзей (57 % «безусловно») и соседей (37 %), демонстрируя эффект социальной дистанции. Умеренные патриоты проявляют сходную, но менее выраженную тенденцию – дают высокие оценки себе (52 % «безусловно») и своей семье (54 %), проявляя значительно больше неуверенности в оценке остальных групп. Представители группы неопределившихся склонны приписывать более высокий патриотизм своей семье, чем себе. Толь-

ко 21 % с абсолютной уверенностью могут назвать себя патриотами. Негативисты демонстрируют самую низкую оценку как собственного патриотизма, так и патриотизма своего окружения.

Для оценки смысла, который респонденты вкладывают в понятие «патриот», был задан вопрос «Что, по-Вашему, значит быть патриотом?» В табл. 7 мы видим распределение выборов респондентами вариантов ответов в целом по выборке, сгруппированное по трем типам патриотизма – деятельностному, пассивному и слепому. Отметим, что самые высокие показатели получили варианты, относящиеся к пассивному патриотизму. Среди вариантов, относящихся к деятельностному патриотизму больше всего выбирали тот, который связан с работой во благо страны.

Таблица 7
 Распределение ответов на вопрос о том, как гражданин России должен проявлять патриотизм и любовь к Родине (по выборке в целом)

Table 7
 Distributions of responses to the question of how citizens of Russia should express patriotism and love for the Motherland (for the sample as a whole)

Способы проявления патриотизма (варианты ответа) / Ways to express patriotism (answer options)	Число наблюдений / Number of observations	% по выборке в целом / % of the sample as a whole	Интерпретация / Interpretation
Работать, действовать во благо, для процветания страны / <i>Work, act for the good, for the prosperity of the country</i>	8901	53 %	Деятельностный патриотизм / <i>Active patriotism</i>
Стремиться улучшить положение дел в стране / <i>Strive to improve the situation in the country</i>	5633	34 %	
Готовность жертвовать собственными интересами ради Родины / <i>Willingness to sacrifice one's own interests for the sake of the Motherland</i>	5371	32 %	
Лично защищать свою страну всеми имеющимися способами / <i>Personally defend your country by all available means</i>	4640	28 %	
Говорить о своей стране правду, какой бы горькой она ни была / <i>Tell the truth about your country, no matter how harsh it may be</i>	3510	21 %	

Любить свою страну, свой народ / <i>Love your country and your nation</i>	13747	82 %	Пассивный патриотизм / <i>Passive patriotism</i>
Гордиться родной культурой, языком, достижениями, победами / <i>Be proud of your native culture, language, achievements, victories</i>	11847	71 %	
Считать себя частью страны / <i>Think of yourself as a part of the country</i>	6072	37 %	
Считать, что твоя страна – лучше, чем другие страны / <i>Think that your country is better than other countries</i>	2517	15 %	Слепой патриотизм / <i>Blind patriotism</i>
Считать, что у твоей страны нет недостатков / <i>Think that your country has no disadvantages</i>	1253	8 %	

Большинство респондентов и мужского и женского пола выбрали как обязательное проявление патриотизма любовь к своей стране и своему народу (77 % и 84 % соответственно), что может говорить о том, что чувство любви к Родине является основой для всех типов патриотизма. На втором месте и у мужчин, и у женщин оказался вариант «гордиться родной культурой, языком» (61 % и 74 % соответственно), отражающий пассивный, эмоциональный патриотизм. Вариант ответа, также связанный с пассивным патриотизмом, «считать себя частью страны» получил треть голосов и у мужчин, и у женщин.

Варианты ответов, связанные с проявлениями деятельностного патриотизма, достаточно распространены, но не доминируют: около половины респондентов обоих полов готовы работать для процветания страны и треть опрошенных стремятся улучшить положение дел и готовы жертвовать своими интересами. Но в целом варианты, связанные с действием (жертвовать, защищать, говорить правду), респонденты мужского пола выбирали несколько чаще. Проявления слепого патриотизма также встречаются, но не составляют серьезной конкуренции двум другим типам патриотизма: около 15 % опрошенных обоих полов считают, что страна лучше других, и это не отличается от числа выборов по выборке в целом. Вариант «считать, что у страны нет недостатков» выбрали 11 % респондентов мужского пола и только 6 % – женского.

В распределении по федеральным округам (табл. 8) большинство опрошенных выбрали варианты, связанные с пассивным патриотизмом. «Любить свою страну, свой народ» – получил 80 и более процентов выборов во всех федеральных округах. «Гордиться родной культурой, языком» – от 62 до 74 %.

Таблица 8

Распределение ответов на вопрос о том, как гражданин России должен проявлять патриотизм и любовь к Родине (федеральные округа и новые регионы)

Table 8

Distributions of answers on the question, how citizen of Russia should express patriotism and love of Motherland (federal districts and new regions)

Способы проявления патриотизма (варианты ответа) / Ways to express patriotism (answer options)	ЦФО / Central Federal District	СЗФО / North-Western Federal District	ПФО / Privolzhsky Federal District	УФО / Ural Federal District	СКФО / North Caucasian Federal District	ЮФО / Southern Federal District	СФО / Siberian Federal District	ДФО / Far-Eastern Federal District	Новые регионы / New regions	Всего / Total
Работать, действовать во благо, для процветания страны / Work, act for the good, for the prosperity of the country	50 %	53 %	54 %	54 %	54 %	56 %	53 %	53 %	56 %	8901
Стремиться улучшить положение дел в стране / Strive to improve the situation in the country	32 %	36 %	33 %	36 %	31 %	35 %	34 %	36 %	30 %	5633
Готовность жертвовать собственными интересами ради Родины / Willingness to sacrifice one's own interests for the sake of the Motherland	31 %	30 %	32 %	32 %	35 %	34 %	33 %	33 %	28 %	5371
Лично защищать свою страну всеми имеющимися способами / Personally defend your country by all available means	27 %	25 %	28 %	29 %	30 %	28 %	29 %	29 %	24 %	4640
Говорить о своей стране правду, какой бы горькой она ни была / Tell the truth about your country, no matter how harsh it may be	21 %	25 %	20 %	24 %	16 %	19 %	21 %	25 %	18 %	3510

Любить свою страну, свой народ / <i>Love your country and your nation</i>	81 %	80 %	83 %	83 %	82 %	82 %	82 %	81 %	80 %	13747
Гордиться родной культурой, языком, достижениями, победами / <i>Be proud of your native culture, language, achievements, victories</i>	68 %	71 %	73 %	74 %	62 %	72 %	74 %	74 %	63 %	11847
Считать себя частью страны / <i>Think of yourself as a part of the country</i>	35 %	38 %	37 %	39 %	30 %	35 %	40 %	38 %	32 %	6072
Считать, что твоя страна – лучше, чем другие страны / <i>Think that your country is better than other countries</i>	14 %	14 %	15 %	15 %	16 %	15 %	17 %	16 %	15 %	2517
Считать, что у твоей страны нет недостатков / <i>Think that your country has no disadvantages</i>	7 %	7 %	7 %	7 %	10 %	9 %	8 %	8 %	10 %	1253

Регионы с высокой долей активных патриотов, Северо-Кавказский и Южный федеральные округа, более ориентированы на деятельностный патриотизм. Некоторые регионы показывают больший слепой патриотизм. Это Северо-Кавказский и Сибирский федеральные округа и новые регионы, где несколько больше доля респондентов, выбравших варианты «считать, что страна лучше других» и «считать, что у страны нет недостатков».

Распределение способов проявления патриотизма по кластерным группам (активные патриоты, умеренные патриоты, неопределившиеся, негативисты) представлено в табл. 9.

Таблица 9

Распределение ответов на вопрос о том, как гражданин России должен проявлять патриотизм и любовь к Родине по кластерным группам

Table 9

Distributions of answers on the question, how citizen of Russia should express patriotism and love of Motherland by cluster groups

Способы проявления патриотизма (варианты ответа) / <i>Ways to express patriotism (answer options)</i>	Активные патриоты / <i>Active patriots</i>	Умеренные патриоты / <i>Moderate patriots</i>	Неопределившиеся / <i>Undecided</i>	Негативисты / <i>Negativists</i>
Работать, действовать во благо, для процветания страны / <i>Work, act for the good, for the prosperity of the country</i>	62 %	56 %	44 %	36 %
Стремиться улучшить положение дел в стране / <i>Strive to improve the situation in the country</i>	41 %	27 %	27 %	26 %
Готовность жертвовать собственными интересами ради Родины / <i>Willingness to sacrifice one's own interests for the sake of the Motherland</i>	37 %	25 %	21 %	20 %
Лично защищать свою страну всеми имеющимися способами / <i>Personally defend your country by all available means</i>	35 %	34 %	33 %	32 %
Говорить о своей стране правду, какой бы горькой она ни была / <i>Tell the truth about your country, no matter how harsh it may be</i>	16 %	18 %	26 %	36 %
Любить свою страну, свой народ / <i>Love your country and your nation</i>	88 %	85 %	77 %	63 %
Гордиться родной культурой, языком, достижениями, победами / <i>Be proud of your native culture, language, achievements, victories</i>	76 %	77 %	63 %	49 %
Считать себя частью страны / <i>Think of yourself as a part of the country</i>	38 %	40 %	32 %	30 %
Считать, что твоя страна – лучше, чем другие страны / <i>Think that your country is better than other countries</i>	18 %	14 %	13 %	15 %
Считать, что у твоей страны нет недостатков / <i>Think that your country has no disadvantages</i>	9 %	4 %	8 %	12 %

Анализ представлений о проявлении патриотизма среди кластерных групп выявил следующие различия. Для активных патриотов характерна ориентация на деятельностные модели патриотизма: они значительно чаще других поддерживают идеи работы на благо страны (62 %), стремления улучшить положение дел (41 %) и готовности к самопожертвованию (37 %). При этом их отличает выраженная лояльность – они демонстрируют наивысшие показате-

ли по эмоциональной привязанности к стране (88 % любят страну и народ) и гордятся её культурой (76 %), но при этом наименее склонны к критике (всего 16 % считают важным говорить правду о стране).

Умеренные патриоты проявляют сходные ценностные предпочтения, но с меньшей интенсивностью – их отличает высокая значимость культурного компонента (77 % гордятся культурой) при более сдержанной поддержке деятельности практик.

В группе неопределившихся наблюдается последовательное снижение поддержки по всем позитивным индикаторам при одновременном росте критических настроений – 26 % выбирают вариант «говорить правду».

Особенностью негативистов является минимальная поддержка аспектов патриотизма, связанных и с конкретными действиями, и с проявлением эмоций, при большем, чем во всех остальных кластерных группах, критическом настрое в отношении страны. Отметим, что выбор вариантов, связанных со слепым патриотизмом, у этой группы не меньше, чем по выборке в целом, что может свидетельствовать о внутренней конфликтности патриотических представлений в этой группе.

В силу заложенного в исследование методологического ограничения, оговоренного нами во введении, мы не можем претендовать на количественную однородность данных. Между тем, возможность перехода к следующему после кластеризации этапу – типологическому анализу, обеспечивает качественное различие получившихся кластерных групп.

Обсуждение

Отношение к патриотизму и гражданственности как характеристикам личности и поведения молодых учителей, будущих педагогов и учащихся школ проявляет себя прежде всего через должностничество и гражданский активизм. В то же время на реальное поведение могут оказывать влияние и формальное отношение к гражданским обязанностям, и признание возможности отказа от гражданства. В ходе анализа полученного массива были выявлены четыре кластерных группы с разными оценками проявлений патриотизма и гражданственности: в социальных группах студентов педвузов и молодых педагогов больше всего представителей кластерной группы активных патриотов, в то время как для старшеклассников и студентов колледжей больше всего характерна группа неопределившихся.

Если обратиться к данным исследования ВЦИОМ «Отношение граждан к патриотизму»¹ от 2022 года, то безусловными патриотами себя считают 54 % российских граждан, в то время как в нашем исследовании показатель безусловности самооценки себя в качестве патриота (ответ «Да, безусловно») обнаружил значительный разброс от 8 % в кластерной группе негативистов до 76 % в группе активных патриотов. Похожее расхождение с данными ВЦИОМ, хотя

¹ Абрамов К.В. *Отношение граждан к патриотизму*. Режим доступа: https://wciom.ru/file-admin/user_upload/presentations/2022/2022-04-28_Patriotizm_Abramov_K.V.pdf (дата обращения: 01.06.2025).

и меньшее по цифрам, обнаружили и авторы этносоциологического исследования, проведенного в 2022 году в трех федеральных округах (Северо-Кавказском, Приволжском и Центральном) и г. Москве [33].

Определенные параллели с данными нашего исследования наблюдаются у Л. В. Гуляевой и З. Г. Ефимовой, которыми были получены сходные цифры по самооценке патриотизма в кластерных группах активных и умеренных патриотов, и девушки опередили юношей по самооценке себя как патриота [34]. Данные нашего исследования не противоречат выводам Ну У с коллегами по итогам эмпирического исследования студентов пяти вузов и колледжей провинций Хэнань и Чжэцзян о том, что общая удовлетворенность жизнью и социально-экономический статус индивида играют существенную роль в формировании патриотизма [35], и расходятся с данными, полученными социологами из Турции М. Faiz и E. Karasu Avcı, которые не выявили зависимости патриотизма от дохода семьи респондента, в качестве которых выступали студенты-старшекурсники направления «Педагогическое образование» разных профилей обучения Университета Кастамону [36].

Различия в представленности разных типов патриотизма в различных группах респондентов были обнаружены нами в исследованиях отечественных и зарубежных авторов. Так, Л. В. Гуляева и З. Г. Ефимова, проанализировав мнения респондентов из Тюмени, пришли к выводу, что индикаторы пассивного патриотизма (любить свою страну; знать историю, культуру, традиции своей страны) доминируют над индикаторами деятельностного патриотизма (защищать страну; работать/жить во благо процветания своей страны) [34]. Деятельностный патриотизм, если рассматривать его как синоним конструктивного патриотизма, в несколько большей степени присущ юношам, тогда как девушки опережают юношей в выборе эмоциональных индикаторов (любить, гордиться), которые мы отнесли к пассивному патриотизму. Что сближает нас с выводами, которые сделали С. В. Васильева и А. В. Микляева в ходе исследования конструктивного и слепого патриотизма у подростков [28].

Различия в представленности слепого и деятельностного (конструктивного) патриотизма по полу были выявлены М. Faiz и E. Karasu Avcı: будущие учителя-мужчины оказались более склонными к слепому патриотизму, а женщины – к конструктивному [36]. Сходные данные получили А. Altıkulaç, A. Yontar [37] и A. Simić [31].

Полученные нами данные противоречат выводам, сделанным в ходе контент-анализа государственных программных документов А. Г. Саниной о доминировании в российском обществе слепого патриотизма, с явным акцентом на милитаризм: число выборов индикаторов слепого патриотизма во всех выявленных нами кластерных группах ниже, чем число выборов индикаторов деятельностного и пассивного патриотизма [38]. Скорее у молодежи сильнее проявлена склонность к участию в разовых действиях в сфере патриотизма и гражданской активности, которые не требуют от индивида самоотдачи и боль-

ших затрат времени участия, но позволяют эмоционально объединиться со страной, на что указывает А. М. Дружинин [39].

Что касается региональной специфики представленности типов патриотизма, то мы можем говорить о значительном сходстве полученных результатов с данными исследования О. В. Кульбачевской: Северо-Кавказский федеральный округ и в нашем случае оказался лидером по высказываниям-индикаторам деятельностного патриотизма, а Приволжский федеральный округ по выбору этих высказываний расположился на втором месте [33].

Итак, анализируемое нами молодежное сообщество разделилось на четыре разных кластерных группы, различающиеся не только по количеству и социально-демографическому составу, но и по проявлениям деятельностного, пассивного и слепого типов патриотизма. Нашло свое подтверждение предположение о том, что деятельностный патриотизм будет в разной степени присущ разным кластерным группам.

Заключение

В статье доказано, что представления молодежи о патриотизме зависят от пола респондента, региона проживания, уровней материальной обеспеченности и образования. Цель проведенного исследования достигнута, на заявленные исследовательские вопросы получены ответы.

Во-первых, эмпирическим путем было установлено, что среди выборов молодых людей выделяются следующие представления о патриотизме и гражданской активности: 1) долг перед Родиной; 2) социально одобряемая деятельность, прежде всего связанная с малой родиной и местным сообществом; 3) обязательность владения русским языком. Далеко не у всех респондентов патриотизм и гражданская активность связаны с деятельностью и долгом: опрос обнаружил немалое число тех, кто считает гражданство формальностью, не рассматривает для себя гражданскую активность и деятельность на благо страны.

Во-вторых, нами выделены четыре кластерные группы, занимающие разную долю, имеющие разную степень готовности к гражданской активности и разную приверженность традиционным ценностям: активные патриоты, умеренные патриоты, неопределившиеся и негативисты. Доля кластера активных патриотов последовательно возрастает по мере перехода на следующую ступень образования и достигает своего пика у молодых педагогов, в то время как доля негативистов последовательно снижается.

Этим группам в разной степени присущи разные типы патриотизма. Так кластерная группа активных патриотов обнаружила наибольшую склонность к деятельностному патриотизму, особенно в аспектах работы на благо страны и готовности к жертвам, но в то же время у этой группы достаточно высокие показатели в вариантах, относящихся к пассивному патриотизму, особенно в любви к стране и гордости за культуру, что делает необходимым дальнейшее уточнение этого момента в перспективе. На противоположном полюсе

находится кластер негативистов, демонстрирующих патриотический индифферентизм – неприятие для себя какой-либо положительной деятельности во благо страны и не привязывающих себя к своей родине. Этот кластер в самой меньшей степени выбирает для себя варианты, относящиеся к деятельностному типу патриотизма.

В-третьих, наличие существенной доли молодых людей, принадлежащих к кластерной группе негативистов, свидетельствует о том, что обстоятельства политической и социальной жизни страны не позволяют части молодых граждан полностью принять нормы и ценности российского общества, что в дальнейшем может помешать им успешно реализовать свои жизненные планы. Такая молодежь находится в зоне риска формирования радикальных настроений. Некоторые опасения вызывает и кластерная группа неопределившихся, составляющая треть респондентов в младших возрастах, представители которой склоняются к выбору вариантов, относящихся к пассивному типу патриотизма, а выбор вариантов, связанных с деятельностным типом патриотизма, находится на том же уровне, что и у негативистов.

Выдвинутая гипотеза о том, что структура гражданской активности современной молодежи неоднородна и позволяет выделить кластерные группы, существенно различающиеся по доминирующим гражданским практикам, структуре патриотических представлений и уровню выраженности деятельностного типа патриотизма, нашла свое эмпирическое подтверждение.

Сделанные заключения имеют как теоретическое, так и практическое значение для совершенствования организации воспитательной работы в образовательных учреждениях, могут быть полезны организаторам работы с молодежью практически во всех образовательных учреждениях любого уровня, а также в социально ориентированных некоммерческих организациях, занимающихся патриотическими и гражданскими проектами. Результаты представленного в данной статье социологического исследования позволяют сформулировать ряд практических рекомендаций для тех, кто занимается воспитательной работой с молодежью в образовательных учреждениях разных уровней образования.

Намечая дальнейшие перспективы исследования, авторы считают важным подчеркнуть, что необходимо, доработав методику в плане сбалансированности индикаторов разных типов патриотизма, сделать исследование мониторинговым.

Список использованных источников

1. Малинкин А.Н. Понятие патриотизма: эссе по социологии знания. *Социологический журнал*. 1999;1/2:27–59. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-patriotizma-esse-po-sotsiologii-znaniya/viewer> (дата обращения: 07.07.2025).
2. Nussbaum M.C. Patriotism and cosmopolitanism. *Boston Review*. 1994. Accessed August 15, 2025. https://oneworlduv.com/wp-content/uploads/2011/06/patriotism_cosmopolitanism.pdf

3. Nussbaum M.C. Teaching patriotism: love and critical freedom. *University of Chicago Law Review*. 2012;79(1):215–251. Accessed August 15, 2025. <https://lawreview.uchicago.edu/sites/default/files/09%20Nussbaum%20SYMP.pdf>
4. Erez L., Laborde C. Cosmopolitan patriotism as a civic ideal. *American Journal of Political Science*. 2020;64(1):191–203. doi:10.1111/ajps.12483
5. Vidmar Horvat K. Cosmopolitan patriotism. In: Sardoč M., ed. *Handbook of Patriotism*. Cham: Springer; 2017:1–14. doi:10.1007/978-3-319-30534-9_36-1
6. Peng G. Rethinking nationalism, patriotism, and cosmopolitanism: a Confucian perspective. *Journal of Confucian Philosophy and Culture*. 2019;32:99–116. doi:10.22916/jcpc.2019.32.99
7. Simicskó I. The challenges and tests faced by patriotism in the 21st century. *Hungarian Defence Review*. 2020;2:83–91. doi:10.35926/HDR.2020.2.5
8. Ефимов В.Ф. Отражение историко-философских идей патриотизма в современном образовании. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2016;45(1):90–95. Режим доступа: <https://vestnik.chgik.ru/vestnik-chelyabinskoy-gosudarstvennoy-akademii-kulturyi-i-iskusstv-2016-1-45/?ysclid=mg9b2lirzi762575097> (дата обращения: 08.07.2025).
9. Лубский А.В. Гражданский патриотизм: о совместимости патриотизма и гражданственности в российском обществе. *Гуманитарий Юга России*. 2017;23(1):42–59. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskiy-patriotizm-o-sovmestimosti-patriotizma-i-grazhdanstvennosti-v-rossiyskom-obschestve/viewer> (дата обращения: 10.07.2025).
10. Лубский А.В., Колесникова Е.Ю. Патриотизм и гражданственность в молодежной среде на юге России: парадигмы социологических исследований. *Гуманитарий Юга России*. 2018;7(5):174–183. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-i-grazhdanstvennost-v-molodezhnoy-srede-na-yuge-rossii-paradigmy-sotsiologicheskikh-issledovaniy/viewer> (дата обращения: 12.07.2025).
11. Лубский А.В. Патриотизм и гражданственность в российском обществе, или как преодолеть дефицит гражданственности в российском патриотизме. *Гуманитарий Юга России*. 2019;8(36):47–66. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-i-grazhdanstvennost-v-rossiyskom-obschestve-ili-kak-preodolet-defitsit-grazhdanstvennosti-v-rossiyskom-patriotizme?ysclid=mg9bb7o27f279649833> (дата обращения: 12.07.2025).
12. Алексеенок А.А., Исаев А.В., Наливайко К.В. Патриотизм как основа гражданской идентичности современной студенческой молодежи. *Среднерусский вестник общественных наук*. 2024;19(3):177–203. doi:10.22394/2071-2367-2024-19-3-177-203
13. Маленков В.В. Образ патриотизма и гражданско-патриотические ориентации молодежи. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология*. 2022;22(1):60–65. doi:10.18500/1818-9601-2022-22-1-60-65
14. Узгорок М.Ю. Основные факторы формирования гражданственности и патриотизма в современных условиях. *Труды БГТУ. Сер. 6, История, философия*. 2021;2:90–93. Режим доступа: <https://www.openrepository.ru/article?id=725431&ysclid=mg9bow6z79481519807> (дата обращения: 14.08.2025).
15. Othman I.W., Hamid J.A., Esa M.S. The practise of patriotism as citizen appreciation element: maintaining the integration of unity and togetherness in the face of Covid-19. *International Journal of Law, Government and Communication*. 2022;7(29):578–599. doi:10.35631/IJLGC.729040
16. Ersoy A.F., Öztürk F. Patriotism as a citizenship value: perceptions of social studies teacher candidates. *Elementary Education Online*. 2015;14(3):974–992. doi:10.17051/ieo.2015.85864
17. Krebs R.R., Ralston R., Balzacq T., Blagden D., Shenhav S.R., Steinbrecher M. Citizenship traditions and cultures of military service: patriotism and paychecks in five democracies. *Armed Forces & Society*. 2024. doi:10.1177/0095327X241275635

18. Mukhtarova Sh.M., Pazyzbek B.K. Patriotism as a condition of formation of person's civic identity. *Vestnik Karagandinskogo universiteta, serija "Pedagogika" = Bulletin of the Karaganda University. Pedagogical Series*. 2020;99(3):25–32. doi:10.31489/2020Ped3/25-32
19. Yang J., Hoskins B. Does university have an effect on young people's active citizenship in England? *Higher Education*. 2020;80:839–856. doi:10.1007/s10734-020-00518-1
20. Anderson L.W. Civic education, citizenship, and democracy. *Education Policy Analysis Archives*. 2023;31(103). doi:10.14507/epaa.31.7991
21. Ростовцева Л.И., Гельфонд М.Л., Мирошина Е.Ю. Патриотическое воспитание глазами экспертов и школьников. *Социологические исследования*. 2019;8:75–83. doi:10.31857/S013216250006163-2
22. Халий И.А. Патриотизм в России: опыт типологизации. *Социологические исследования*. 2017;2:67–73. Режим доступа: https://socis.isras.ru/files/File/2017/2017_2/Khaly.pdf (дата обращения: 17.07.2025).
23. Гадаев В.Ю., Гадаев Р.В. Патриотизм и молодежь. Махачкала: АЛЕФ; 2019. 184 с. Режим доступа: https://pedkitchen.chspu.ru/storage/documents/monographs/monografia-patriotizm-i-molodez_1701694810.pdf (дата обращения: 15.08.2025).
24. Гаврилова А.О. Деятельностный патриотизм как фактор развития творческих способностей подростка. *Известия ВГПУ. Педагогические науки*. 2015;5:34–39.
25. Решетников В.А., Решетникова Е.В. Деятельностный патриотизм как социокультурный феномен. *Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология*. 2020;32:50–60. doi:10.26516/2304-1226.2020.32.50
26. Щербак Л.И., Филоненко В.И. Деятельный патриотизм как фактор творческого развития российской молодежи в условиях изменяющейся социальной реальности: противоречия формирования. *Власть*. 2019;1:112–119. doi:10.31171/vlast.v27i1.6237
27. Schatz R.T. A review and integration of research on blind and constructive patriotism. In: Sardoč M., ed. *Handbook of Patriotism*. Cham: Springer; 2020:613–633. doi:10.1007/978-3-319-54484-7_30
28. Васильева С.В., Микляева А.В. Конструктивный и слепой патриотизм подростков: вклад возраста, пола и типа образовательного учреждения. *Психология человека в образовании*. 2024;6(2):143–157. doi:10.33910/2686-9527-2024-6-2-143-157
29. Elban M., Aslan S. The role of constructive patriotism in the relationship of basic human values and active citizenship for emerging adults in Türkiye. *BMC Psychology*. 2023;11(1):206. doi:10.1186/s40359-023-01233-z
30. Hamada T., Shimizu M., Ebihara Ts. Good patriotism, social consideration, environmental problem cognition, and pro-environmental attitudes and behaviors: a cross-sectional study of Chinese attitudes. *Research Article SN Applied Sciences*. 2021;3:361. doi:10.1007/s42452-021-04358-1
31. Simić A. Being critical is innovative: constructive patriotism and collective actions are related to social entrepreneurship intentions. *Social Psychological Bulletin*. 2024;19:12705. doi:10.32872/spb.12705
32. Беловол Е.В., Мелков С.В., Пучкова Е.Б. и др. Теоретические подходы к разработке и апробации опросника «Профиль гражданской идентичности личности». *Педагогика и психология образования*. 2021;4:101–123. doi:10.31862/2500-297X-2021-4-101-123
33. Кульбачевская О.В. Патриотизм молодежи как стратегический ресурс развития России: потенциал, вызовы, риски. *Вестник антропологии*. 2023;4:20–36. doi:10.33876/2311-0546/2023-4/20-36
34. Гуляева Л.В., Ефимова Г.З. Сравнительное исследование патриотических ориентаций молодежи: региональная специфика. *Siberian Socium*. 2018;2(1):53–73. doi:10.21684/2587-8484-2018-2-1-53-73

35. Hu Y., Zhang H., Zhang W., Li Q., Cui G. The influence of gratitude on patriotism among college students: a cross-sectional and longitudinal study. *Frontiers in Psychology*. 2024;15:1278238. doi:10.3389/fpsyg.2024.1278238
36. Faiz M., Karasu Avci E. The patriotic attitudes of the prospective teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2020;7(1):124–134. doi:10.17220/ijpes.2020.01.012
37. Altıkulaç A., Yontar A. Nationalism, patriotism and global citizenship: a comparison in between the social studies teacher candidates in the US and Turkey. *International Journal of Education & Literacy Studies*. 2019;7(4):115–123. doi:10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.115
38. Санина А.Г. Патриотизм и патриотическое воспитание в современной России. *Социологические исследования*. 2016;5:44–53. Режим доступа: https://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_5/44_53_Sanina.pdf (дата обращения: 15.08.2025).
39. Дружинин А.М. Интернет-коммуникации в гражданском обществе: методологический анализ. *Информационное общество*. Режим доступа: 2017;3:24–29. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30753872&ysclid=mge8tbgmxv608256144> (дата обращения: 14.07.2025).

References

1. Malinkin A.N. The concept of patriotism: an essay on the sociology of knowledge. *Sociologicheskij zhurnal = The Sociological Journal*. 1999;1/2:27–59. (In Russ.) Accessed July 07, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-patriotizma-esse-po-sotsiologii-znaniya/viewer>
2. Nussbaum M.C. Patriotism and cosmopolitanism. *Boston Review*. 1994. Accessed August 15, 2025. https://oneworldduv.com/wp-content/uploads/2011/06/patriotism_cosmopolitanism.pdf
3. Nussbaum M.C. Teaching patriotism: love and critical freedom. *University of Chicago Law Review*. 2012;79(1):215–251. Accessed August 15, 2025. <https://lawreview.uchicago.edu/sites/default/files/09%20Nussbaum%20SYMP.pdf>
4. Erez L., Laborde C. Cosmopolitan patriotism as a civic ideal. *American Journal of Political Science*. 2020;64(1):191–203. doi:10.1111/ajps.12483
5. Vidmar Horvat K. Cosmopolitan patriotism. In: Sardoč M., ed. *Handbook of Patriotism*. Cham: Springer; 2017:1–14. doi:10.1007/978-3-319-30534-9_36-1
6. Peng G. Rethinking nationalism, patriotism, and cosmopolitanism: a Confucian perspective. *Journal of Confucian Philosophy and Culture*. 2019;32:99–116. doi:10.22916/jcpc.2019..32.99
7. Simicskó I. The challenges and tests faced by patriotism in the 21st century. *Hungarian Defence Review*. 2020;2:83–91. doi:10.35926/HDR.2020.2.5
8. Efimov V.F. Reflection of historical and philosophical ideas of patriotism in modern education. *Vestnik Cheljabinskoy gosudarstvennoy akademii kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*. 2016;45(1):90–95. (In Russ.) Accessed July 08, 2025. <https://vestnik.chgik.ru/vestnik-chelyabinskoy-gosudarstvennoy-akademii-kulturyi-i-iskusstv-2016-1-45/?ysclid=mg9b2lirzi762575097>
9. Lubskij A.V. Civic patriotism: on the compatibility of patriotism and citizenship in Russian society. *Gumanitarnij Juga Rossii = Humanities of the South of Russia*. 2017;23(1):42–59. (In Russ.) Accessed July 10, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskiy-patriotizm-o-sovmestimosti-patriotizma-i-grazhdanstvennosti-v-rossijskom-obschestve/viewer>
10. Lubskij A.V., Kolesnikova E.Ju. Patriotism and citizenship among young people in the South of Russia: paradigms of sociological research. *Gumanitarnij Juga Rossii = Humanities of the South of Russia*. 2018;7(5):174–183. (In Russ.) Accessed July 12, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-i-grazhdanstvennost-v-molodezhnoy-srede-na-yuge-rossii-paradigmy-sotsiologicheskikh-issledovaniy/viewer>

11. Lubskij A.V. Patriotism and citizenship in Russian society, or how to overcome the lack of citizenship in Russian patriotism. *Gumanitarnij Juga Rossii = Humanities of the South of Russia*. 2019;8(36):47–66. (In Russ.) Accessed July 12, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-i-grazhdanstvennost-v-rossijskom-obschestve-ili-kak-preodolet-defitsit-grazhdanstvennosti-v-rossijskom-patriotizme?ysclid=mg9bb7o27f279649833>
12. Alekseenok A.A., Isaev A.V., Nalivajko K.V. Patriotism as the basis of civic identity of modern student youth. *Srednerusskij vestnik obshchestvennyh nauk = Central Russian Bulletin of Social Sciences*. 2024;19(3):177–203. (In Russ.) doi:10.22394/2071-2367-2024-19-3-177-203
13. Malenkov V.V. The image of patriotism and civic-patriotic orientations of youth. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Sociologija. Politologija = Izvestiya of Saratov University. Sociology. Politology*. 2022;22(1):60–65. (In Russ.) doi:10.18500/1818-9601-2022-22-1-60-65
14. Uzgorok M.Ju. The main factors of the formation of citizenship and patriotism in modern conditions. *Trudy BGTU. Ser. 6, Istorija, filosofija = Proceedings of BSTU, issue 6, History, Philosophy*. 2021;2:90–93. (In Russ.) Accessed August 14, 2025. <https://www.openrepository.ru/article?id=725431&ysclid=mg9bow6z79481519807>
15. Othman I.W., Hamid J.A., Esa M.S. The practise of patriotism as citizen appreciation element: maintaining the integration of unity and togetherness in the face of Covid-19. *International Journal of Law, Government and Communication*. 2022;7(29):578–599. doi:10.35631/IJLGC.729040
16. Ersoy A.F., Öztürk F. Patriotism as a citizenship value: perceptions of social studies teacher candidates. *Elementary Education Online*. 2015;14(3):974–992. doi:10.17051/ie.2015.85864
17. Krebs R.R., Ralston R., Balzacq T., Blagden D., Shenhav S.R., Steinbrecher M. Citizenship traditions and cultures of military service: patriotism and paychecks in five democracies. *Armed Forces & Society*. 2024. doi:10.1177/0095327X241275635
18. Mukhtarova Sh.M., Pazyzbek B.K. Patriotism as a condition of formation of person's civic identity. *Vestnik Karagandinskogo universiteta, serija "Pedagogika" = Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series*. 2020;99(3):25–32. doi:10.31489/2020Ped3/25-32
19. Yang J., Hoskins B. Does university have an effect on young people's active citizenship in England? *Higher Education*. 2020;80:839–856. doi:10.1007/s10734-020-00518-1
20. Anderson L.W. Civic education, citizenship, and democracy. *Education Policy Analysis Archives*. 2023;31(103). doi:10.14507/epaa.31.7991
21. Rostovceva L.I., Gelfond M.L., Miroshina E.Ju. Patriotic education through the eyes of experts and schoolchildren. *Sociologicheskie issledovanija = Sociological Research*. 2019;8:75–83. (In Russ.) doi:10.31857/S013216250006163-2
22. Halij I.A. Patriotism in Russia: the experience of typologization. *Sociologicheskie issledovanija = Sociological Research*. 2017;2:67–73. (In Russ.) Accessed July 17, 2025. https://socis.isras.ru/files/File/2017/2017_2/Khaly.pdf
23. Gadaev V.Ju., Gadaev R.V. *Patriotizm i molodezh' = Patriotism and Youth*. Mahachkala: Publishing House ALEF; 2019. 184 p. (In Russ.) Accessed August 15, 2025. https://pedkitchen.chspu.ru/storage/documents/monographs/monografiia-patriotizm-i-molodez_1701694810.pdf
24. Gavrilova A.O. Active patriotism as the factor in the development of teenager's creative abilities development. *Izvestija VGPU. Pedagogicheskie nauki = Izvestia VGPU. Pedagogical Sciences*. 2015;5:34–39. (In Russ.)
25. Reshetnikov V.A., Reshetnikova E.V. Active patriotism as a sociocultural phenomenon. *Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Psihologija = The Bulletin of Irkutsk State University. Series "Psychology"*. 2020;32:50–60. (In Russ.) doi:10.26516/2304-1226.2020.32.50
26. Shcherbakova L.I., Filonenko V.I. Active patriotism as a factor of creative development of Russian youth in a changing social reality: contradictions of formation. *Vlast' = Power*. 2019;1:112–119. (In Russ.) doi:10.31171/vlast.v27i1.6237

27. Schatz R.T. A review and integration of research on blind and constructive patriotism. In: Sardoč M., ed. *Handbook of Patriotism*. Cham: Springer; 2020:613–633. doi:10.1007/978-3-319-54484-7_30
28. Vasilyeva S.V., Mikljaeva A.V. Constructive and blind patriotism of teenagers: the contribution of age, gender and type of educational institution. *Psihologija cheloveka v obrazovanii = Human Psychology in Education*. 2024;6(2):143–157. (In Russ.) doi:10.33910/2686-9527-2024-6-2-143-157
29. Elban M., Aslan S. The role of constructive patriotism in the relationship of basic human values and active citizenship for emerging adults in Türkiye. *BMC Psychology*. 2023;11(1):206. doi:10.1186/s40359-023-01233-z
30. Hamada T., Shimizu M., Ebihara Ts. Good patriotism, social consideration, environmental problem cognition, and pro-environmental attitudes and behaviors: a cross-sectional study of Chinese attitudes. *Research Article SN Applied Sciences*. 2021;3:361. doi:10.1007/s42452-021-04358-1
31. Simić A. Being critical is innovative: constructive patriotism and collective actions are related to social entrepreneurship intentions. *Social Psychological Bulletin*. 2024;19:12705. doi:10.32872/spb.12705
32. Belovol E.V., Melkov S.V., Puchkova E.B., et al. Theoretical approaches to the development and testing of the questionnaire “Profile of a person’s civil identity”. *Pedagogika i psihologija obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*. 2021;4:101–123. (In Russ.) doi:10.31862/2500-297X-2021-4-101-123
33. Kulbachevskaja O.V. Youth patriotism as a strategic resource for Russia’s development: potential, challenges, risks. *Vestnik antropologii = Bulletin of Anthropology*. 2023;4:20–36. (In Russ.) doi:10.33876/2311-0546/2023-4/20-36
34. Guljaeva L.V., Efimova G.Z. Comparative study of patriotic orientations of youth: regional specifics. *Siberian Socium*. 2018;2(1):53–73. (In Russ.) doi:10.21684/2587-8484-2018-2-1-53-73
35. Hu Y., Zhang H., Zhang W., Li Q., Cui G. The influence of gratitude on patriotism among college students: a cross-sectional and longitudinal study. *Frontiers in Psychology*. 2024;15:1278238. doi:10.3389/fpsyg.2024.1278238
36. Faiz M., Karasu Avci E. The patriotic attitudes of the prospective teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2020;7(1):124–134. doi:10.17220/ijpes.2020.01.012
37. Altıkuş A., Yontar A. Nationalism, patriotism and global citizenship: a comparison in between the social studies teacher candidates in the US and Turkey. *International Journal of Education & Literacy Studies*. 2019;7(4):115–123. doi:10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.115
38. Sanina A.G. Patriotism and patriotic education in modern Russia. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. 2016;5:44–53. (In Russ.) Accessed August 15, 2025. https://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_5/44_53_Sanina.pdf
39. Druzhinin A.M. Internet communications in civil society: a methodological analysis. *Informacionnoe obshchestvo = Information Society*. 2017;3:24–29. (In Russ.) Accessed July 14, 2025. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30753872&ysclid=mge8tbgmxxv608256144>

Информация об авторах:

Склярова Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, первый проректор Московского педагогического государственного университета, директор Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская Федерация; ORCID 0009-0002-8386-982X. E-mail: nu.sklyarova@mpgu.su

Литвиненко Мария Петровна – кандидат психологических наук, заместитель директора Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская Федерация; ORCID 0009-0000-9900-5343. E-mail: mp.litvinenko@mpgu.su

Луцкая Екатерина Евгеньевна – кандидат философских наук, доцент кафедры теоретической и специальной социологии им. М. А. Будановой, специалист управления социологических и статистических исследований Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская Федерация; ORCID 0009-0002-3019-5868. E-mail: ee.luckaya@mpgu.su

Белоусова Ольга Ивановна – старший преподаватель кафедры теоретической и специальной социологии им. М. А. Будановой, специалист управления социологических и статистических исследований Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская Федерация; ORCID 0009-0008-8728-5331. E-mail: oi.belousova@mpgu.su

Вклад соавторов:

Н.Ю. Склярова – общее руководство проектом статьи, проведение теоретического анализа содержания проблемы исследования в отечественной и зарубежной науке, формулирование выводов, общая редакция статьи.

М.П. Литвиненко – разработка методики эмпирического исследования, организация и координация эмпирического исследования, анализ эмпирических материалов и интерпретация результатов, подготовка заключения.

Е.Е. Луцкая – определение методологической основы исследования, теоретический анализ исследуемой проблемы в отечественных и зарубежных источниках, интерпретация результатов исследования, подготовка аннотации, обзора, заключения, списка литературы и общая корректировка статьи.

О.И. Белоусова – апробация методики эмпирического исследования, обработка и анализ данных эмпирического исследования на основе применения методов математической статистики, интерпретация результатов исследования.

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

Статья поступила в редакцию 27.05.2025; поступила после рецензирования 27.10.2025; принята в печать 05.11.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Natalia Yu. Sklyarova – Cand. Sci. (Education), First Vice-Rector of Moscow Pedagogical State University, Director of the All-Russian Scientific and Methodological Center “Philosophy of Education”, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0009-0002-8386-982X; E-mail: nu.sklyarova@mpgu.su

Maria P. Litvinenko – Cand. Sci. (Psychology), Deputy Director of the All-Russian Scientific and Methodological Centre “Philosophy of Education”, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0009-0000-9900-5343. E-mail: mp.litvinenko@mpgu.su

Ekaterina E. Lutsкая – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Department of Theoretical and Special Sociology named after M. A. Budanova; Specialist, Department of Sociological and Statistical Research of the All-Russian Scientific and Methodological Centre “Philosophy of Education”, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0009-0002-3019-5868. E-mail: ee.luckaya@mpgu.su

Olga I. Belousova – Senior Lecturer, Department of Theoretical and Special Sociology named after M. A. Budanova; Specialist, Department of Sociological and Statistical Research at the All-Russian Scientific and Methodological Centre “Philosophy of Education”, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0009-0008-8728-5331. E-mail: oi.belousova@mpgu.su

Contribution of the authors:

N.Yu. Sklyarova – supervision of the article draft, theoretical analysis of the research problem in Russian and international literature, formulation of conclusions, and overall editing of the manuscript.

M.P. Litvinenko – development of the empirical research methodology, organisation and coordination of the empirical study, analysis and interpretation of the empirical data, and preparation of the findings.

E.E. Lutsкая – definition of the study's methodological framework, theoretical analysis of the research problem in Russian and international sources, interpretation of the results, and preparation of the abstract, review, conclusions, and reference list, as well as general revision of the article.

O.I. Belousova – validation of the empirical research methodology, statistical analysis of the empirical data, and interpretation of the results.

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

Received 27.05.2025; revised 27.10.2025; accepted for publication 05.11.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.



Социальные аспекты опыта студентов, обучающихся по индивидуальной образовательной траектории и в рамках поточно-групповой системы

Ю.В. Сибирякова¹, Н.Г. Малошонок²

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Российская Федерация.

E-mail: ¹yvsibiriakova@hse.ru; ²nmaloshonok@hse.ru

✉ yvsibiriakova@hse.ru

Аннотация. *Введение.* Внедрение в российских вузах программ с индивидуальными образовательными траекториями (ИОТ), когда студенты обучаются во временных, а не в постоянных академических группах, актуализирует вопрос об их влиянии на социальный опыт и интеграцию студентов. *Цель* исследования – выявить различия в социальной интеграции студентов на программах с традиционной поточно-групповой системой и с ИОТ. *Методология, методы и методики.* В рамках качественной методологии было проведено 15 полуструктурированных интервью со студентами обеих моделей обучения с последующим тематическим анализом транскриптов. *Результаты* показали, что постоянные группы способствуют формированию устойчивых социальных связей, обеспечивая как позитивные эффекты (мотивация через групповые нормы), так и негативные (давление, конфликты). В условиях ИОТ непостоянство учебных коллективов снижает мотивацию к сохранению долгосрочных отношений, повышая автономию, но ограничивая возможности социальной интеграции, что негативно сказывается на университетском опыте. *Научная новизна* работы заключается в смещении фокуса с академических на социальные аспекты ИОТ. *Практическая значимость* заключается в предоставлении данных для администрации вузов, ответственной за адаптацию студентов и их академическую успеваемость.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, социальная интеграция, студенческий опыт, поточно-групповая система, сплоченность студенческой группы

Благодарности. Работа Н.Г. Малошонок над данной статьей осуществлена в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитирования: Сибирякова Ю.В., Малошонок Н.Г. Социальные аспекты опыта студентов, обучающихся по индивидуальной образовательной траектории и в рамках поточно-групповой системы. *Образование и наука.* 2025;27(10):160–189. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-160-189

The student social experience in individual versus cohort-based learning

Y.V. Sibiryakova¹, N.G. Maloshonok²

HSE University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: ¹yvsibiriakova@hse.ru; ²nmaloshonok@hse.ru

✉ yvsibiriakova@hse.ru

Abstract. *Introduction.* The introduction of programmes with individual learning pathways in Russian universities, where students study in temporary rather than permanent academic groups, emphasises the issue of their impact on students' social experience and integration. *Aim.* The present study aimed to identify differences in the social integration of students in programmes with traditional cohort-based learning compared to those following an individual learning pathway. *Methodology and research methods.* As part of the qualitative methodology, 15 semi-structured interviews were conducted with students from both study models, followed by a thematic analysis of the transcripts. *Results.* The research findings demonstrated that stable groups foster the development of enduring social ties, yielding both positive effects (such as motivation through group norms) and negative effects (including pressure and conflict). In the context of individual learning pathways, the inconsistency of study groups diminishes motivation to sustain long-term relationships, thereby increasing autonomy but restricting opportunities for social integration, which adversely affects the university experience. *Scientific novelty.* The scientific novelty of this study lies in its shift of focus from academic to social aspects of individual learning pathways. *Practical significance* is in providing data to university administrators responsible for student adaptation and academic performance.

Keywords: individual learning pathway, social integration, student experience, cohort-based learning, student group cohesion

Acknowledgements. Maloshonok N.G. received support from the Basic Research Programme at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

For citation: Sibiryakova Y.V., Maloshonok N.G. The student social experience in individual versus cohort-based learning. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(10):160–189. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-160-189

Введение

Индивидуальные образовательные траектории (ИОТ), по мнению Т. Климовой с соавт., П. Музыка, Т. Гаврилюк и Т. Погодаевой, стали одним из наиболее заметных трендов последнего десятилетия в российском высшем образовании [1–3]. ИОТ предполагают, что студенты проходят учебные дисциплины не в режиме общих потоковых лекций и семинаров, а совместно с учебно-вспомогательными сотрудниками университета формируют индивидуальный набор курсов, учитывающих интересы, способности и индивидуальные потребности учащегося, его представления о профессиональных и универсальных навыках, необходимых ему в будущем. Таким образом, если при потоочно-групповой системе студент обучается в университете в фиксированных учебных группах с одним и тем же составом студентов на протяжении 4–5 лет, то на программах,

реализующих ИОТ, каждый учебный курс студент проходит с разными студентами, которые набираются с разных курсов и направлений подготовки.

В зарубежной литературе, в частности в работах R. Elliott, V. Paton и G. Mercer, гибкость и индивидуализация учебной траектории рассматриваются как преимущества и самостоятельные ценности образовательного процесса [4; 5]. Например, Н. Carpenter и П. Музыка отмечают, что в США образовательные программы выстраиваются по этим принципам уже со второй половины XIX века [3; 6]. В России же интерес к таким программам, их внедрение и распространение возникли с 2010-х гг. Как указывают Т. Климова с соавт., П. Музыка, Т. Гаврилюк и Т. Погодаева, исследователи и руководители российских вузов отмечают, что такие программы способствуют повышению мотивации и вовлеченности студентов, развитию навыков самоорганизации и ответственности [1–3].

При этом на данный момент существует недостаточное количество исследований, которые могли бы подтвердить перечисленные выше тезисы о положительных последствиях ИОТ на эмпирических данных. Работы таких авторов, например, как P. Morris et al., T. Dekker и M. Stevens et al., по большей мере сосредотачивают внимание на предоставлении студентам возможности самим выбирать учебные курсы и формировать собственный учебный план [7–9]. В связи с этим упускается из внимания аспект, связанный с социальным взаимодействием учащихся и их возможностями устанавливать долгосрочные дружеские связи с другими студентами в университете, и как на этот аспект влияет обучение в рамках постоянной группы (от поступления до получения диплома) или на программе с ИОТ. В рамках статьи на основании полуструктурированных интервью со студентами мы попытаемся внести вклад в изучение данного вопроса через сравнение социальных аспектов опыта студентов, обучающихся на программах с ИОТ и в рамках потоочно-группового формата. Особое внимание уделяется анализу возможных эффектов и последствий для образовательной деятельности, активности и мотивации студентов, которые появляются в силу различий в форматах обучения и влияния надындивидуальных факторов, возникающих в постоянной студенческой группе в силу более тесных связей между ее членами.

Цель данного исследования состоит в выявлении различий в социальных аспектах опыта студентов, чье обучение проходит в постоянной группе или временных группах, формируемых под каждую учебную дисциплину в связи с особенностями образовательного формата и формирования учебного плана студентов.

Исследовательские вопросы: 1) насколько обучение во временных группах может воздействовать на социальные аспекты опыта студента, его социализацию и интеграцию в университете? 2) каковы различия и социальные эффекты от обучения в постоянной группе по сравнению с временными группами?

Гипотезы исследования. Мы предполагаем, что обучение в постоянных группах потоочно-группового формата способствует формированию устой-

чивых социальных связей, которые помогают студентам компенсировать организационные дефициты учебного процесса (например, слабую адапционную поддержку или низкую вовлеченность со стороны администрации и преподавательского состава). В то же время при обучении по ИОТ подобные механизмы поддержки выражены слабее, что может усиливать ощущение академической изоляции. Эмпирические данные также позволяют выдвинуть предположение, что поточно-групповой формат в целом более благоприятен для социальной интеграции и академической адаптации студентов, однако его эффективность существенно зависит от качества групповой динамики, тогда как ИОТ, минимизируя риски негативных групповых эффектов, могут создавать дефицит коллективной поддержки.

Ограничения исследования. Проведенное исследование, несмотря на свою значимость, имеет ряд методологических и выборочных ограничений, которые важно учитывать при анализе полученных результатов и их экстраполяции на другие вузы России. Работа основана на качественных данных, собранных в двух ведущих университетах страны – МГУ и ТюмГУ, обладающих особым статусом и высокой селективностью. Такая выборка не позволяет в полной мере учесть особенности неселективных вузов, где выявленные закономерности могут не проявляться или иметь иную динамику.

В исследовании участвовали студенты, обучающиеся на разных курсах. Их восприятие своей адаптации к университету, образовательного опыта, взаимодействий с одноклассниками и последствий обучения в разных форматах может зависеть от того, как долго они обучаются в университете и насколько отличаются учебные планы и условия обучения в рассматриваемых университетах. В силу малочисленной выборки мы не анализируем отдельно опыт студентов, обучающихся на разных курсах, что может накладывать ограничения на возможность интерпретации и генерализации полученных результатов.

Кроме того, часть обнаруженных эффектов может быть связана с уникальными условиями организации учебного процесса или институциональной средой конкретных университетов, что ограничивает возможность экстраполяции данных. В связи с этим исследование не ставит целью дать исчерпывающее описание всех возможных различий в социальном опыте и интеграции студентов разных форматов обучения. Его задача – продемонстрировать наличие таких различий и предложить гипотезы о механизмах их формирования, связанных с влиянием постоянной студенческой группы.

Для более глубокой верификации полученных результатов и выявления статистически значимых взаимосвязей между групповыми эффектами, мотивацией учащихся и их академическими результатами необходимы дальнейшие исследования с применением как качественных, так и количественных методов.

Обзор литературы

По мнению С. Кроссинг, студенческий опыт представляет собой зонтичное понятие, включающее все аспекты студенческой жизни: от обучения в университете до социальных взаимодействий и жизни на кампусе [10]. В силу того, что данный концепт включает множество компонентов, существует большое количество исследований как в зарубежных странах, так и в России, направленных на изучение его отдельных сторон. В качестве примеров можно привести исследования Т. Гордеевой, О. Сычева и Е. Осина, посвященные изучению учебной мотивации студентов [11; 12], исследования Н. Малошонок и И. Щегловой о студенческой вовлеченности [13; 14], работы Е. Терентьева, Е. Горбуновой, И. Груздева, анализирующие факторы отсева из российских университетов [15; 16], работы В. Бондаренко, С. Полутина, Д. Мальцева и Д. Репецкого, посвященные удовлетворенности обучением [17; 18]. В фокусе нашего исследования находятся социальные аспекты студенческого опыта, под которыми мы подразумеваем социальные взаимодействия в университете, их возможные последствия для учебной активности, мотивации и образовательных результатов учащихся, а также феномены и явления, образующиеся на уровне социальной группы в университете и влияющие на индивидуальное поведение ее членов.

Социальные аспекты студенческого опыта в университете, относящиеся к взаимодействию студентов между собой и формированию постоянных дружеских отношений в стенах университета, являются, по мнению V. Tinto, О. Дремовой и И. Щегловой, Т. Strayhorn, М. Feldner и R. Brent, L. Zeff et al., Н. Ullah и М. Wilson, А. Gaudet, а также Н. Tenenbaum et al., важными составляющими успешного развития учащихся, их образовательных результатов и социализации, а также влияют на разные аспекты учебного процесса в университете, в том числе на удовлетворенность обучением [19–25]. Так, по мнению V. Tinto [26], чья работа стала основополагающей рамкой многочисленных исследований студенческого успеха и отсева из университета, социальные аспекты студенческого опыта во многом описываются концептом «социальная интеграция». Он утверждал, что социальная интеграция, наряду с академической интеграцией, является основной детерминантой образовательных результатов в университете. Согласно V. Tinto, социальная интеграция определяется как встраивание учащегося в систему социальных взаимодействий с преподавателями, административными сотрудниками и сверстниками в университете, в то время как академическая интеграция – это адаптация к формальным требованиям и интеллектуальное погружение в учебную деятельность [26]. Теоретические положения V. Tinto подтверждаются в исследованиях А. Chrysikos et al., В. Castro-Montoya et al., М. Samoila и Т. Vrabie, J. Braxton [27–30]. Е. Pascarella и Р. Terenzini отмечают, что высокий уровень социальной интеграции в рамках данной теоретической рамки может компенсировать низкий уровень академической интеграции, которая, по их мнению, включает как формальную

успеваемость, так и принятие академических ценностей [31]. Несмотря на то, что понятие социальной интеграции охватывает все аспекты, связанные с социальным взаимодействием учащихся и их последствий для образовательных результатов студентов, на наш взгляд, этот концепт не учитывает социальные аспекты, связанные с эффектами социальной группы на поведение, мотивацию и образовательные результаты студентов.

Далее рассмотрим исследования, в которых авторы пытаются выявить эффекты обучения студентов в постоянных и временных группах. Так, в работе L. Zeff, M. Higby и L. Bossman показано, что обучение в постоянной группе с другими учащимися по сравнению с временными группами способствует развитию навыков межличностного общения, формированию общих ожиданий и открытой коммуникации, что существенно повышает эффективность совместной работы, не ограничивая при этом возможности для социального взаимодействия [22], тогда как, по мнению B. Thompson et al. и E. Treen, C. Atanasova, L. Pitt, M. Johnson, в постоянных группах учащиеся получают доступ к большему количеству ресурсов во время обучения [32; 33]. А регулярное взаимодействие студентов вне учебных занятий, как отмечают H. Tenenbaum et al., M. Rombokas, а также M. Ahmad et al., способствует развитию критического мышления и приводит к улучшению академической успеваемости [25; 34; 35].

Отдельное направление исследований было посвящено выявлению оптимального размера и состава групп обучающихся. Хотя существующие исследования не дают однозначного ответа о том, какой именно размер группы приносит наибольшую пользу для студента (L. Fuchs et al., J. Wiley, M. Jensen, B. Millis, P. Cottell, L. Michaelsen et al., D. Lake, а также P. Machemer и P. Crawford [28–33]), N. Webb, K. Nemer и S. Zuniga показывают, что композиционный состав группы (например, по уровню подготовки, мотивации или гендерному балансу) может оказывать более существенное влияние на учебные результаты, чем просто ее размер [42]. В частности, как отмечают P. Terenzini et al., P. Murphy et al., группы с умеренной степенью разнородности демонстрируют лучшие показатели, чем полностью однородные или чрезмерно разнородные коллективы [43; 44].

При этом результаты данных исследований были получены для зарубежных университетов, в которых в силу исторических особенностей развития системы университетского образования, обучение студентов проходит на программах с ИОТ, предполагающих, что студенческие группы формируются специально под дисциплину – R. Elliott, V. Paton, H. Carpenter, M. Ash, а также G. Androushchak, O. Poldin, M. Yudkevich [4; 6; 45; 46].

В российских вузах как наследие советской эпохи большинство образовательных программ предполагают довольно жесткий учебный план, в рамках которого студентам, поступившим на направление подготовки, предлагается фиксированный набор дисциплин, который проходит вся студенческая группа. Опыт обучения российских студентов в постоянных группах от поступления в вуз до получения диплома и порождаемые в нем надындивидуальные социальные эффекты и явления является уникальным предметом исследо-

вания для международного академического сообщества. Однако эти аспекты пока слабо освещены в работах российских ученых. Предыдущие исследования в российских вузах в большей степени сосредотачивались на сетевом анализе взаимодействий между студентами и их влиянии на образовательные результаты. Так, О. Польдиным, М. Юдкевич и Г. Андрушак в российских вузах было обнаружено, что стабильный состав учебных групп усиливает положительное воздействие более подготовленных студентов на успеваемость одногруппников, причем наиболее сильные с точки зрения успеваемости учащиеся демонстрируют наибольшую восприимчивость к такому влиянию [47; 48]. Однако распространение в отечественной высшей школе программ с ИОТ, наблюдающееся с 2010-х гг., наряду с поточно-групповыми программами, дает уникальную возможность изучить подробно социальные аспекты обучения в постоянных и временных учебных группах.

Основываясь на результатах предыдущих исследований, мы предполагаем, что при обучении в постоянных учебных группах между студентами формируются устойчивые социальные связи, которые свойственны постоянным коллективам, а также возникают групповые эффекты, которые могут оказывать влияние на обучение студентов и их образовательные результаты. Однако требуют дополнительного изучения вопросы, насколько формирование дружеских связей возможно в том же масштабе при ИОТ и как отсутствие таких связей может влиять на учащихся. Поэтому в рамках данного исследования мы проведем сравнение социальных аспектов опыта студентов, обучающихся на программах с ИОТ и в рамках поточно-группового формата с целью выделения основных отличий в опыте интеграции студентов в университетское сообщество и выявления групповых (надындивидуальных) эффектов, характерных для постоянных студенческих групп, но отсутствующих во временных группах, формируемых при обучении на программах с ИОТ. Под надындивидуальными эффектами в данном исследовании мы понимаем групповые феномены, возникающие в постоянных студенческих коллективах и не сводимые к сумме индивидуальных характеристик их членов, такие как групповые нормы (неформальные правила, влияющие на учебную активность), коллективные академические практики (например, распределение ролей при групповой работе), а также общий уровень мотивации или климат внутри группы. В указанном значении «надындивидуальные эффекты» близки к концепции групповой динамики К. Левина [49] и эмерджентности, представленной в работе S. Kozlowski и K. Klein [50].

Методология, материалы и методы

В рамках данного исследования были проведены 15 полуструктурированных интервью со студентами 1–4 курса, обучающимися на очных программах бакалавриата в двух вузах: 1) Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова (МГУ, интервью были проведены с двумя первокурсниками, тремя второкурсниками, двумя третьекурсниками и тремя студентами

четвертого курса); 2) Тюменском государственном университете (ТюмГУ, интервью были проведены с одним первокурсником, тремя второкурсниками, одним третьекурсником и одним студентом четвертого курса). В МГУ образовательные программы организованы в поточно-групповом формате. ТюмГУ, начиная с 2015 года, реализует образовательные программы с индивидуальной образовательной траекторией [2]. Интервью проводились первым автором статьи в апреле–мае 2024 г. с использованием онлайн-платформы Яндекс.Телемост и Zoom. Длительность интервью составляла 40–60 минут. Производилась аудиозапись разговора, которая потом транскрибировалась.

Рекрутинг участников осуществлялся с помощью метода снежного кома. Изначально интервьюер находил информантов в социальной сети Вконтакте, а также через личные связи в университетах. Затем участников исследования просили распространить информацию среди знакомых студентов того же университета. Участниками исследования стали 11 девушек и 4 юношей в возрасте от 18 до 21 года. Среди участников исследования девять человек обучались по укрупненному направлению «Науки об обществе», двое – по направлению «Науки о земле», двое – по гуманитарным наукам, а также по одному участнику представляли укрупненные направления «Инженерное дело, технологии и технические науки» и «Образование и педагогические науки».

В гайд интервью были заложены следующие темы: 1) выбор вуза и направления подготовки и период поступления в университет; 2) особенности организации учебного процесса и выстраивания учебного плана в университете; 3) опыт первых недель в университете и адаптация к университетской жизни; 4) отношение к учебе и учебная деятельность; 5) отношения с одногруппниками и однокурсниками; 6) сложности, с которыми сталкиваются студенты в университете; 7) внеучебная деятельность и общение с другими студентами университета за рамками учебного процесса.

Транскрипты интервью обрабатывались методом тематического анализа. Анализ производился обоими авторами статьи независимо друг от друга. Единицей анализа выступала тема, например, «разделение студенческой группы на микрогруппы» или «совместная подготовка к экзамену». Тематическое кодирование и обобщение кодов осуществлялось каждым автором отдельно, а затем обсуждалось и приводилось к единой системе. При анализе особое внимание уделялось тем социальным аспектам обучения студентов, которые, на взгляд авторов, были обусловлены форматом обучения – в постоянной группе или временных группах, формируемых специально под учебную дисциплину.

Результаты исследования

Анализ интервью со студентами, обучающихся в поточно-групповом формате и на программах с ИОТ, позволил выделить следующие различия в социальных аспектах опыта студентов, обучающихся в постоянной группе по сравнению с временными группами.

1. *Различия в скорости и легкости в период адаптации к университетской жизни:* постоянные студенческие группы могут выступать в качестве дополнительного источника поддержки в период перехода «школа–вуз». Такую поддержку может оказывать как само осознание того, что не только сам студент, но и другие учащиеся находятся в одинаковой ситуации и испытывают примерно одинаковые чувства от новых условий и среды, в которой они оказались, так и предоставлять возможность обратиться за информацией и помощью к одноклассникам в условиях, когда административные ресурсы и сервисы поддержки одноклассников работают неэффективно.

2. *Различия в социальной интеграции:* условия обучения в постоянной группе могут приводить к большей заинтересованности студентов выстраивать отношения в ней, несмотря на возможные различия в интересах и возникающие межличностные конфликты; в то время как обучение во временных группах, наоборот, может снижать заинтересованность в построении отношений с другими студентами поскольку ожидается, что в дальнейшем этим отношениям будут препятствовать различия в расписаниях и учебных планах.

3. *Различия в наличии групповых норм и групповой динамике:* для постоянных студенческих групп характерны возникновение групповых норм и групповой динамики. Такие групповые нормы, с одной стороны, могут способствовать повышению социальной интеграции и преодолению конфликтов, а также повышению учебной мотивации учащихся через механизмы группового поощрения. С другой стороны, они могут оказывать сдерживающий эффект на тех учащихся, которые хотели бы учиться и проявлять активность на занятиях больше, чем среднестатистический член группы. Но несмотря на наличие групповых норм, студенческие группы демонстрируют различия в сплоченности и групповой динамике. В некоторых случаях наличие межличностных конфликтов может приводить к снижению интеграции группы и разделению ее членов на микро-группы, делая структуру группы и взаимодействий между ее членами более сложной.

4. *Различия в восприимчивости студентов к характеристикам членов группы, частью которой они оказались:* несмотря на общность условий и возникновение сплоченности на основе этого, в постоянной группе студенты не могут выбирать, кто будет выступать их одноклассниками. Однако характеристики учащихся одной группы, особенно относящиеся к учебной мотивации, могут оказывать влияние на студента, его отношение к обучению, поведение на занятиях, учебную мотивацию, и, как следствие, результаты обучения в вузе. Данный групповой эффект может быть как позитивным (высокая мотивация членов группы поощряет студентов быть на уровне с другими, возникает соперничество и желание сделать лучше), так и негативным (низкая мотивация членов группы снижает мотивацию отдельных студентов, возникает желание «не быть белой вороной» и не выделяться).

Рассмотрим эти различия в социальных аспектах опыта студентов и выделенные групповые эффекты более подробно.

1. Различия в адаптации к университетской жизни между студентами, обучающимися в постоянных группах, и студентами, обучающимися по ИОТ

Участники исследования, обучающиеся в рамках потоочно-группового формата, позитивно оценивали возможности выбора учебных дисциплин в соответствии с их интересами, которые предполагаются программами ИОТ. Однако отсутствие постоянной группы, формируемой на все время обучения, у многих вызывало опасения и называлось в качестве недостатка индивидуализированного формата. Например, юноша из МГУ отмечает важность взаимодействия в группе, а его отсутствие называет существенным недостатком образовательной программы:

«Хорошо, когда можно посещать действительно какие-то лекции по интересам. С точки зрения получения знания, классно, это явно преимущество. С точки зрения группы, какого-то взаимодействия, которое, в самом деле, очень важно. Думаю, здесь [при обучении на ИОТ] было бы больше минусов для меня» (Юноша, МГУ, 2 курс, Науки о земле).

При этом в интервью часто отмечалось, что подобные социальные взаимодействия с постоянными членами группы имеют особую важность в первые недели и месяцы обучения в университете, когда студенты адаптируются к университетской жизни. Участники, обучающиеся в рамках потоочно-группового формата, отмечали, что на старте обучения в университете наличие постоянной студенческой группы помогало им легче пережить период адаптации:

«Могу сказать за первокурсника, когда приходишь [в университет], видишь группу таких же неопытных микрочеловек, [ощущаешь себя] более спокойной. Людям, которым некомфортно в обществе каких-то больших групп, им более комфортно, когда у них есть оформленная группа» (Девушка, МГУ, 1 курс, Науки об обществе).

В это же время некоторые информанты, обучающиеся на программах ИОТ, отмечали, что отсутствие постоянной студенческой группы усложнило их адаптацию к университету. Например, девушка из ТюмГУ говорит, что при отсутствии постоянной студенческой группы, тяжелее выстроить взаимодействия с другими студентами и найти поддержку и помощь в университете, которые важны в первое время:

«Здесь предполагается, что мы должны дружить со всеми, раз попадаем в разные группы. На самом деле этого не происходит, потому что, только приходя в университет, это новая среда, никто еще не адаптировался сам. <...> Все пытаются как-нибудь абстрагироваться, тихонечко посидеть, посмотреть, кто есть кто. Может быть, к концу семестра кто-то начнет говорить уже хорошо» (Девушка, ТюмГУ, 2 курс, Образование и педагогические науки).

Другая девушка из ТюмГУ поясняет, из-за того, что она не была включена в постоянную студенческую группу, она чувствовала дискомфорт в университете и прогуливала много занятий на первом курсе:

«На первом курсе очень много прогуливала пар, мне не нравилось такое. Я не особо люблю, когда у тебя на одной паре одни люди, на другой – другие» (Девушка, ТюмГУ, 4 курс, Гуманитарные науки).

Участниками исследования уточняется, что больше сложностей в период адаптации на программах с ИОТ, не предполагающих постоянной группы, испытывают люди с высокой интроверсией и личностными особенностями, которые могут затрудняться быстро находить общий контакт с новыми людьми. Например, девушка из ТюмГУ говорит, что в силу своей стеснительности, ей сложно обращаться за помощью к незнакомым студентам, а формат, при котором группы формируются под конкретный курс, предполагает, что она сталкивается с такой необходимостью постоянно:

«Я в целом такой, стеснительный человек, не очень общительный, мне было сложно. Даже обращаться за помощью к ребятам, с которыми я знакома. Тем более к незнакомым ребятам. Так как нет единой какой-то группы людей, с которыми вы ходите на каждое занятие, тебе каждый раз нужно искать человека, который мог бы тебе помочь. До сих пор, честно говоря, я испытываю с этим трудности» (Девушка, ТюмГУ, 1 курс, Инженерное дело, технологии и технические науки).

В то же время учащиеся с высокой экстраверсией, наоборот, могут не испытывать таких затруднений и находить преимущества для себя от такого формата обучения, поскольку он позволяет им заводить больше знакомств в университете. Примером может послужить следующая цитата:

«Учиться в своей группе – это, конечно, хорошо, но вот разнообразие новых лиц, новые знакомства – вот я выберу этот вариант» (Девушка, ТюмГУ, 3 курс, Науки о земле).

Указанные выше различия в адаптации студентов в университетской жизни могут быть связаны с психологической особенностью людей легче адаптироваться к новым условиям в своей жизни, если они считают, что могут что-то в ней контролировать и своими действиями повлиять на ситуацию [49]. Участники, обучающиеся на программах с ИОТ, отмечали, что группы на учебные курсы формируются случайным образом, что исключает их возможность как-либо влиять на этот процесс: *«это все распределяется случайно, и мы никак на это влиять не можем»* (Девушка, ТюмГУ, 1 курс, Инженерное дело, технологии и технические науки). Наличие постоянной группы или хотя бы знакомых студентов в списках на новые учебные курсы могут дать студентам некоторое ощущение «постоянства» и «контроля над ситуацией», что может привнести больший психологический комфорт в этот непростой период для них: *«всегда радует, когда встречаются знакомые лица в каких-то новых списках»* (Девушка, ТюмГУ, 1 курс, Инженерное дело, технологии и технические науки).

Учитывая вышеупомянутые трудности, которые возникают у некоторых студентов, обучающихся на программах с ИОТ, с установлением дружеских связей, получением поддержки и большим психологическим дискомфортом, особое внимание стоит обратить на поддержку студентов со стороны административных и учебно-вспомогательных работников университета. В интервью отмечалось, что система тьюторского сопровождения, которая должна помогать обучающимся легче пройти период адаптации, не всегда работала должным образом, что также создавало трудности:

«Мне повезло с тьютором, он отвечал на все мои вопросы. А кто-то писал своему тьютору или в организацию тьюторов, и ему просто не отвечали» (Девушка, ТюмГУ, 1 курс, Инженерное дело, технологии и технические науки).

Таким образом, на основании проведенных интервью мы можем предположить, что наличие постоянной группы позволяет некоторым учащимся легче пережить период адаптации в университете в силу возможности чувствовать некоторый контроль над ситуацией обучения при включенности в постоянную группу, а также возможности быстрее сформировать круг общения в университете и обращаться к знакомым за помощью и поддержкой. Далее перейдем к более детальному рассмотрению социальных и групповых эффектов, возникающих по мере прохождения студентами своего обучения в университете в разных форматах.

2. Сплоченность студенческой группы и групповая динамика

С течением времени в группах с постоянным коллективом происходят изменения, которые оказывают влияние как на группу в целом, так и на каждого ее члена. И студенческая группа в университете не является исключением. Участники исследования отмечают, что по мере прохождения времени и более тесного знакомства студентов друг с другом, становятся более ясными различия интересов учащихся, а также их видения своей роли в группе, что может приводить к возникновению явных и скрытых конфликтов и разделению группы на микроколлективы. Например, юноша из МГУ отмечает, что с самого начала их группа была дружной, но после серии межличностных конфликтов она разделилась на маленькие группы:

«Первую половину первого курса мы были очень дружны, все поражаюсь нашей дружностью, что мы тусим вместе на квартирах и так далее. <...> где-то после первой сессии, когда решили съездить группой в Петербург, <...> в этом Петербурге мы взялись и перессорились. Плюс еще такой межличностный конфликт. У нас разделилась группа по гендерному признаку» (Юноша, МГУ, 2 курс, Гуманитарные науки).

Другие участники отмечают, что к разделению на микрогруппы может приводить наличие многих студентов, стремящихся завоевать лидирующую роль в группе, а также различия интересов студентов: *«много лидеров, много каких-то интриг, много групп, которые общаются по интересам»* (Девушка, МГУ, 3 курс, Науки об обществе). При этом сплоченность студенческой группы за-

висит как от отношений внутри микрогрупп, так и выстраивания отношений между этими микрогруппами: *«несмотря на то, что есть разделение на микрогруппы, у нас все равно сильное взаимодействие между этими микрогруппами идет, и если это какое-то там общее обсуждение, то, я думаю, человек 10–12 точно участвуют, что свидетельствуется, в сравнении с другими группами, о хорошей сплоченности»* (Юноша, МГУ, 3 курс, Науки об обществе). Также в студенческой группе может и не происходить разделение на микрогруппы, если она сама по себе является небольшой по численности студентов, и ее сплоченность не осложняется конфликтами и слишком большим различием в интересах: *«все решили, что, да, нам классно друг с другом работать, и в целом не пожалели. Мы вместе гуляем, тусуемся, у нас достаточно слитая группа. Есть, условно, 3–4 человека, которые не особо, но костяк – это 6–7 человек, которые прямо вместе»* (Юноша, МГУ, 2 курс, Науки о земле).

Сплоченность студенческих групп, формируемых на постоянной основе, в существенной мере формируется под влиянием общности условий, трудностей и событий, переживаемых в университете. Эта общая база способствует взаимопониманию и взаимной поддержке, преодолевая различия в интересах и конфликты: *«мы одна группа людей с одинаковыми дедлайнами и какими-то сложными моментами. Конечно, мы друг друга понимаем в этом плане, как это сложно, как это подчас очень утомительно. <...> когда люди друг друга понимают, им и поддержать друг друга легче»* (Девушка, МГУ, 4 курс, Науки об обществе). Особенно это проявляется в периоды, когда группа сталкивается со сложными условиями: *«когда наступает предэкзаменационный период, мы забываем про все ссоры и конфликты. На каждый предмет нужно готовить около 70 вопросов. Это немало, чтобы в короткие сроки все это составить, обработать и запомнить одному, поэтому мы распределяемся»* (Девушка, МГУ, 3 курс, Науки об обществе). Или *«перед лицом общего врага»: «Была у нас такая преподавательница <...> нас всех объединяла ненависть к ней, неприязнь. Вся группа страдала и объединялась в своем страдании воедино»* (Юноша, МГУ, 2 курс, Гуманитарные науки).

На программах с ИОТ мы наблюдали противоположную ситуацию. Причинами, которые разъединят студентов, имеющих близкие интересы и желание общаться друг с другом, являются различия в их расписаниях и наборах учебных курсов.: *«ребята, с которыми я поддерживаю общение – это люди, с которыми мы как раз-таки участвовали в мероприятиях. <...> Но сложность заключается в том, что эта команда, она была образована случайным образом, то есть нас связывают, по сути, только вот эти воспоминания о прошедшем мероприятии. У всех могут быть разные расписания, разная загруженность. И очень сложно всем вместе собраться и найти просто время, в которое все бы смогли прийти»* (Девушка, ТюмГУ, 1 курс, Инженерное дело, технологии и технические науки).

Также студенты на программах с ИОТ могут считать нецелесообразным прилагать усилия для поддержания отношений со студентами, зная, что с ними

они не будут дальше учиться и видаться: *«Преподаватели предпринимают попытки нас всех таких разных объединить во что-то одно, но это сталкивается с неприятием со стороны студентов. <...> Тут непонятно, зачем нам объединяться, если мы все равно пару раз встретились и разошлись»* (Девушка, ТюмГУ, 2 курс, Образование и педагогические науки). В то время как понимание того, что общение с людьми продолжится как минимум несколько лет, может заставить учащихся вкладываться в эти отношения: *«Сейчас я стараюсь больше знакомиться, узнавать друг друга получше, потому что мне с этими людьми еще учиться два года»* (Юноша, ТюмГУ, 2 курс, Науки об обществе).

Таким образом, мы увидели, что условия обучения в поточно-групповом формате, предполагающие общность событий и условий для всех членов группы, и их длительное и отчасти «вынужденное» знакомство друг с другом способствуют большей социальной интеграции студентов. При этом такая социальная интеграция может переживать кризисы и конфликты, которые могут оказывать влияние на студентов, их отношения друг с другом, и на практики их учебной деятельности, в частности, участие в совместном обучении.

Далее рассмотрим эффекты, которые могут возникать в рамках постоянных студенческих групп, но не характерны для временных групп студентов, формируемых в рамках программ с ИОТ.

3. Собственные групповые нормы и традиции

Наличие постоянного коллектива в рамках студенческой группы может приводить к возникновению в ней собственных групповых норм и традиций, нацеленных на повышение социальной интеграции, преодоление и предупреждение конфликтов. В рамках интервью учащиеся говорили о коллективных нормах, которые формируются у них с течением времени для справедливого распределения учебных активностей, необходимых для получения высоких оценок и «автоматов», а также о некоторых традициях, которые не связаны непосредственно с учебным процессом, но способствуют большей сплоченности группы.

Для иллюстрации первого явления приведем цитаты из интервью девушки и юноши, обучающихся в МГУ, и рассказывающих, как они регулируют в группе порядок выступлений на занятиях и распределяют темы докладов:

«У нас есть пары, где ты чем больше выступаешь, тем у тебя больше шансов на зачет. Мы стараемся делать так, чтобы все выступали. У нас есть правило: не выступать два раза подряд, если есть те, кто еще не выступал и хочет выступить. У нас есть списки, где мы все это распределяем» (Девушка, МГУ, 1 курс, Науки об обществе).

«Мы распределяем доклады рандомайзером, если есть доклады, которые не хотят брать» (Юноша, МГУ, 3 курс, Науки об обществе).

При этом для некоторых студентов соблюдение групповых норм и желание поддерживать позитивные отношения в группе могут приводить к необходимости уступить в собственных интересах ради интересов других: *«Если у*

меня есть возможность как-то помочь, я помогу. Я не буду отбирать у моего друга, который должен себя показать. Я даже согласен уступить, условно, вакантное место для автомата» (Юноша, МГУ, 2 курс, Науки о земле).

Другой коллективной нормой, возникающей в постоянных учебных группах, можно назвать коллективную оценку работ и выступлений друг друга, в особенности, когда эта работа выполнена хорошо: *«У нас не очень дружная группа, но при этом мы все открытые люди. И если кто-то, вот даже самая «кринжуля», делает что-то качественно, здорово, что нам откликается, мы всегда ей напишем и в чат, и в личку, что все хорошо. Бывает, что преподаватели с высоты своего опыта считают, что это не очень здорово, и начинают кого-то направлять вопросами, чтобы была озвучена другая позиция, а мы – нет. То есть, если для нас это здорово, мы остаемся непредвзятыми»* (Девушка, МГУ, 3 курс, Науки об обществе). Групповая оценка может производиться не только словами и сообщениями в общем чате, но и в виде действий, например, аплодисментов: *«Когда у кого-то очень хороший доклад, мы всегда хлопаем после доклада. И когда это реально хороший доклад, что отражается в аплодисментах, ты сразу понимаешь, насколько он был хорошим»* (Юноша, МГУ, 3 курс, Науки об обществе).

Отмечается, что данная практика имеет большое значение для студентов и выступает в качестве психологической поддержки и поощрения к дальнейшей работе (своеобразное «подкрепление» в рамках бихевиористской теории):

«В группе такая атмосфера, что тебя поддерживают: как-то говорят, что да, вот здесь у тебя очень хорошо получилось, здесь ты можешь что-то доработать, мы там не совсем поняли, что ты сказал, и так далее. Это очень приятнее, чем когда ты просто выходишь, рассказываешь доклад, презентацию показываешь, и просто на тебя как баран на новые ворота смотря и никаких эмоций не выказывают» (Девушка, МГУ, 4 курс, Науки об обществе).

Данная коллективная норма может оказывать компенсаторное действие, когда преподаватели проявляют низкую заинтересованность в студентах и их работах, тем самым снижая мотивацию студентов к обучению:

«Поскольку преподавателям часто не очень интересны доклады сами по себе, то чаще всего мы друг для друга работаем. Хотим сделать просто классный доклад, чтобы одногруппникам было интересно. И вот если это получается, то лично меня уже хвалят [одногруппники]. Меня это заряжает, что я не просто ради оценки сделал доклад, так скажем, ради плюсики, но и для одногруппников» (Юноша, МГУ, 3 курс, Науки об обществе).

Когда же студент не получает реакцию одногруппников, на которую он рассчитывал, это может выступать сигналом для него, что нужно обратить внимание на какие-то аспекты своей работы, например, на то, насколько материал интересно излагается: *«Мне приятно, когда одногруппники заинтересованы в работе. Но иногда выступаешь с докладом, и в общем чате пишут «Так, сидим уже 23 минуты», «Так, сидим уже 25 минут», «До конца пары осталось 10 минут», «Хочется домой». И понятно, что им не очень интересно в этот момент. <...>*

Если я что-то рассказываю, и людям не хочется слушать, то значит, я не очень интересно рассказываю, можно как-то иначе рассказывать» (Девушка, МГУ, 1 курс, Науки об обществе).

В качестве иллюстрации традиций, не относящихся напрямую к учебному процессу, но работающих на групповую интеграцию, приведем цитату девушки, которая отмечает, что в их группе сложилась традиция поздравлять одноклассников с днем рождения, несмотря на то, что сама группа не очень дружная и в ней есть микрогруппы людей, в которых студенты общаются друг с другом более тесно: *«Мы каждый раз создаем группу без человека, у которого день рождения, и поздравляем людей с днем рождения, дарим им букеты, тортики»* (Девушка, МГУ, 1 курс, Науки об обществе).

4. Влияние характеристик группы на индивидуального учащегося

Студенческие группы могут существенно различаться по составу, что, в свою очередь, может приводить к значительной дифференциации эффектов, оказываемых группой на отдельного учащегося. Ранее мы рассмотрели различия групп по уровню сплоченности и разделению их на микрогруппы. Далее обратим внимание на такие характеристики, как гомогенность или гетерогенность студенческой группы, особенно если это проявляется не только в наличии внеучебных интересов, но и в уровне академической подготовки и учебной мотивации ее членов.

Как мы увидели ранее из анализа интервью, в гомогенных группах студентам легче найти точки соприкосновения. Об этом свидетельствует и следующая цитата студентки, сравнивающей опыт обучения по программе ИОТ на первых двух курсах с опытом последующего обучения, которое происходит уже в постоянной студенческой группе:

«Первый–второй курс – это общение с людьми по интересам, даже на тех же элективах. Вы встретились, потому что вам интересна эта тема, или вы такие классные, активные. А тут вы приходите [в постоянную группу], и там абсолютно разные люди, которые иногда любят просто прийти, посидеть и уйти, <...> могут и выпить, и покурить, и просто отсидеться. Поэтому общение с целенаправленными людьми, у которых есть общие интересы, оно, наверное, преимущество имеет» (Девушка, ТюмГУ, 2 курс, Образование и педагогические науки).

Однако студенческая гетерогенность также может приводить к значительному многообразию групповых эффектов. Например, в интервью мы встречали мнения учащихся, что гетерогенность оказывает влияние на отдельного студента и его развитие: *«Абсолютно точно в моей группе есть люди, у которых сильно другой подход к учебе, сильно другое восприятие реальности. И в какой-то степени то, как я смотрю на это, то, как я анализирую, и то, как я в соответствии с этими знаниями меняю что-то в себе, меняет и меня»* (Девушка, МГУ, 3 курс, Науки об обществе). Также встречались и противоположные мнения об

отсутствии эффекта студентов, чьи интересы, мнения и опыт отличаются: *«Я не думаю, что мы каким-то кардинальным образом влияем друг на друга. Больше мы развиваемся, наверное, обособленно. Конечно, есть поддержка, и мы узнаем много друг от друга, но это не настолько сильно влияет на наш профессиональный какой-то успех»* (Девушка, МГУ, 4 курс, Науки об обществе).

Однако особое внимание стоит обратить на то, как группа влияет на учебную мотивацию отдельных студентов. В рамках интервью со студентами мы обнаружили следующую тенденцию. Когда малая социальная группа, в которую включен студент, состоит из мотивированных студентов, целенаправленно достигающих своих образовательных целей, это может приводить к повышению мотивации учащегося прилагать больше усилий. Например, девушка, обучающаяся на первом курсе МГУ, отмечает, что что обмен информацией с одноклассниками о проделанной каждым работе мотивирует ее на более высокую учебную активность:

«У меня есть, группа тружеников, в число которых я тоже вхожу. С которыми мы примерно равно идём, и мне всегда хочется оставаться им соответствовать <...> мы же обмениваемся, сколько что кто сделал, что кто успел. Возможно, меня это иногда подстегивает» (Девушка, МГУ, 1 курс, Науки об обществе).

При этом участники исследования рассказывали и об обратных ситуациях, когда студенческая группа препятствует успешному обучению студента за счет низкого уровня подготовки учащихся или их слабой мотивации к учебной деятельности. Так, например, девушка из МГУ рассказала о трудностях своего знакомого, попавшего в группу со слабо подготовленными студентами, что приводит его к потере мотивации и затруднениям в обучении:

«Мальчик, он как раз попал в ту, вторую группу. Он постоянно мне жалуется, что по сравнению с гимназией его очень сильно люди тормозят, то есть ему ничего не нравится [в учебе]. И даже не из-за предметов, а именно из-за людей» (Девушка, МГУ, 1 курс, Науки об обществе).

Другой юноша отмечает, чтобы не выделяться сильно из группы, ему приходится сдерживать свою учебную активность и сильно не усердствовать: *«Я часто слышу от [одноклассников], что ты совсем прямо уже ушел вверх. Остатки коней немного. Сейчас по остаткам какой-то активности я один из лучших вообще в группе <...> Проблема в том, что там ребята не так сильно мотивированы»* (Юноша, МГУ, 2 курс, Науки о земле).

При этом важным групповым эффектом выступает склонность студентов в постоянной группе оценивать себя и формировать представление о себе через призму оценки членами группы. Отчасти мы это увидели при обсуждении коллективной нормы оценивать выступления и работы друг друга, когда студенты говорили о том, что судят по реакции одноклассников, насколько их доклад был хороший. Однако такое оценивание и мнения одноклассников могут приводить и к ситуациям, в которых студент вынужден менять свое поведение, чтобы создать желаемый образ у одноклассников. Так, например, юноша отмечает, что он был вынужден следить за своей интонацией при коммуникации

с преподавателями, чтобы не создавать у одноклассников впечатления, что он хочет «подлизаться»: *«Когда я много и активно говорю с преподавателями, [одноклассники] видят это как попытку подлизаться. <...> Я не так сильно слежу за тембром голоса, за интонациями. У меня просто есть вопрос или утверждение. Я хочу понять, насколько оно верное <...>. Иногда мне говорят, что вот, твой голос, когда ты отвечаешь... Собственно, я чувствовал обиду. Но это было поначалу. Просто потом, из-за того, что мне слишком часто капали на мозг этим, я решил следить за голосом – это полезный навык, который можно использовать и в публичных выступлениях, и по жизни»* (Юноша, МГУ, 2 курс, Науки о земле).

Другая студентка также сообщает, что в постоянной студенческой группе у студентов возникают роли, которые отчасти предписывают определенную модель поведения: *«Когда ты находишься постоянно в одной и той же группе, у тебя формируется определенная роль в этой группе, из которой очень сложно выбраться. То есть [нужно] как-то следить за своим поведением в тех же обстоятельствах. А здесь, в разных учебных группах, на разных предметах, ты можешь как-то по-разному себя проявлять и в общении с людьми, и в учебной деятельности, поэтому это интересный опыт, для меня он был очень полезен»* (Девушка, ТюмГУ, 1 курс, Инженерное дело, технологии и технические науки). При этом, говоря об обучении на программах с ИОТ, студентка отмечает отсутствие такого влияния, указывая на высокую степень свободы в том, как студенты могут вести себя на разных парах и в разных учебных группах.

Стоит отдельно подчеркнуть, что при обучении на программах с ИОТ студенты также подвержены социальному влиянию и могут получить позитивные эффекты от него. Однако это влияние имеет другой характер, обусловленный различиями между отношениями в группе, между ее членами и межличностными отношениями между двумя людьми. В рамках интервью, говоря о влиянии других студентов, учащиеся индивидуализированных программ отмечают возможное влияние именно таких межличностных отношений, осуществляемых с конкретными людьми. Кто-то говорил об установлении дружеских связей со студентами других направлений подготовки (*«Кто-то нашел себе друзей с других направлений, до сих пор общаются»* (Девушка, ТюмГУ, 2 курс, Гуманитарные науки)), а кто-то – про влияние некоторых учащихся на мотивацию и отношение к учебной и внеучебной деятельности. При этом социальные связи вне группы могут иметь значение и для студентов, обучающихся в рамках потоково-группового формата. В этой связи интересным является опыт юноши, на которого в большей степени оказал влияние студент из другой группы и его опыт, нежели собственные одноклассники: *«Есть одноклассник, с которым я хотел бы очень плотно заобщаться. Я бы сказал, что у меня времени не очень много, но, когда у меня есть возможность, я его уловлю и начну расспрашивать. <...> Вот он стал статьи строчить, на повышенную стипендию подал. Я тоже, глядя на то, как он повышенную стипендию получает, подумал, что видимо, не все так сложно, поспрашивал. Также стал статьи писать, волонтерствовать, чтобы получить ее»* (Юноша, МГУ, 2 курс, Гуманитарные науки).

Обсуждение

Результаты анализа показывают, что социальные аспекты опыта студентов, обучающихся на программах с ИОТ и в рамках поточно-группового формата, существенно отличаются. Обучение в постоянной группе позволяет студентам легче переживать некоторые сложности в обучении и получать поддержку, особенно в условиях дефицитов в организации учебного процесса, таких как недостатки и сбои в системе организации адаптации студентов или низкая вовлеченность и мотивация преподавателей. При этом возникающие групповые эффекты не всегда имеют позитивный характер. При некоторых композициях групп и высокой гетерогенности они могут приводить к потере мотивации или вынужденному изменению поведения учащегося в сторону меньшей активности на занятиях и меньшего усердия, чтобы соответствовать неформальным групповым нормам, что согласуется с результатами предыдущих исследований Р. Terenzini и Р. Murphy et al. [44], показывающих, что высокая гетерогенность состава группы может иметь негативные последствия для учащихся [43; 44]. При этом результаты нашего анализа показали, что высокая сплоченность в постоянной студенческой группе, сочетающаяся с высокой мотивацией и усердием учащихся, способны позитивно повлиять на индивидуальную учебную мотивацию отдельных студентов, что находит отражение в результатах сетевых исследований российских студентов, показанных в работах О. Польдина, М. Юдкевича и Г. Андрушак [47; 48].

Однако, судя по результатам интервью, слишком высокая сплоченность студентов может приводить к возникновению неформальных групповых норм и превосходству групповых интересов над индивидуальными образовательными целями, что может приводить и к негативным последствиям. К таким групповым нормам относятся, например, установленные правила в группе выступать на семинарах не более двух раз, если кто-то из членов группы еще не выступил (о которых говорили несколько участников исследования), или пример юноши из МГУ, который сталкивался с недовольством одноклассников, когда проявлял слишком большую активность на занятиях и его готовность уступить «вакантное место для автомата» однокласснику. Такие групповые нормы работают на большую интеграцию группы, но могут существенно ограничивать индивидуальную учебную активность и мотивацию, если она превосходит средние показатели в группе. Данная ситуация согласуется с концепцией социальной интеграции V. Tinto [26], которая выстраивалась на базе идей Э. Дюркгейма, обозначенных в работе «Самоубийство. Социологический этюд» [53]. В этой работе Э. Дюркгейм выделяет тип «альтруистического самоубийства», который возникает в силу слишком высокой интеграции человека в социальную группу. Таким образом объясняется, как слишком высокая интеграция студента в группу может приводить к его неуспешности и отсеву, как, например, в работе С. Бековой [54].

Студенты программ с ИОТ могут избегать негативного влияния групповых норм, существующих в постоянных группах, и проявлять больше свободы в выстраивании своего учебного поведения и стиля общения с преподавателями. Однако некоторые из них, вследствие отсутствия или слабой выраженности дружеских связей в университете, могут испытывать негативные эмоции и дефицит поддержки и мотивации к обучению в особенности в первые недели и месяцы обучения в университете. Как отмечает А. Bandura, адаптация к университету в постоянной группе может происходить лучше в силу психологических особенностей человека, стремлении найти что-то постоянное в быстро меняющихся условиях и среде вокруг [52]. Поэтому на программах, предполагающих ИОТ, в этот период должно быть уделено особое внимание тьюторскому сопровождению учащихся, а также возможностям получить психологическую поддержку [55; 56]. Особенно это важно для учащихся с высокой интроверсией и другими личностными особенностями, которым тяжело находить контакт с новыми людьми.

Таким образом, в рамках данного исследования мы продвинулись в вопросе понимания различий в социальных аспектах опыта студентов, обучающихся на разных типах программ. Сосуществование программ с ИОТ с точно-групповыми программами в рамках российской системы высшего образования дают уникальную возможность выявить особенности и механизмы того, как постоянная группа студентов влияет на мотивацию и поведение студентов, и какие дефициты в социальной интеграции могут испытывать студенты, обучающиеся по индивидуальным образовательным траекториям. Однако в силу специфики методологии и выборки исследование имеет ограничения, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов и распространении выводов на все российские вузы. Необходимы дальнейшие исследования с использованием качественной и количественной методологии, которые позволят уточнить результаты данной работы, а также выявить распространенность и силу групповых эффектов, их статистическую взаимосвязь с мотивационными характеристиками учащихся, учебной деятельностью и образовательными результатами.

Заключение

Исследование посвящено изучению различий в социальной интеграции и социальном опыте студентов, чье обучение проходит в постоянной группе или временных группах, формируемых под каждую учебную дисциплину в связи с особенностями программ с ИОТ. Оно основывается на качественной методологии, в рамках которой было собрано пятнадцать полуструктурированных интервью со студентами, обучающихся на двух типах программ, и проведен тематический анализ транскриптов. Результаты исследования свидетельствуют о существовании различий в социальных аспектах опыта студентов и возникновении в постоянных группах студентов надындивидуальных факторов, способных оказывать воздействие на учебную мотивацию студентов и

их учебную деятельность. На программах с ИОТ учащиеся могут испытывать проблемы в установлении длительных дружеских связей с другими студентами университета, которые могут приводить к сложностям в адаптации и дефицитам в социальной интеграции. На поточно-групповых форматах могут возникать позитивные групповые эффекты, которые способствуют большей интеграции, мотивации и усердной деятельности студентов. Однако могут возникать и негативные эффекты, которые, наоборот, снижают мотивацию и активность студентов. Судя по результатам наших интервью, это может происходить при слишком высокой гетерогенности студенческого контингента в группе или при слишком высокой сплоченности и интеграции учащегося в группу, при которой интересы группы начинают преобладать над индивидуальными образовательными интересами учащихся, а их учебная активность ограничивается неформальными групповыми нормами. Научная значимость исследования заключается в выявлении различий в социальных аспектах опыта и интеграции студентов, обучающихся в двух форматах, которые позволят предположить возможные последствия более широкого распространения программ с ИОТ в российских вузах.

Результаты исследования имеют высокую практическую значимость для руководителей университетов, учебно-вспомогательных сотрудников и преподавателей. Они показывают, что университетам необходимо проявлять внимание к социальному аспекту обучения студентов и их особенностям при обучении на разных типах программ. На поточно-групповых программах стоит особое внимание уделить негативным последствиям для обучения отдельных студентов, которые возникают вследствие высокой гетерогенности студенческой группы или слишком высокой сплоченности. Чтобы снизить чрезмерную гетерогенность, необходимо пересмотреть систему распределения студентов по группам. Зачастую на больших потоках студентов распределяют либо случайным образом, либо исходя из знаний иностранного языка. Стоит рассмотреть критерии распределения, которые в большей степени будут учитывать схожесть и различия студентов по уровню подготовки по получаемой специальности и их мотивационным характеристикам.

Негативный эффект слишком высокой сплоченности группы проявляется в вынужденном ограничении учебной активности: студенты, чья мотивация и активность значительно выше средней по группе, могут сдерживать себя на занятиях, чтобы не выделяться и способствовать групповой интеграции. Чтобы снизить данный эффект, преподавателям рекомендуется пересмотреть систему выставления зачетов и оценок таким образом, чтобы студенты не были ограничены в возможностях проявлять себя на занятиях из-за опасения нарушить коллективные нормы и ущемить интересы других одноклассников в получении «автомата» или высокой оценки. Рекомендуется исключить аспекты активности и поведения учащихся на занятиях из критериев выставления оценок, а учебную инициативу поощрять через другие преподавательские прак-

тики и формы занятий (например, выстраиваемые по принципам активного обучения (active learning), описанным в работе P. Baepler et al. [57]).

На программах с ИОТ стоит уделить особое внимание качеству и доступности студенческих сервисов, предполагающих сопровождение учащихся в период адаптации к университетской жизни. Кроме того, в условиях ограниченности альтернативных источников поддержки университеты должны стремиться оказывать студентам консультативную и психологическую помощь по вопросам, связанным с обучением в университете, не только в начале обучения, но и на протяжении всего периода пребывания учащегося в университете. Для преодоления негативных последствий отсутствия постоянной группы будет также полезно организовывать больше возможностей для выстраивания длительных дружеских отношений с другими студентами университета: предоставлять аудитории и коворкинги в университете для совместного обучения и выполнения внеучебных проектов, организовывать командные мероприятия, предполагая длительное пребывание учащегося в одной команде, организовывать учебные сообщества на базах общежитий (аналог «living-learning communities» в зарубежных вузах, описанных в работе K. Inkelas et al. [58]).

Список использованных источников

1. Климова Т.А., Ким А.Т., Отт М.А. Индивидуальные образовательные траектории студентов как условие качественного университетского образования. *Университетское управление: практика и анализ*. 2023;27(1):23–33. doi:10.15826/umpra.2023.01.003
2. Гаврилюк Т.В., Погодаева Т.В. Переход к обучению по индивидуальным образовательным траекториям в оценках студентов и преподавателей (на примере Тюменского государственного университета). *Социологический журнал*. 2023;2:51–73. doi:10.19181/socjour.2023.29.2.3
3. Музыка П.А. Особенности внедрения индивидуализации в высшем образовании в России. *Университетское управление: практика и анализ*. 2024;28(4):67–81. doi:10.15826/umpra.2024.04.035
4. Elliott R.W., Paton V.O. US higher education reform: origins and impact of student curricular choice. *International Journal of Educational Development*. 2018. doi:10.1016/j.ijedudev.2017.11.008
5. Mercer G.E. Thomas Jefferson: a bold vision for American education. *International Social Science Review*. 1993. Accessed May 14, 2025. <http://www.jstor.org/stable/41882084>
6. Carpenter H.C. Emerson, Eliot, and the elective system. *The New England Quarterly*. 1951;24(1):13–34. doi:10.2307/361254
7. Morris P., Castro-Faix M., Hengtgen K., Rapp K., Winkler C., Xu T. Virtues of academic exploration: impact of major changes on degree completion. *Journal of College Orientation Transition and Retention*. 2023;30(1). doi:10.24926/jcotr.v30i1.4904
8. Dekker T. The value of curricular choice through student eyes. *The Curriculum Journal*. 2020;32. doi:10.1002/curj.71
9. Stevens M., Harrison M., Thompson M., Lifschitz A., Chaturapruek S. Choices, identities, paths: understanding college students academic decisions. *SSRN Electronic Journal*. 2018. doi:10.2139/ssrn.3162429

10. Crossing S. The student experience: how can universities meet student demands? *Studiosity Blog*. 2018. Accessed March 23, 2025. <https://www.studiosity.com/blog/the-studentexperience-how-can-universities-meet-student-demands>
11. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*. 2014;35(4):96–107. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/y93jdtmioo/122549995.pdf> (дата обращения: 23.03.2025).
12. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие. *Вопросы психологии*. 2013;(1):35–45. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/2qgr5z65t0/76388979.pdf> (дата обращения: 23.03.2025).
13. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества образования в российских университетах. *Университетское управление: практика и анализ*. 2023;27(2):45–58. doi:10.15826/umpra.2023.02.012
14. Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления. *Вопросы образования*. 2019;(1):264–289. doi:10.17323/1814-9545-2019-1-264-289
15. Терентьев Е.А., Груздев И.А., Горбунова Е.В. Суд идет: дискурс преподавателей об отсеве студентов. *Вопросы образования*. 2015;(2):129–151. doi:10.17323/1814-9545-2015-2-129-151
16. Горбунова Е.В., Маяюкова Е.В., Овакимян Е.В., Павлюк Д.М. Трудности интеграции как причина отсева студентов – победителей олимпиад. *Вопросы образования*. 2024;(4):33–60. doi:10.17323/vo-2024-17714
17. Бондаренко В.В., Полутин С.В., Танина М.А., Юдина В.А. Пост-эффекты пандемии COVID-19: удовлетворенность иностранных студентов дистанционным обучением в российских вузах. *Интеграция образования*. 2022;26(4):671–687. doi:10.15507/1991-9468.109.026.202204.671-687
18. Мальцев Д.В., Репецкий Д.С. Удовлетворенность обучающихся качеством образовательных услуг технического университета. *Высшее образование в России*. 2020;(5):45–52. doi:10.31992/0869-3617-2020-29-5-45-52
19. Tinto V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*. 1997;68(6):599–623. doi:10.1080/00221546.1997.11779003
20. Дремова О.В., Щеглова И.А. Учебные сообщества на базе общежитий: опыт зарубежных вузов и возможности реализации в России. Москва: НИУ ВШЭ; 2020. 32 с. Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/430139936.pdf> (дата обращения: 14.05.2025).
21. Strayhorn T.L. *College Students' Sense of Belonging: A Key to Educational Success for All Students*. New York: Routledge; 2012. 160 p. doi:10.4324/9780203118924
22. Feldner M., Brent R. Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*. 1996;44(2):43–47. doi:10.1080/87567555.1996.9933425
23. Zeff L.E., Higby M.A., Bossman L.J. Permanent or temporary classroom groups: a field study. *Journal of Management Education*. 2006;30(4):539. doi:10.1177/1052562905280778
24. Ullah H., Wilson M.A. Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*. 2007;41(4):1192–1203. Accessed May 14, 2025. <https://eric.ed.gov/?id=EJ816846>
25. Gaudet A.D. Small-group learning in an upper-level university biology class enhances academic performance and student attitudes toward group work. *PLoS One*. 2010;5(12). doi:10.1371/journal.pone.0015821
26. Tenenbaum H.R., Winstone N.E., Leman P.J., Avery R.E. How effective is peer interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2020;112(7):1303–1319. doi:10.1037/edu0000436

27. Tinto V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press; 1993. doi:10.7208/chicago/9780226922461.001.0001
28. Chrysikos A., Ahmed E., Ward R. Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*. 2017;19(2/3):97–121. doi:10.1108/IJCED-10-2016-0019
29. Castro-Montoya B., Vélez-Gómez P., Segura-Cardona A., French B.F. A cultural adaptation of Tinto's student integration theory in undergraduate students of a private university in Colombia. *Cogent Education*. 2025;12(1):2479384. doi:10.1080/2331186X.2025.2479384
30. Samoila M.E., Vrabie T. First-year seminars through the lens of Vincent Tinto's theories of student departure. A systematic review. *Frontiers in Education*. 2023;8:1205667. doi:10.3389/fed-uc.2023.1205667
31. Braxton J.M. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition by Vincent Tinto. *Journal of College Student Development*. 2019;60(1):129–134. doi:10.1353/csd.2019.0012
32. Pascarella E.T., Terenzini P.T. Interaction effects in Spady and Tinto's conceptual models of college attrition. *Sociology of Education*. 1979. Accessed May 14, 2025. <https://clck.ru/3NSzeM>
33. Thompson B.M., Haidet P., Borges N.J., Carchedi L.R., Roman B.J., Townsend M.H., et al. Team cohesiveness, team size and team performance in team-based learning teams. *Medical Education*. 2015. doi:10.1111/medu.12636
34. Treen E., Atanasova C., Pitt L., Johnson M. Evidence from a large sample on the effects of group size and decision-making time on performance in a marketing simulation game. *Journal of Marketing Education*. 2016. doi:10.1177/0273475316653433
35. Rombokas M. *High School Extracurricular Activities & College Grades*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse; 1995. 36 p. Accessed May 14, 2025. <https://catalogue.nla.gov.au/catalog/5590377>
36. Ahmad M., Rahman M.F., Ali M., Rahman F.N., Al-Azad M. Effect of extra curricular activity on student's academic performance. *Journal of Armed Forces Medical College, Bangladesh*. 2015;11(2):41–46. doi:10.3329/jafmc.v11i2.39822
37. Fuchs L.S., Fuchs D., Kazdan S., Karns K., Calhoon M.B., Hamlett C.L., et al. Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. *Elementary School Journal*. 2000. doi:10.1086/499639
38. Wiley J., Jensen M. When three heads are better than two. In: *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah: Lawrence Erlbaum; 2006:2375–2380.
39. Millis B.J., Cottell P.G. *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. Phoenix: Oryx; 1998. Accessed May 14, 2025. <https://eric.ed.gov/?id=ED415756>
40. Michaelsen L.K., Fink L.D., Knight A. Designing effective group activities: lessons for classroom teaching and faculty development. *To Improve the Academy*. 1997;16:373–398. Accessed May 14, 2025. <https://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/385>
41. Lake D.A. Student performance and perceptions of a lecture-based course compared with the same course utilizing group discussion. *Physical Therapy*. 2001;81(3):896–903. doi:10.1093/ptj/81.3.896
42. Machemer P.L., Crawford P. Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*. 2007;8(1):9–30. doi:10.1177/1469787407074008
43. Webb N.M., Nemer K.M., Zuniga S. Short circuits or superconductors? Effects of group composition on high-achieving students' science assessment performance. *American Educational Research Journal*. 2002;39:943–989. doi:10.3102/00028312039004943
44. Terenzini P.T., Cabrera A.F., Colbeck C.L., Parente J.M., Bjorklund S.A. Collaborative learning vs. lecture/discussion: students' reported learning gains. *Journal of Engineering Education*. 2001;90(1):123–130. doi:10.1002/j.2168-9830.2001.tb00579.x

45. Murphy P.K., Greene J.A., Firetto C.M., Li M., Lobczowski N.G., Duke R.F., et al. Exploring the influence of homogeneous versus heterogeneous grouping on students' text-based discussions and comprehension. *Contemporary Educational Psychology*. 2017;51:336–355. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.09.003
46. Ash M.G. Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*. 2006;41(2):245–267. doi:10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x
47. Androushchak G., Poldin O., Yudkevich M. Role of peers in student academic achievement in exogenously formed university groups. *Educational Studies*. 2013;39(5):568–581. doi:10.1080/03055698.2013.814561
48. Польдин О.В., Юдкевич М.М. Эффекты сообучения в высшем образовании: обзор теоретических и эмпирических подходов. *Вопросы образования*. 2011;4:106–123. doi:10.17323/1814-9545-2011-4-106-123
49. Lewin K. *Frontiers in Group Dynamics*. *Human Relations*. 1947;1:5–41. doi:10.1177/001872674700100103
50. Kozlowski S.W.J., Klein K.J. A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. In: Klein K.J., Kozlowski S.W.J., eds. *Multilevel Theory, Research and Methods in Organizations: Foundations, Extensions, and New Directions*. San Francisco: Jossey-Bass; 2000:3–90. Accessed July 28, 2025. <https://goal-lab.psych.umn.edu/orgpsych/readings/2.%20Multilevel%20and%20Methods/Kozlowski%20&%20Klein.pdf>
51. Андрущак Г.В., Польдин О.В., Юдкевич М.М. Эффекты сообучения в административно формируемых студенческих группах. *Прикладная эконометрика*. 2012;2(26):3–16. Accessed May 14, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/effekty-soobucheniya-v-administrativno-formiruemym-studencheskih-gruppah>
52. Bandura A. Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In: Adair J.G., Bélanger D., Dion K.L., eds. *Advances in Psychological Science*. Vol. 1. Hove: Psychology Press; 1998:51–71. Accessed May 14, 2025. <https://psycnet.apa.org/record/1998-07769-003>
53. Дюркгейм Э. *Самоубийство: социологический этюд*. Санкт-Петербург: Изд. И.П. Карабасникова; 1912. 399 с. Accessed May 14, 2025. <https://www.psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/1706/4.pdf>
54. Бекова С.К. Академическое самоубийство: сценарии отсева в российской аспирантуре. *Вопросы образования*. 2020;2:83–109. doi:10.17323/1814-9545-2020-2-83-109
55. Павловский А.И. Философия в системе массового образования: преподавание как миметическая практика. *Образование и наука*. 2022;24(3):78–103. doi:10.17853/1994-5639-2022-3-78-103
56. Estimurti E.S., Pantiwati Y., Latipun L., In'am A., Huda A.M., Bulkani B. Development of the PLONG learning model as an innovation to develop communication and collaboration skills. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(10):82–105. doi:10.17853/1994-5639-2024-10-82-1
57. Baeppler P., Walker J.D., Brooks D.C., Saichaie K., Petersen C.I. *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom: History, Research, and Practice*. Routledge; 2016. doi:10.4324/9781003442820
58. Inkela K.K., Jessup-Anger J.E., Benjamin M., Wawrzynski M.R. *Living-Learning Communities that Work: A Research-Based Model for Design, Delivery, and Assessment*. Taylor & Francis; 2023. doi:10.4324/9781003445777

References

1. Klimova T.A., Kim A.T., Ott M.A. Individual learning paths as a condition for quality university education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2023;27(1):23–33. (In Russ.) doi:10.15826/umpa.2023.01.003
2. Gavriluk T.V., Pogodaeva T.V. Transition to individual learning paths: students' and teachers' assessments (case study of Tyumen State University). *Sotsiologicheskii zhurnal = Sociological Journal*. 2023;2:51–73. (In Russ.) doi:10.19181/socjour.2023.29.2.3
3. Muzyka P.A. Features of individualization implementation in Russian higher education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2024;28(4):67–81. (In Russ.) doi:10.15826/umpa.2024.04.035
4. Elliott R.W., Paton V.O. US higher education reform: origins and impact of student curricular choice. *International Journal of Educational Development*. 2018. doi:10.1016/j.ijedudev.2017.11.008
5. Mercer G.E. Thomas Jefferson: a bold vision for American education. *International Social Science Review*. 1993. Accessed May 14, 2025. <http://www.jstor.org/stable/41882084>
6. Carpenter H.C. Emerson, Eliot, and the elective system. *The New England Quarterly*. 1951;24(1):13–34. doi:10.2307/361254
7. Morris P., Castro-Faix M., Hengtgen K., Rapp K., Winkler C., Xu T. Virtues of academic exploration: impact of major changes on degree completion. *Journal of College Orientation Transition and Retention*. 2023;30(1). doi:10.24926/jcotr.v30i1.4904
8. Dekker T. The value of curricular choice through student eyes. *The Curriculum Journal*. 2020;32. doi:10.1002/curj.71
9. Stevens M., Harrison M., Thompson M., Lifschitz A., Chaturapruek S. Choices, identities, paths: understanding college students academic decisions. *SSRN Electronic Journal*. 2018. doi:10.2139/ssrn.3162429
10. Crossing S. The student experience: how can universities meet student demands? *Studiosity Blog*. 2018. Accessed March 23, 2025. <https://www.studiosity.com/blog/the-studentexperience-how-can-universities-meet-student-demands>
11. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. The Academic Motivation Scale questionnaire. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*. 2014;35(4):96–107. (In Russ.) Accessed March 23, 2025. <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/y93jdtmioo/122549995.pdf>
12. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Internal and external academic motivation of students: their sources and impact on psychological well-being. *Voprosy psikhologii = Psychology Questions*. 2013;(1):35–45. (In Russ.) Accessed March 23, 2025. <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/2qgr5z65t0/76388979.pdf>
13. Maloshonok N.G. Student engagement as a tool for assessing the quality of education in Russian universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2023;27(2):45–58. (In Russ.) doi:10.15826/umpa.2023.02.012
14. Shcheglova I.A., Koreshnikova Yu.N., Parshina O.A. The role of student engagement in the development of critical thinking. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2019;(1):264–289. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2019-1-264-289
15. Terentiev E.A., Gruzdev I.A., Gorbunova E.V. The court is in session: teachers' discourse on student dropout. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2015;(2):129–151. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2015-2-129-151
16. Gorbunova E.V., Mayukova E.V., Ovakimyan E.V., Pavlyuk D.M. Difficulties of integration as a reason for the dropout of olympiad winners. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2024;(4):33–60. (In Russ.) doi:10.17323/vo-2024-17714

17. Bondarenko V.V., Polutin S.V., Tanina M.A., Yudina V.A. Post-effects of the COVID-19 pandemic: international students' satisfaction with distance learning in Russian universities. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022;26(4):671–687. (In Russ.) doi:10.15507/1991-9468.109.026.202204.671-687
18. Maltsev D.V., Repetskii D.S. Students' satisfaction with the quality of educational services at a technical university. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020;(5):45–52. (In Russ.) doi:10.31992/0869-3617-2020-29-5-45-52
19. Tinto V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*. 1997;68(6):599–623. doi:10.1080/00221546.1997.11779003
20. Dremova O.V., Shcheglova I.A. *Uchebnye soobshhestva na baze obshchegitij: opyt zarubezhnykh vuzov i vozmozhnosti realizatsii v Rossii = Learning Communities in Dormitories: International Experience and Implementation Possibilities in Russia*. Moscow: HSE; 2020. 32 p. (In Russ.) Accessed May 14, 2025. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/430139936.pdf>
21. Strayhorn T.L. *College Students' Sense of Belonging: A Key to Educational Success for All Students*. New York: Routledge; 2012. 160 p. doi:10.4324/9780203118924
22. Feldner M., Brent R. Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*. 1996;44(2):43–47. doi:10.1080/87567555.1996.9933425
23. Zeff L.E., Higby M.A., Bossman L.J. Permanent or temporary classroom groups: a field study. *Journal of Management Education*. 2006;30(4):539. doi:10.1177/1052562905280778
24. Ullah H., Wilson M.A. Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*. 2007;41(4):1192–1203. Accessed May 14, 2025. <https://eric.ed.gov/?id=EJ816846>
25. Gaudet A.D. Small-group learning in an upper-level university biology class enhances academic performance and student attitudes toward group work. *PloS One*. 2010;5(12). doi:10.1371/journal.pone.0015821
26. Tenenbaum H.R., Winstone N.E., Leman P.J., Avery R.E. How effective is peer interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2020;112(7):1303–1319. doi:10.1037/edu0000436
27. Tinto V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press; 1993. doi:10.7208/chicago/9780226922461.001.0001
28. Chrysikos A., Ahmed E., Ward R. Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*. 2017;19(2/3):97–121. doi:10.1108/IJCED-10-2016-0019
29. Castro-Montoya B., Vélez-Gómez P., Segura-Cardona A., French B.F. A cultural adaptation of Tinto's student integration theory in undergraduate students of a private university in Colombia. *Cogent Education*. 2025;12(1):2479384. doi:10.1080/2331186X.2025.2479384
30. Samoila M.E., Vrabie T. First-year seminars through the lens of Vincent Tinto's theories of student departure. A systematic review. *Frontiers in Education*. 2023;8:1205667. doi:10.3389/fed-uc.2023.1205667
31. Braxton J.M. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition by Vincent Tinto. *Journal of College Student Development*. 2019;60(1):129–134. doi:10.1353/csd.2019.0012
32. Pascarella E.T., Terenzini P.T. Interaction effects in Spady and Tinto's conceptual models of college attrition. *Sociology of Education*. 1979. Accessed May 14, 2025. <https://clck.ru/3NSzeM>
33. Thompson B.M., Haidet P., Borges N.J., Carchedi L.R., Roman B.J., Townsend M.H., et al. Team cohesiveness, team size and team performance in team-based learning teams. *Medical Education*. 2015. doi:10.1111/medu.12636

34. Treen E., Atanasova C., Pitt L., Johnson M. Evidence from a large sample on the effects of group size and decision-making time on performance in a marketing simulation game. *Journal of Marketing Education*. 2016. doi:10.1177/0273475316653433
35. Rombokas M. *High School Extracurricular Activities & College Grades*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse; 1995. 36 p. Accessed May 14, 2025. <https://catalogue.nla.gov.au/catalog/5590377>
36. Ahmad M., Rahman M.F., Ali M., Rahman F.N., Al-Azad M. Effect of extra curricular activity on student's academic performance. *Journal of Armed Forces Medical College, Bangladesh*. 2015;11(2):41–46. doi:10.3329/jafmc.v11i2.39822
37. Fuchs L.S., Fuchs D., Kazdan S., Karns K., Calhoon M.B., Hamlett C.L., et al. Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. *Elementary School Journal*. 2000. doi:10.1086/499639
38. Wiley J., Jensen M. When three heads are better than two. In: *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah: Lawrence Erlbaum; 2006:2375–2380.
39. Millis B.J., Cottell P.G. *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. Phoenix: Oryx; 1998. Accessed May 14, 2025. <https://eric.ed.gov/?id=ED415756>
40. Michaelsen L.K., Fink L.D., Knight A. Designing effective group activities: lessons for classroom teaching and faculty development. *To Improve the Academy*. 1997;16:373–398. Accessed May 14, 2025. <https://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/385>
41. Lake D.A. Student performance and perceptions of a lecture-based course compared with the same course utilizing group discussion. *Physical Therapy*. 2001;81(3):896–903. doi:10.1093/ptj/81.3.896
42. Machemer P.L., Crawford P. Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*. 2007;8(1):9–30. doi:10.1177/1469787407074008
43. Webb N.M., Nemer K.M., Zuniga S. Short circuits or superconductors? Effects of group composition on high-achieving students' science assessment performance. *American Educational Research Journal*. 2002;39:943–989. doi:10.3102/00028312039004943
44. Terenzini P.T., Cabrera A.F., Colbeck C.L., Parente J.M., Bjorklund S.A. Collaborative learning vs. lecture/discussion: students' reported learning gains. *Journal of Engineering Education*. 2001;90(1):123–130. doi:10.1002/j.2168-9830.2001.tb00579.x
45. Murphy P.K., Greene J.A., Firetto C.M., Li M., Lobczowski N.G., Duke R.F., et al. Exploring the influence of homogeneous versus heterogeneous grouping on students' text-based discussions and comprehension. *Contemporary Educational Psychology*. 2017;51:336–355. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.09.003
46. Ash M.G. Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*. 2006;41(2):245–267. doi:10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x
47. Androushchak G., Poldin O., Yudkevich M. Role of peers in student academic achievement in exogenously formed university groups. *Educational Studies*. 2013;39(5):568–581. doi:10.1080/03055698.2013.814561
48. Poldin O.V., Yudkevich M.M. Co-learning effects in higher education: review of theoretical and empirical approaches. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2011;4:106–123. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2011-4-106-123
49. Lewin K. *Frontiers in Group Dynamics. Human Relations*. 1947;1:5–41. doi:10.1177/001872674700100103
50. Kozlowski S.W.J., Klein K.J. A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. In: Klein K.J., Kozlowski S.W.J., eds. *Multilevel Theory, Research and Methods in Organizations: Foundations, Extensions, and New Directions*. San Francisco: Jossey-Bass; 2000:3–90. Accessed July 28, 2025. <https://goal-lab.psych.umn.edu/orgpsych/readings/2.%20Multilevel%20and%20Methods/Kozlowski%20&%20Klein.pdf>

51. Andrushchak G.V., Poldin O.V., Yudkevich M.M. Effects of co-learning in administratively formed student groups. *Prikladnaya ekonometrika = Applied Econometrics*. 2012;2(26):3–16. (In Russ.) Accessed May 14, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/effekty-soobucheniya-v-administrativno-formiruemyh-studencheskih-gruppah>
52. Bandura A. Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In: Adair J.G., Bélanger D., Dion K.L., eds. *Advances in Psychological Science*. Vol. 1. Hove: Psychology Press; 1998:51–71. Accessed May 14, 2025. <https://psycnet.apa.org/record/1998-07769-003>
53. Durkheim E. *Samoubijstvo: sociologicheskij jetjud = Suicide: A Study in Sociology*. St. Petersburg: I.P. Karabasnikov Publishing; 1912. 399 p. (In Russ.) Accessed May 14, 2025. <https://www.psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/1706/4.pdf>
54. Bekova S.K. Academic suicide: broput scenarios in Russian graduate schools. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2020;2:83–109. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2020-2-83-109
55. Pavlovskij A.I. Philosophy in mass education system: teaching as a mimetic practice. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2022;24(3):78–103. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2022-3-78-103
56. Estimurti E.S., Pantiwati Y., Latipun L., In'am A., Huda A.M., Bulkani B. Development of the PLONG learning model as an innovation to develop communication and collaboration skills. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(10):82–105. doi:10.17853/1994-5639-2024-10-82-1
57. Baeppler P., Walker J.D., Brooks D.C., Saichaie K., Petersen C.I. *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom: History, Research, and Practice*. Routledge; 2016. doi:10.4324/9781003442820
58. Inkelas K.K., Jessup-Anger J.E., Benjamin M., Wawrzynski M.R. *Living-Learning Communities that Work: A RESEARCH-BASED MODEL for Design, Delivery, and Assessment*. Taylor & Francis; 2023. doi:10.4324/9781003445777

Информация об авторах:

Сибирякова Юлия Васильевна – аспирант Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация; ORCID 0009-0006-2279-4931. E-mail: yvsibiriakova@hse.ru

Малошонок Наталья Геннадьевна – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-4523-7477. E-mail: nmaloshonok@hse.ru

Вклад соавторов:

Ю.В. Сибирякова – теоретический анализ источников, разработка методологии исследования, организация и проведение исследования, анализ данных, оформление рукописи.

Н.Г. Малошонок – обзор источников, анализ данных, интерпретация результатов, оформление рукописи.

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

Статья поступила в редакцию 26.05.2025; поступила после рецензирования 19.10.2025; принята в печать 05.11.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Yuliya V. Sibiriakova – PhD Student, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0009-0006-2279-4931. E-mail: yvsibiriakova@hse.ru

Natalia G. Maloshonok – Cand. Sci. (Sociology), Senior Researcher, Centre for Sociology of Higher Education, HSE University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0003-4523-7477. E-mail: nmaloshonok@hse.ru

Contribution of the authors:

Y.V. Sibiryakova – theoretical analysis of sources, development of the research methodology, organisation and conduct of the research, data analysis, and manuscript preparation.

N.G. Maloshonok – review of sources, data analysis, interpretation of results, and manuscript preparation.

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

Received 26.05.2025; revised 19.10.2025; accepted 05.11.2025.

The authors have read and approved the final manuscript

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-9551



ChatGPT in the context of competence-based education in Tanzania higher learning institutions

M.J. Chanda

Mbeya University of Science and Technology (MUST), Mbeya, United Republic of Tanzania.

E-mail: moabuchandafa95@gmail.com

H. Fang

Huazhong University of Science and Technology, Wuhan, People's Republic of China.

E-mail: fanghuang@hust.edu.cn

✉ moabuchandafa95@gmail.com

Abstract. *Introduction.* ChatGPT has the potential to revolutionise education as it evolves and may significantly alter teaching and learning methodologies. However, the viability, effectiveness, and contextual relevance of utilising ChatGPT within the competence-based curriculum of Tanzanian higher education have not been thoroughly studied. *Aim.* The present paper aims to investigate how ChatGPT can support teachers' efforts, enhance student achievement, and overcome structural obstacles in a competence-based education system. *Methodology and research methods.* The study focuses on the implementation of a competence-based approach in education. A total of 240 participants, including 40 teachers and 200 students, voluntarily took part in the research. Data were collected through interviews, focus groups, and questionnaires. Quantitative data were analysed using SPSS Version 21, while qualitative data were analysed using thematic analysis methods. *Results and scientific novelty.* The results indicate that integrating ChatGPT into the learning process, grounded in the principles of the competence-based approach, enhances the development of critical thinking and decision-making skills among students. It addresses resource shortages and fosters the implementation of personalised learning strategies. The study emphasises the necessity of actively incorporating ChatGPT into teaching practices in Tanzania, underscoring the importance of professional development for both teachers and students. A balanced integration of AI tools, which support rather than supplant essential human elements of learning and teaching, necessitates the establishment of various mechanisms to tackle the ethical issues that arise during the educational process. *Practical significance.* The results offer practical guidance for teachers, curriculum developers, and educational leaders on effectively integrating ChatGPT to enhance teaching and learning within competence-based education.

Keywords: artificial intelligence, teaching and learning, ChatGPT, higher learning institutions

For citation: Chanda M.J., Fang H. ChatGPT in the context of competence-based education in Tanzania higher learning institutions. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(10): 190–212. doi:10.17853/1994-5639-2025-9551

ChatGPT в контексте компетентностного образования в высших учебных заведениях Танзании

М.Дж. Чандафа

Университет науки и технологий Мбея (MUST),
Мбея, Объединенная Республика Танзания.
E-mail: moabuchandafa95@gmail.com

Х. Фан

Хуачжунский университет науки и технологий,
Ухань, Китайская Народная Республика.
E-mail: fanghuang@hust.ed.cn

✉ moabuchandafa95@gmail.com

Аннотация. Введение. ChatGPT имеет потенциал трансформировать образование по мере его развития и, возможно, изменить методы преподавания и обучения. Однако жизнеспособность, эффективность и контекстуальная релевантность использования ChatGPT в компетентностно-ориентированной учебной программе высшего образования Танзании не была тщательно изучена. Цель исследования – изучить, как ChatGPT может поддерживать усилия учителей, повышать достижения студентов и преодолевать структурные препятствия в системе компетентностного образования. Методология и методы. Работа основывается на реализации идей компетентностного подхода в образовании. В исследовании приняли добровольное участие 240 человек (40 учителей и 200 студентов). Для сбора данных использовались интервью, фокус-группы и анкеты. Количественные и качественные данные были проанализированы с использованием SPSS V. 21 и методов тематического анализа соответственно. Результаты и научная новизна. Результаты показывают, что интеграция ChatGPT в учебный процесс, который основывается на возможностях компетентностного подхода, способствует развитию критического мышления и навыков принятия решений у студентов, решает проблемы нехватки ресурсов и содействует реализации идей персонализированного обучения. Исследование подчеркивает необходимость активного привлечения ChatGPT к процессам обучения в Танзании, акцентируя внимание на важности профессионального развития в данном вопросе для учителей и студентов. Сбалансированная интеграция инструментов ИИ, которые усиливают, а не заменяют важные человеческие элементы обучения и преподавания, требует разработки ряда механизмов для решения возникающих в процессе обучения этических вопросов. Практическая значимость. Результаты предоставляют практические рекомендации для учителей, разработчиков учебных планов и руководителей о том, как эффективно интегрировать ChatGPT для улучшения преподавания и обучения в рамках компетентностного образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение и преподавание, ChatGPT, высшие учебные заведения

Для цитирования: Чандафа М.Дж., Фан Х. ChatGPT в контексте компетентностного образования в высших учебных заведениях Танзании. *Образование и наука*. 2025;27(10):190–212.
doi:10.17853/1994-5639-2025-9551

Introduction

In recent decades, education has undergone significant transformations, moving from a traditional model centred on memorisation and standardised assessments to a more flexible and personalised educational system called compe-

tence-based education. Competence-based education (CBE) is a modern strategy that emphasises the acquisition of relevant information, practical skills, and critical cognitive abilities necessary for success in our modern society [1]. The incorporation of artificial intelligence (AI) into the educational process has been a significant change in this transition, offering cutting-edge technology and solutions that enhance the efficacy, efficiency, and relevance of the learning process. According to W. Fosso, R. Bawack, C. Guthrie, M. Queiroz and K. Carillo [2], artificial intelligence has become a fast-growing field of study and application that is truly revolutionising many facets of contemporary life. ChatGPT has emerged as a crucial tool in the educational sector with remarkable potential to enhance teaching and learning procedures, converting conventional techniques into creative and customised strategies. The study investigated how ChatGPT can support teacher efforts, enhance student achievements, and get beyond structural obstacles in Tanzania's competence-based education system.

Literature Review

Competence-based education has been a hot subject in pedagogical practice and educational research [3]. A competent graduate is one who can autonomously operate in a variety of real-world practical circumstances by using what they have learned. Instead of concentrating only on theoretical knowledge, CBE places an emphasis on the development and assessment of certain abilities. By emphasising the development of skills and aptitudes relevant in a variety of situations, CBE aims to equip students to successfully address real-world issues [4]. This educational strategy is appropriate and designed to support the development of the practical skills and competencies that people need to accomplish their goals, both personal and professional. CBE does not follow a set schedule for homework and class attendance like traditional education does. Because of this, students frequently finish courses or even whole programmes faster, which can lower costs and increase access to education [5]. Under competence-based education, learning occurs in modules, and students advance to the next subject or ability when they have adequately mastered the related skills [6]. CBE promotes critical and analytical thinking abilities as well as motivation and involvement in the learning process. These advantages imply that the adoption of a competence-based approach in education may greatly enhance both the educational process and the overall growth of students. The transformation of international educational systems has been greatly aided by the CBE, thus key skills for compulsory education should be defined in a variety of methods by reformers, legislators, educators, and specialists [7]. Competence-based learning has been incorporated into or experimented in the curricula of many nations in an effort to match education with the needs of contemporary society and the labour market. There are difficulties in putting CBE into practice; it may be a complicated process that calls for a large investment in both technology and course design [1]. In order to create a better model for improving students' learning and development of the nec-

essary competences, teachers must streamline both the good and bad components of competence-based education.

Competence-Based Education and ChatGPT

Significant changes in society, the economy, and the environment have been brought about by the quick speed of technology advancement and global interconnection. Megatrends are the aggregate term for these shifts. These megatrends are anticipated to persist as the twenty-first century goes on [8]. Recent years have seen tremendous advancements in the field of artificial intelligence, which has resulted in the creation of cutting-edge technologies like Open AI's ChatGPT, a language model that has the potential to revolutionise the educational landscape. It is imperative to use ChatGPT in educational settings in accordance to ethical and responsible norms [9]. As of right now, ChatGPT stands as the most sophisticated chatbot ever developed. Unlike other chatbots, it can produce exceptional content in a matter of seconds, and it has caused a lot of commotion and apocalyptic predictions about student evaluation in higher education, among other things [10]. OpenAI's Generative Pretrained Transformer (GPT) language model was modified to create ChatGPT, a state-of-the-art language model. It is designed to produce text that is indistinguishable from human-authored material. A. Barrett and A. Pack stated that artificial intelligence includes the system's ability to accurately interpret external data, learn from the data, and apply the knowledge to achieve particular tasks and objectives through flexible adaptation [11]. It can have conversations with users in a way that is deceptively simple and easy to understand. As a result, these systems are capable of thinking and acting like humans, using sophisticated mathematical models and algorithms to accomplish particular goals [12]. For instance, ChatGPT is an example of an artificial intelligence model that is more precisely, an OpenAI language generation model that uses machine learning techniques to generate text that closely mimics human language. As noted by M. A. Peters, L. Jackson, M. Papa-stephanou et al., a revolutionary change in the educational scene has occurred with the introduction of ChatGPT [13]. Customising individual learning experiences is one of AI's amazing educational features [14]. AI systems can modify the curriculum and teaching strategies to accommodate different learning styles and demands by analysing students' behaviour and development [15]. Students feel more motivated and involved as a result, and learning becomes more effective and efficient. Additionally, G. J. Hwang, H. Xie, B. W. Wah, and G. Gašević [16] investigated the relationship between the development of critical competences in students and the design of artificial intelligence curricula. This is especially crucial since academic institutions should carefully evaluate their own capacities and work hard to equip students with the newest information and talents to meet the difficulties of the real world. AI is capable of identifying emotions, including a student's dissatisfaction, while occasionally being criticised for lacking empathy. This capacity can be crucial in CBE, since students' potential is unlocked via acknowledgment [17]. Based on each student's emotional state, degree of knowledge, unique personality features, and held competences, adaptive learning systems create accurate student profiles

and models. AI also provides ongoing feedback and real-time support. AI assistants and virtual tutors can respond to inquiries from students, offer more clarifications, and provide thorough feedback on their academic progress [18]. This guarantees that students may get individualised coaching at any moment, which aids in information consolidation and skill development. AI has a substantial influence on academic institutions and teachers in addition to the advantages it offers students [19]. While evaluations are carried out more effectively, teachers can concentrate more on direct instruction, human interaction, creative content creation, and creating a collaborative learning environment by using an automated system to grade student assignments, among other administrative tasks [20]. Furthermore, AI helps academics analyse vast amounts of data and identify trends and patterns, which helps them build new theories and tackle complex problems in a variety of scientific fields [15]. The enormous potential of artificial intelligence to revolutionise research and education is highlighted by all of these factors. Beyond all of these benefits, AI-based education comes with a number of hazards and difficulties. Despite the fact that AI systems could ultimately be less expensive than highly compensated human resources, university administrators may not want to use them since they jeopardise the ability to customise instruction [21]. There are continuous discussions about ethical issues like data privacy and making sure that every student is in a safe and equitable environment [22]. AI in education usually entails gathering and analysing vast amounts of personal data, from face recognition to monitoring systems that provide in-depth details on the behaviour and preferences of teachers and students [20]. Because AI was developed by humans, it may have built-in biases that penalise some students [23]. An excessive dependence on technology and the possibility for robots to take the job of teachers are two further probable problems [24]. According to G. Lazaroiu and E. Rogalska, AI technologies lead to some job displacement even as they increase labour productivity [25]. However, AI has the ability to significantly improve student learning experiences and the educational process globally with ethical and responsible management.

Tanzania education system still has difficulties reaching its full potential even after implementing competence-based education. In order to successfully enable CBE, teachers frequently face challenges related to high student-to-teacher ratios, little resources, and inadequate professional development [7]. Furthermore, there are differences between urban and rural regions' access to high-quality education, which results in unequal chances for students to acquire the skills needed for the workforce of the twenty-first century [26]. By offering scalable and customised learning support, the incorporation of AI technologies like ChatGPT offers a viable remedy for some of these issues [27]. Research on ChatGPT's viability, efficacy, and contextual relevance in Tanzania educational system is nonetheless scarce. There are still concerns over how well it can accommodate Tanzanian learners' language and cultural requirements, how well it can fill in the infrastructural gaps that already exist, and how teachers and decision-makers may use these technologies. The purpose of this study is to investigate how ChatGPT can support teacher efforts,

enhance student achievements, and get beyond structural obstacles in Tanzania competence-based education system. The study aims to further knowledge on how AI might facilitate educational reform in environments with limited resources by tackling these issues.

Theoretical Framework of the Study

The constructivism learning theory served as the study's compass. Levy Vygotsky (1886–1934), Maria Montessori (1870–1952), John Dewey (1859–1952), and Jerome Bruner (1915) all contributed to the theory's development. The constructivism theory offers a fundamental perspective for exploring ChatGPT within the framework of competence-based education. According to constructivism, students actively create their own knowledge by interacting with their social settings, experiences, and surroundings [28]. By highlighting the learner's participation in forming understanding, this idea moves the emphasis of education from the passive reception of knowledge to active engagement in learning. Using a constructivist framework, the study explored how ChatGPT, an AI tool, might enhance and revolutionise competence-based education (CBE) in Tanzania by facilitating individualised, contextualised, and active learning. As both stress the development of meaningful skills, knowledge, and attitudes via experiential learning, constructivism is especially pertinent to CBE [29]. CBE, which reflects constructivist ideas of learning by doing, focuses on giving students the skills they need to address challenges in the real world. Constructivism aids in directing the study to explore how ChatGPT might offer a platform for inquiry-based, interactive, and problem-solving-oriented learning in Tanzania, where CBE is becoming more popular. It backs up the idea that ChatGPT and other AI technologies may serve as facilitators in a learner-centred classroom setting, encouraging critical thinking and exploration [30]. The constructivist idea of scaffolding, in which students get direction and assistance based on their present level of comprehension, is consistent with ChatGPT's ability to provide dynamic and interactive replies. The theory guides this study's investigation of how ChatGPT might provide scaffolding by decomposing difficult ideas, providing real-time answers to student inquiries, and adjusting to the learner's speed [31]. Constructivism also emphasises the value of contextualised learning, in which information is linked to the learner's surroundings and cultural background. This viewpoint motivates the study to investigate how ChatGPT might provide culturally appropriate content, particularly in light of Tanzania's multilingual educational system (English and Kiswahili), making sure that students can connect the information to their socioeconomic circumstances. Furthermore, social connection is emphasised as being crucial to the learning process by constructivism [32]. Although ChatGPT is not a human collaborator in and of itself, it can support collaborative learning by serving as a tool for teachers and students to solve group problems, to start conversations, or to model problem-solving situations [33]. This feature directs the research to explore how ChatGPT may enhance peer learning and traditional classroom interactions, especially in settings with limited human resources, such trained teachers. Constructivism also brings up important issues for the research, such the need for

cultural and contextual alignment and the genuineness of learning experiences. The theory guides the exploration of how the usage of ChatGPT might enhance rather than replace the function of human instructors [34]. Additionally, it draws attention to equity concerns that may affect Tanzania access to AI-based solutions, such as differences in digital infrastructure. Constructivism therefore acts as a critical lens for addressing issues pertaining to technology integration in education as well as a guiding paradigm for exploring ChatGPT's possible advantages in CBE.

Constructivism, in general, offers a thorough theoretical framework that serves as the foundation for the investigation of how ChatGPT might improve competence-based education in Tanzania. Constructivism directs the research into how AI technologies might enable students to acquire skills pertinent to their lives and futures by placing an emphasis on active, contextualised, and socially linked learning.

Methodology

Philosophy of the Study

Our study employed pragmatic philosophical perspective which stresses the use of several approaches to completely address research problem. Pragmatics enables the use of both qualitative and quantitative data to investigate different facets of the phenomenon from several perspectives [35]. In addition, pragmatic philosophical perspectives were used because the perspectives promote the use of empirical data to explore ChatGPT's use in competence-based education in higher education institutions. This dual approach ensures a thorough understanding of the research topic by finding a balance between rich, contextual insights and numerical data. Additionally, it highlights metrics that are both objective and subjective.

Research Approach

Our study used a mixed-methods research approach in order to investigate the subject in greater detail. This approach allowed for information triangulation and provided a more thorough understanding of the topic by gathering and analysing both quantitative and qualitative data. According to A. Amadi, the use of mixed methods research approach enables to properly capture the breadth and complexity of the research issue by integrating two data sources, resulting in a more reliable and strong analysis [36]. It was essential to employ a variety of approaches in order to uncover patterns and insights that were not apparent with just one.

Research Design

Our study used an exploratory sequential design as a continuous roadmap to guide the process to provide a relevant and flexible framework for identifying, evaluating, and integrating primary quantitative and qualitative data. The objective of this design was to prioritise gathering qualitative data to examine a phenomenon and then acquiring quantitative data to clarify any connections or patterns found in the qualitative data [37]. This design was also selected because it aligns with the objectives set forth by the guiding research questions and the types of data that are available through the partner platforms. It was determined that relying solely on qualitative or quantitative data would not be sufficient to capture the fine details, broad

patterns, and unique characteristics of the various data types that, when examined collectively, provide the insights and contextualisation required for a sound analysis.

Research Area

Our study explored how ChatGPT was used in four Tanzanian higher education institutions within the framework of competence-based education. These consist of Mzumbe University (MU), Catholic University of Mbeya (CUOM), Mbeya University of Science and Technology (MUST), and the Open University of Tanzania (OUT). These universities were chosen because of their solid reputation, wealth of resources, and concentration on technology-related courses.

Sample Size and Sampling Techniques

The primary focus was on teachers and third-year students taking educational courses. Because of their considerable exposure to ChatGPT technology through experience-based learning, students are more aware of its potential and applications. Teachers working in education departments were the study's primary focus. It is expected that teachers working in these domains will be better familiar with ChatGPT and its integration into education.

Sample of Students

It was not possible to include every third-year student. To guarantee that every student had an equal opportunity of taking part in our study, both probability and non-probability sampling techniques were employed. The cluster sampling technique used to choose third-year student based on their programmes. Male and female students were then separated into two groups, or strata, within each cluster. A simple random sampling technique was then used to choose students for each programme to participate in our study. This ensured that every student have equal chance of participating in our study.

Sample of Teacher

The sample size consisted of ten teachers from each university. All teachers were given an equal chance to participate in the study through the use of a straightforward random sampling procedure. To ensure equal representation and allow for fair comparisons between the universities, we maintained this sample size constant for each. Every university contributes equally to the overall usage of ChatGPT in competence-based education, and the steady sample size facilitates more systematic and manageable data collection. It also simplifies the logistics of data collection, improving process efficiency and uniformity because the same number of teachers participated in interviews. To ensure that the results cover a broad range of experiences and opinions on the integration of ChatGPT in higher education, the study gathered a diversity of perspectives from ten teachers at each university. See Table 1 below.

Table 1

Participants' breakdown ($n = 240$)

Participants	Sample size
Teachers (10 from each university)	40

Students (50 from each university)	200
Total sample size	240

Source: Field data, 2024.

Data Collection Techniques

Both quantitative and qualitative data were gathered using focus groups, interviews, and the distribution of questionnaires. This section explained the techniques and results of each approach that was used to collect a complete set of data from various viewpoints.

Interview

Data were gathered through semi-structured interviews. Semi-structured interviews used to obtain first-hand information by exploring participants' opinions, experiences, and suggestions about the usage of ChatGPT in Tanzania higher education institutions. Additionally, semi-structured interview allowed a greater latitude on how to probe and formulate the questions, thus reducing biases in the data collection process. A total of sixteen (16) interview sessions were conducted with participants from all four universities. Each interview lasted 45 to 50 minutes in order to provide ample opportunity for interaction with the participants. Prior to the interviews, participants received an explanation of the study's objectives. In order to preserve the original data and obtain a verbatim account of the sessions, digital recorders used to capture the interviews. Each interview was conducted with consent from the participants. Field notes and participant interviews were transcribed to prepare the data for writing, editing, and review.

Focus Group Discussions (FGD)

FGD was used to collect student data. Students were allowed to voice their ideas on their usage of ChatGPT in competence-based education during these focus group discussions (FGDs). The selected institutions hosted a total of eight FGDs. A small group of four to ten people is ideal for effective data collecting using FGD [38]. Therefore, seven students were selected to participate in FGD for each group using the basic random sample approach. After school hours, each discussion session was held within the classrooms and lasted around 25 to 30 minutes. The topic was introduced, followed by the discussions on FGD questions, thus giving participants an equal opportunity to contribute. A tape recorder used to capture every opinion students voice during FGD sessions. The information obtained through focus group discussions (FGDs) was utilised to supplement and validate the information obtained through questionnaires and interviews.

Questionnaire

A closed-ended questionnaire was used to collect views and practices on the usage of ChatGPT in competence-based education from both teachers and students. It was expected that the questionnaire would provide relevant data for this study due to three key features. First of all, in the majority of cases, the questionnaire's responses are quite constant and dependable. Second, questionnaire can obtain a large amount of data in a fair amount of time by using a questionnaire. Thirdly, in a private setting, the questionnaire enables respondents to openly express their thoughts [39]. The questionnaire was developed on the basis of existing literature.

Additionally, the questionnaire was created with assistance from other experienced individuals working in research undertakings. The purpose of the questionnaire was to convey the aim of our study and respond to the research questions.

Data Analysis

The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) V.21 programme was used to analyse data obtained from questionnaires given to teachers and students. Descriptive statistics were used to analyse the quantitative data obtained from the questionnaires. The qualitative data from focus groups and interviews were examined using theme analysis, in accordance with the methods outlined by V. Braun and V. Clarke [40]. This approach involved categorising the data, identifying patterns, and comparing these themes across various universities in order to identify similarities and differences on how ChatGPT is utilised to enhance learning at higher education institutions.

Data Quality, Validity and Reliability of Quantitative Data

The quality of the quantitative data was guaranteed by piloting the questionnaire. This helped to discover inconsistency and ambiguities before the final instrument (questionnaire) is used to gather data from selected higher learning institutions in Tanzania. Additionally, the validity of instruments was guaranteed by disseminating questionnaire questions to colleagues for confirmation that they measure the desired variables. Some of the questionnaire items were modified, and those with ambiguities were eliminated, to ensure that the research findings accurately reflect the aim and objectives of our research.

Quality of Qualitative Data

Triangulation of data sources through the use of various data collecting methods decreased participant response bias and assured the trustworthiness of the qualitative data. Our study also used peer debriefing to determine whether there was consensus on how to interpret the findings. Colleagues were given the research findings for critical evaluation, feedback, and helpful suggestions that were implemented to enhance our study.

Ethical Consideration

Ethical considerations were met by providing participants with advance notice of the study's objectives, the data being collected, its intended use, and the possible advantages and results that might be obtained from the data. Respondents were assured that the data gathered from them would only be used to achieve the goals of the study and would not be disclosed without the respondents' consent. Furthermore, references and in-text citations were employed to acknowledge the origins of the data and materials used in order to uphold intellectual integrity.

Results

Demographic Features of the Respondents

The demographics of the participants varied by age, gender, level of education, and experience.

Demographic Data for Teachers

The sample was made up of teachers with a range of backgrounds, including male and female teachers with varying degrees of education and experience. The demographic characteristics of teachers are presented in Table 2.

Table 2

Demographic characteristics of teachers (*n* = 40)

Demographic variables	Categories	<i>n</i>	%
Universities	U1	10	25%
	U2	10	25%
	U3	10	25%
	U4	10	25%
Gender	Male	25	62.5%
	Female	15	37.5%
Education level	Bachelor	10	25%
	Masters	20	50%
	PhD	10	25%
Teaching experience	1–5 years	10	25%
	5–10 years	20	50%
	10 and above	10	25%

Source: Field data, 2024.

Table 2 represents teachers who completed questionnaire on the use of ChatGPT in competence-based education in higher learning institutions. There were 15 (37.5%) female teachers and 25 (62.5%) male teachers. This suggests that both sexes were included in the study. Regarding educational attainment, 10 teachers (25%) had a bachelor’s degree, 20 teachers (50%) had a master’s degree, and 10 teachers (25%) had a doctorate. This suggests that participants had a solid understanding of ChatGPT in CBE as a result of their exposure. Additionally, 10 teachers (25%) had 1–5 years of teaching experience, 20 teachers (50%) had 5–10 years, and 10 teachers had experience of 10 years and above. This suggests that the participants had enough experience, making them valuable contributors to share their perspectives and ChatGPT related practices in CBE.

Students’ Demographic Characteristics

Students of various ages, both male and female, and with a range of features made up the sample. The demographic characteristics of participants of this study are presented in Table 3.

Table 3

Demographic characteristics of students (*n* = 200)

Demographic variables	Categories	<i>n</i>	%
Universities	U1	50	25%
	U2	50	25%
	U3	50	25%
	U4	50	25%
Gender	Male	120	60%
	Female	80	40%
Age	15–20 years	120	60%
	20–25 years	70	35%
	25 and above	10	5%

Source: Field data, 2024.

Table 3 represents students who completed questionnaire on the use of ChatGPT in competence-based education in higher learning institutions. There were 80 (40%) female students and 120 (60%) male students. This suggests that both sexes were included in the study. In term of age group of students, students with 15–20 years were 120 (60%), with 20–25 years were 70 (35%) and with 25 years and above were 10 (5%). This suggests that research participants were sufficiently developed to offer adequate knowledge on the use of ChatGPT in competence-based education in Tanzania higher learning institutions.

ChatGPT in the Context of Competence-Based Education

Competence-based education (CBE) has gained prominence in Tanzanian higher learning institutions as they shift from traditional content-based teaching to approaches that prioritise skills development and practical knowledge application. ChatGPT's integration in this context greatly aids in the development of critical thinking and problem-solving abilities, fills in resource gaps, enables individualised learning through the simulation of real-world situations, and involves students in scientific research and tutorial-based learning, as detailed in the section below.

Simulation of Real-World Scenarios

According to the results of the teachers' survey, 38 (95%) of the respondents agreed that ChatGPT is crucial for competence-based learning since it replicates real-world situations in the disciplines being taught, while 2 (5%), on the other hand, disagreed. In a similar vein, 15 students (7.5%) disagreed and 185 students (92.5%) agreed. These results demonstrate that competence-based education (CBE) places a strong emphasis on helping students acquire the particular abilities, know-how, and dispositions necessary to succeed in real-world situations. One effective way to do this is to simulate real-world situations, and ChatGPT greatly improves these simulations. ChatGPT, an AI-powered conversational agent, provides learners with a platform to apply their knowledge in interesting and useful ways by creating and facilitating situations that replicate real-life problems in a variety of subjects. Its capacity to create intricate, level-appropriate situations guarantees that the instruction stays current and in line with the students' developmental objectives. In an interview with a university U2 Teacher (T3), it was noticed that:

"In competence-based education, students must actively participate in the teaching and learning process. I usually make simulated material using ChatGPT so that students may comprehend the lesson more fully. The purpose of these simulations is to help students better comprehend the lecture and make it more tangible" (Interview, T3 at U2: October 24, 2024).

Furthermore, University U2 Teacher T5 stated that:

"I create lesson-related materials and simulated videos using ChatGPT. I utilise these simulated videos to teach students abstract concepts that are difficult for them to understand. Every student participates in the class and it becomes more interesting" (Interview, T5 at U2: October 14, 2024).

These results suggest that by mimicking real-world situations, ChatGPT greatly improves competence-based education (CBE) by giving students chances for experiential learning that develop their practical abilities. Because CBE places a strong emphasis on mastering certain abilities, simulations are an essential practice and assessment tool. Through dynamic, individualised, and immersive encounters that promote skill development, ChatGPT's interactive features enable it to mimic real-life scenarios. Furthermore, during focus group talks, University U1 students added that:

"We use ChatGPT, and it is really easy to use. Although certain science ideas are hard to understand, ChatGPT is helpful. A capability for simulated practicals, experiments, and other topic-related information is available in ChatGPT. Through this, even without the assistance of the teacher, we gain a comprehensive comprehension of the subject matter" (FGD at U1: October 17, 2024).

According to university U1 students' findings, ChatGPT helps them navigate difficult problem-solving procedures and mimic scientific investigations. For instance, ChatGPT may guide students through a virtual lab experiment on projectile motion in a physics class, letting them change variables and see the results. Students' comprehension of the subject content is subsequently enhanced by these. Students at University U4 also had a similar thought. They said:

"... in the modern world, learning has shifted from relying on teachers to being individualised. ChatGPT is available! Ask for the response you would like to get. Generally speaking, we favour simulations, especially in scientific courses like chemistry, physics, and biology where some ideas are difficult to grasp" (FGD at U4: October 16, 2024).

These results demonstrate ChatGPT's ability to provide simulated scenarios tailored to students' requirements in competence-based education. ChatGPT may customise situations according to students' proficiency levels, leading them through more difficult assignments to guarantee mastery. This method efficiently fills in skill gaps while allowing students to study at their own speed. ChatGPT is an affordable solution for building simulations that are accessible from anywhere at any time because to its scalability and accessibility. Accordingly, ChatGPT may be used by educators and learners to monitor student replies, offering valuable information about learning outcomes and pinpointing areas in need of development [41]. Through the creation of a secure, engaging, and flexible learning environment, ChatGPT enables students to hone the skills necessary for success in the real world. Both teachers and students may benefit greatly from using ChatGPT to simulate real-world situations in the classroom. Through dynamic, interactive settings created by ChatGPT, students may interact with real-world scenarios that reflect social, intellectual, and professional issues. These simulations are perfect for getting students ready for the challenges of real life because they provide them practical experience, encourage critical thinking, and help them build abilities in a risk-free environment [42].

Improving Critical Thinking and Problem-Solving Capabilities

According to the results of the teachers' survey, 30 (75%) of the respondents agreed that ChatGPT improves students' critical thinking and problem-solving abilities in competence-based education (CBE), whereas 10 (25%) disagreed. In a similar vein, 30 students (15%) disagreed and 170 students (90%) agreed. Competence-based education (CBE) places a strong emphasis on mastering the abilities and information required to successfully handle problems in the actual world. Thus, incorporating ChatGPT into educational settings greatly improves students' capacity for critical thought and problem-solving. ChatGPT helps students build these vital skills by providing engaging and flexible learning opportunities. The university U2 teacher (T4) clarified that:

"ChatGPT presents students with a variety of real-world challenges that need critical thinking and the development of a tenable solution. Students gain critical thinking abilities by interacting with and resolving these issues. Therefore, ChatGPT plays a significant role in helping students develop their problem-solving skills" (Interview, T4 at U2: October 17, 2024).

Furthermore, university (U2) teacher (T1) said that:

"ChatGPT guides students through challenges and offers a variety of solutions. Then, if ChatGPT is used properly, it encourages students to learn more about the subject and develop those key skills" (Interview, T1 at U2: October 14, 2024).

According to these teacher results, ChatGPT encourages students to have meaningful conversations that lead to knowledge processing, assessment, and synthesis. It pushes students to examine presumptions, recognise biases, and formulate logical arguments by asking probing questions. For example, whereas scientific students might investigate the effects of experimental factors, arts students can argue the reasons of events by looking at evidence and counterarguments. Using frameworks like cause-and-effect chains or lists of pros and drawbacks, ChatGPT helps users organise their thoughts in a methodical manner. As a result, by offering many viewpoints on problems, it fosters empathy and improves decision-making abilities, both of which are essential for success in challenging, real-world circumstances. During the university U1 focus group discussion, students made the following comments:

"Since most teacher assignments and activities require us to learn more and come up with solutions, it is our responsibility as students to ask pertinent and real-world questions. ChatGPT is an amazing AI tool in education that helps us find better solutions to these problems" (FGD at U1: October 26, 2024).

Additionally, during the focus group discussion, university U3 students clarified that:

"Because ChatGPT is an interesting and dynamic tool, we utilise it to improve our ability to solve real-world challenges that teachers offer. It offers services based on students' interests and requirements and offers a variety of problem-solving techniques, which aids in the development of critical thinking abilities" (FGD at U3: October 18, 2024).

These results demonstrate how well ChatGPT's customisation capabilities match with competence-based education's emphasis on tailored learning. ChatGPT ensures an ideal challenge level by modifying the complexity and difficulty of the content according to the learner's degree of skill. Students are empowered to investigate ideas on their own, at their own speed and with flexibility.

These results also suggest that ChatGPT fosters the growth of reflective thinking, which is essential to competence-based learning. ChatGPT promotes metacognition and self-reflection by asking students to explain their ideas, which enhances comprehension and fosters personal development. Therefore, in competence-based education, ChatGPT is a game-changing tool for improving critical thinking and problem-solving skills. It is a priceless addition to conventional teaching techniques because of its capacity to provide engaging, customised, and reflective learning experiences [17]. Through careful integration, ChatGPT enables students to acquire the abilities and proficiencies required for success in a world that is becoming more and more complicated.

Access to High Quality Educational Resources

According to the results of the teachers' survey, 34 (85%) of the respondents agreed that ChatGPT gives teachers access to excellent teaching resources, while 6 (15%) disagreed. In a similar vein, 25 students (12.5%) disagreed while 175 students (87.5%) agreed. These results demonstrate how ChatGPT augmented instruction changes the way knowledge is delivered and absorbed by providing teachers and students with access to top-notch educational resources. In competence-based education, ChatGPT is a powerful tool for teachers and students to gather current, pertinent resources tailored to the particular requirements of their classroom. Systems that are driven by ChatGPT, such as digital libraries and content recommendation engines, evaluate the curriculum and provide instructional resources like articles, videos, and lesson plans that align with the educational objectives of imparting competences to students. In addition to saving teachers time, this guarantees that they have access to a variety of excellent tools that improve instruction and better engage students. Teachers T4 at University U3, for instance, said that:

"I can easily produce multimedia tutorials including animations, movies, and other tech-based resources using ChatGPT. These materials aid in my student's comprehension of the material and are frequently engaging. Students have an equal chance to engage in instruction and learning using ChatGPT" (Interview, T4 at U3: October 24, 2024).

Additionally, the university U4 teacher (T3) mentioned that:

"My teaching strategies have changed as a result of ChatGPT's advancement in education. Students currently like engaging with instructional materials produced by artificial intelligence (AI) that simplify concepts for them. In a similar vein, students can obtain structured and well-organised knowledge using AI technologies" (Interview, T3 at U4: October 12, 2024).

Teachers' results revealed that by offering a wide range of materials catered to each student's interests and ability level, ChatGPT eliminates traditional learning

obstacles. For instance, by providing interactive materials like gamified exercises, simulations, and real-world case studies, adaptive learning systems can make abstract ideas more approachable. These tools usually come in a range of media, such as text, audio, video, and interactive activities, to fit different learning styles and help students better comprehend challenging subjects. Additionally, ChatGPT ensures that instructional materials are accurate and current, providing students with a strong foundation upon which to build their knowledge. Similarly, U3 students discussed their experiences using ChatGPT in the age of competence-based learning. They said the following:

“Particularly at this university, we are allowed to use ChatGPT and other AI technologies. Usually, we check for books and relevant references and make notes using AI technologies. In general, we can state that we value the advances in science and technology and that learning is simpler these days” (FGD at U3: October 20, 2024).

In a similar vein, University U2 students observed during focus groups that:

“For us, using ChatGPT is simple, especially when I need to comprehend something that I didn’t fully understand in class. I can find videos, animations, and other resources that reinforce the topics I’ve studied in class with the aid of ChatGPT” (FGD at U2: October 22, 2024).

According to teacher and student findings, ChatGPT-enhanced instruction democratises access to high-quality resources, making high-quality education accessible regardless of geographic or budgetary constraints. Students may access excellent instructional information using open-source ChatGPT technologies and platforms to bridge the gaps in resource availability. Additionally, ChatGPT’s translation and accessibility features ensure that students with disabilities or non-native languages may access the same top-notch resources as their peers [8]. Teachers and students alike may access a wider range of interesting, pertinent, and inclusive materials by utilising ChatGPT in the classroom, improving the teaching and learning process as a whole.

Conducting Online Tutorials and Scientific Practicals

In virtual laboratories powered by ChatGPT, 95% of students and 85% of teachers said they might conduct experiments that replicate real-world scenarios. These labs eliminate the need for physical laboratory items by allowing teachers and students to conduct experiments using computers or mobile devices. In a virtual biology lab, for instance, a student may be led through the steps of extracting DNA from a synthetic substance. The lab’s AI system monitors each step, corrects errors, gives real-time feedback, and ensures that students understand the procedure and the underlying scientific concepts. Additionally, the following was said by Teacher (T2) from University U1 during the interview:

“I develop procedures for doing testing using ChatGPT. This enables me to know how to do the experiments and provides me with adequate exposure to a variety of experimental approaches. Similar to this, I can utilise a number of tutorials on prompts to assist my students in thinking” (Interview, T2 at U1: October 15, 2024).

Furthermore, the university U4 teacher (T3) observed that:

“I effectively include ChatGPT into my teaching strategies since it allows me to select as many lessons as I need to enhance my students’ understanding of the subject matter. Additionally, I obtain useful videos and instructions on how to do tests using AI’s feature” (Interview, T3 at U4: October 18, 2024).

According to these findings, ChatGPT is crucial for customising scientific courses. ChatGPT intelligent tutoring systems adapt to each student’s particular learning style and pace by analysing performance data. For example, if students are unable to understand a certain concept, ChatGPT could offer simpler examples or more assignments. However, advanced students may be given more challenging problems. By giving them thorough data that highlights each student’s development and areas in need of improvement, these systems assist teachers in better tailoring their instructional strategies. Additionally, students brought up the following points about ChatGPT in competence-based education during focus groups:

“We frequently use artificial intelligence (AI), namely ChatGPT, to find online guides and familiarise ourselves with the many stages required to do scientific research. This facilitates understanding and mastery of several practical without the need for teachers support” (FGD at U2: October 20, 2024).

Also, during the focus group session students mentioned that:

“ChatGPT is essential for online lessons and practical. We utilise these new tools to explore a variety of scientific phenomena and get new insights” (FGD at U3: October 24, 2024).

According to these results, ChatGPT technologies have the potential to enhance education in a variety of ways. Students can access cutting-edge scientific learning opportunities regardless of their location or the resources offered by the university. ChatGPT systems offer a safe and risk-free environment, especially when simulating hazardous processes like chemical reactions [43]. They also encourage inclusiveness and the development of the desired competences by providing accommodations for a variety of learning needs and ensuring that each student may progress at their own pace. These technologies assist teachers in improving classroom management by addressing individual learning gaps and making it easier to administer larger groups.

Discussion

The integration of ChatGPT in competence-based education is revolutionising the educational landscape by offering innovative solutions to enhance learning and cognitive skills development as revealed in the findings from teachers and students [44]. These findings comply with the findings from the literature view that exposes the significance of the ChatGPT in competence-based education particularly in improving students’ critical thinking and problem-solving skills. These skills are essential for the student’s survival in this era that require students to have necessary competence. ChatGPT is a potential tool for modifying conventional teaching techniques, creating interactive learning environments, and facilitating individualised educational experiences as the education sector adopts technology more and

more [11]. According to B. Michalon and C. Camacho-Zuñiga [45], a sophisticated language model in ChatGPT can comprehend and produce text that is similar to that of a person. This feature enables it to foster dynamic learning experiences, give real-time feedback, and involve students in meaningful interactions that are crucial in competence-based education. The augment from this scholar complements with the findings and the constructivism learning theory that requires students to construct their own knowledge based on learning experience they encounter throughout the instructions. This enables students to learn at their own pace and develop meaningful solutions to real-world problems. It also allows students to access a variety of learning materials that are essential for understanding the subject matter.

These findings align with those by I. Billy and H. Anush [46], who found that ChatGPT provides responsive and dynamic interactions that actively engage students in their learning process, in contrast to traditional teaching approaches that frequently rely on the transmission of static material. These findings also support the constructivism theory that insists on students' engagement as active participant in the teaching and learning process. This enhances students' grasp of knowledge and skills because the learning becomes a two-way process of augments and feedbacks in the classroom instructions. A. Rejeb, K. Rejeb, A. Appolloni et al. [47] concluded that the main advantages of incorporating ChatGPT into the classroom are its capacity to encourage competence building and active learning. Additionally, A. Rejeb, K. Rejeb, A. Appolloni et al. [47] noted that traditional teaching methods might occasionally be passive, giving students' knowledge without much application or participation. In order to solve this problem, ChatGPT offers scenario-based exercises, interactive discussions, and problem-solving exercises that motivate students to use what they have learned in real-world situations [14, 19]. As noted by S. Joshi, R. K. Rambola, P. Churi [24] and W. Holmes, F. Iniesto, S. Anastopoulou [27], students' critical thinking and analytical abilities are developed through active participation with ChatGPT augmented training, which promotes a better comprehension of the subject matter and the development of the desired competences. Furthermore, ChatGPT's flexibility enables it to customise its replies to each student's needs, learning preferences, and skill level [48]. This flexibility is consistent with the constructivism learning theory which encourages students to learn at their own pace so as to develop a thorough understanding of concepts in respective subject matter. This enhances students' access to quality educational resources that in turn supports learning and mastery of essential skills.

ChatGPT guarantees that every student receives pertinent coaching that tackles their unique issues and improves their learning experience by offering personalised feedback and support [21]. For example, if a student is having trouble understanding a certain idea, ChatGPT can provide further clarifications, illustrations, or other strategies to help comprehend and acquire the desired competence. Likewise, H. Yu's findings [18] support these study findings that ChatGPT facilitates the growth of critical cognitive abilities via interactive and iterative education. Students may practice problem-solving, decision-making, and analytical thinking by using

ChatGPT's capacity to mimic real-world situations and lead discussions [26, 49]. Because it allows students to hone their cognitive skills and lay a strong basis for future learning, this hands-on experience is essential for both academic performance and real-world applicability. Despite its promise, careful preparation and execution are necessary for ChatGPT's successful incorporation into the competence-based education [50]. This includes using ChatGPT ethically to enhance teaching and learning.

AI-driven activities must adhere to strict accuracy and relevance criteria and be in line with educational goals, which teachers and students must make sure of. Although ChatGPT offers helpful assistance, it should be used in conjunction with human instruction rather than to replace it, since teachers are essential in providing context, guidance, and emotional support aspects that AI cannot completely replace.

Conclusion

The incorporation of ChatGPT into the classroom is a major step towards improving student learning and helping them acquire critical skills in competence-based education. The usage of ChatGPT presents revolutionary prospects to overcome conventional teaching issues and create more efficient, interesting, and customised learning environments as educational methods continue to change. One of ChatGPT's main advantages in competence-based education is its capacity to provide interactive learning experience. ChatGPT encourages active engagement and the real-world application of information by involving students in scenario-based activities, problem-solving exercises, and real-time interactions. Compared to passive learning techniques, this dynamic approach offers a more interesting and successful educational experience that aids students in expanding their knowledge and honing their critical thinking abilities. Even though ChatGPT offers a lot of potential to enhance competence-based education, the study suggests that incorporating it requires a thorough approach. This means establishing programmes that improve teacher and student proficiency, investing in infrastructure to close the digital divide, and fostering a culture of ethical AI use. It is imperative that stakeholders, educators, and policymakers work together for creating an environment that maximises AI's benefits while limiting its downsides in the context of competence-based education.

Limitation and Future Research

A key limitation is on generalisability due to potential differences across Tanzania higher learning institutions in terms of infrastructure, digital access, academic discipline and geographical locations. Findings drawn from small sample or specific sample may not accurately reflect the diverse experiences of institutions national wide, particularly between public and private universities, or urban and rural areas. These variations can affect how ChatGPT is adopted and its effectiveness within

competence-based education. To improve generalisability, future research should include a broader, more diverse sample of institutions across different regions and academic contexts.

References

1. Nkya H., Fang H., Mwakabungu F. Implementation of competence-based curriculum in Tanzania: perceptions, challenges and prospects. A case of secondary school teachers in Arusha region. *Journal of Education and Practice*. 2021;12(19):34–41. doi:10.7176/JEP/12-19-04
2. Fosso Wamba S., Bawack R.E., Guthrie C., Queiroz M.M., Carillo K.D.A. Are we preparing for a good AI society? A bibliometric review and research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*. 2021;16(4):120–482. doi:10.1016/j.techfore.2020.120482
3. Paek S., Um T., Kim N. Exploring latent topics and international research trends in competence-based education using topic modeling. *Education Sciences*. 2021;11(6):25–45. doi:10.3390/educsci11060303
4. Brammer M.K., Goodrich K.M. Competence-based education model. *Social Science Journal*. 2021;2(6):1–12. doi:10.1080/03623319.2021.1883380
5. Radu C., Ciocoiu C.N., Veith C., Dobrea R.C. Artificial intelligence and competence-based education: a bibliometric analysis. *Amfiteatru Economic*. 2024;26(65):220–240. doi:10.24818/EA/2024/65/220
6. Evans C.M., Landl E., Thompson J. Making sense of K-12 competence-based education: a systematic literature review of implementation and outcomes research from 2000 to 2019. *The Journal of Competence-Based Education*. 2020;(4)1:1–28. doi:10.1002/cbe2.1228
7. Anderson-Levitt K., Gardinier M.P. Introduction contextualising global flows of competence-based education: polysemy, hybridity and silences. *Comparative Education*. 2021;57(1):1–18. doi:10.1080/03050068.2020.1852719
8. Haluza D., Jungwirth D. Artificial intelligence and ten societal megatrends: a GPT-3 case study. *Preprints*. 2023;20(2):301–474. doi:10.20944/preprints202301.0474.v1
9. Mhlanga D. Artificial intelligence in the industry 4.0 and its impact on poverty, innovation, infrastructure development, and the sustainable development goals: lessons from emerging economies. *Sustainability*. 2021;13(11):57–88. doi:10.3390/su13115788
10. Rudolph J., Tan S. ChatGPT: bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education. *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023;6(1):78–90. doi:10.37074/jalt.2023.6.1.9
11. Barrett A., Pack A. Not quite eye to AI: student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023;20(1):59–80. doi:10.1186/s41239-023-00427-0
12. Kasneci E., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023;10(3):102–274. doi:10.1016/j.lindif.2023.102274
13. Peters M.A., Jackson L., Papastephanou M., Jandrić P., Lazaroiu G., Evers C.W., et al. AI and the future of humanity: ChatGPT-4, philosophy and education critical responses. *Educational Philosophy and Theory*. 2023;7(5):1–35. doi:10.1080/00131857.2023.2213437
14. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education. *IEEE Access*. 2020;8(9):75264–75278. doi:10.1109/ACCESS.2020.2988510
15. Kuleto V., Ilić M., Dumangiu M., Ranković M., Martins O.M.D., Păun D., et al. Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. *Sustainability*. 2021;13(18):104–124. doi:10.3390/su131810424
16. Hwang G.J., Xie H., Wah B.W., Gašević D. Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Artificial Intelligence*. 2020;4(7):25–55. doi:10.1016/j.caeai.2020.100001

17. Vázquez-Cano E., Ramirez-Hurtado J.M., Saez-Lopez J.M., López-Meneses E. ChatGPT: the brightest student in the class. *Thinking Skills and Creativity*. 2023;4(9):71–85. doi:10.1016/j.tsc.2023.101380
18. Yu H. The application and challenges of ChatGPT in educational transformation: new demands for teachers' roles. *Heliyon*. 2024;7(5):124–150. doi:10.1016/j.heliyon.2024.e24289
19. Crompton H., Song D. The potential of artificial intelligence in higher education. *Revista Virtual Universidad Catolica Del Norte*. 2021;6(2):1–4. doi:10.35575/rvucn.n62a1
20. Akgun S., Greenhow C. Artificial intelligence in education: addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*. 2022;2(3):431–440. doi:10.1007/s43681-021-00096-7
21. Kaplan A., Haenlein M. Rulers of the world, unite: the challenges and opportunities of artificial intelligence. *Business Horizons*. 2020;63(1):37–50. doi:10.1016/j.bushor.2019.09.003
22. Nguyen A., Ngo H.N., Hong Y., Dang B., Nguyen B.P.T. Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*. 2022;28(4):4221–4241. doi:10.1007/s10639-022-11316-w
23. Baker R.S., Hawn A. Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2022;32(4):1052–1092. doi:10.1007/s40593-021-00285-9
24. Joshi S., Rambola R.K., Churi P. Evaluating artificial intelligence in education for next generation. *Journal of Physics, Conference Series*. 2021;3(3):8–90. doi:10.1088/1742-6596/1714/1/012039
25. Lazaroiu G., Rogalska E. How generative artificial intelligence technologies shape partial job displacement and labor productivity growth. *Oeconomia Copernicana*. 2023;14(3):703–706. doi:10.24136/oc.2023.020
26. Kelly A., Sullivan M., Strampel K. Generative artificial intelligence: university student awareness, experience, and confidence in use across disciplines. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2023;20(6):33–45. doi:10.53761/1.20.6.12
27. Holmes W., Iniesto F., Anastopoulou S., Boticario J.G. Stakeholder perspectives on the ethics of AI in distance-based higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2023;24(2):96–117. doi:10.19173/irrodl.v24i2.6089
28. Allen A. An introduction to constructivism: its theoretical roots and impact on contemporary education. *Journal of Learning Design and Leadership*. 2022;1(1):1–11.
29. Givi Efgivia M., Rinanda A. R., Hidayat A., Maulana I., Budiarto A. Analysis of constructivism learning theory. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2021;8(5):208–212. doi:10.2991/assehr.k.211020.032
30. Kieu Oanh P.T., Hong Nhung N.T. Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning English in secondary education in Vietnam. *International Journal of Scientific and Research Publications*. 2022;12(12):93–98. doi:10.29322/ijssrp.12.12.2022.p13211
31. Prakash Chand S. Constructivism in education: exploring the contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner. *International Journal of Science and Research*. 2023;12(7):274–278. doi:10.21275/sr23630021800
32. Wibowo S., Wangid M.N., Firdaus F.M. The relevance of Vygotsky's constructivism learning theory with the differentiated learning primary schools. *Journal of Education and Learning*. 2025;19(1):431–440. doi:10.11591/edulearn.v19i1.21197
33. Umida K., Dilor A., Umar E. Constructivism in teaching and learning process. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 2020;8(3):134–137.
34. Wang Y. Research on the implications of constructivism to education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2022;4(6):2793–2797. doi:10.2991/assehr.k.220504.507
35. Ngulube P., Ngulube B. Are we there yet? Mixed methods research in the South African. *Journal of Economic and Management Sciences*. 2022;22(1):120–150. doi:10.4102/ac.v22i1.1013

36. Amadi A. Integration in a mixed-method case study of construction phenomena: from data to theory. *Engineering, Construction and Architectural Management*. 2023;30(1):210–237. doi:10.1108/ECAM-02-2021-0111
37. Taherdoost H. What are different research approaches? Comprehensive review of qualitative, quantitative, and mixed method research, their applications, types, and limitations. *Journal of Management Science and Engineering Research*. 2022;5(1):53–63. doi:10.30564/jmser.v5i1.4538
38. Baig U., Arsalan Hashmi M., Babar Ali S., Zehara S. Exploratory sequential mixed methods in doctorate research: extended application of constructivist grounded theory. *IBT Journal of Business Studies (JBS)*. 2020;16(2):47–65. doi:10.46745/ilma.jbs.2020.16.02.04
39. Kumatongo B., Muzata K.K. Research paradigms and designs with their application in education. *Journal of Lexicography and Terminology*. 2021;5(1):16–32.
40. Braun V., Clarke V. Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*. 2022;9(1):3–10. doi:10.1037/qup0000196
41. Silva A.D.O., Janes D.D.S. Exploring the role of artificial intelligence in education: a comprehensive perspective. *Review of Artificial Intelligence in Education*. 2020;1(00):e05. doi:10.37497/rev.artif.intell.education.v1i00.5
42. Singh N. Digital literacy and AI integration in African higher education: issues and solutions. *Journal of Global Education*. 2020;5(3):28–46.
43. Alotaibi A.H.E. The impact of AI-powered grammarly on enhancing grammar proficiency among Saudi EFL students. *Remittances Review*. 2023;8(4):76–87. doi:10.33182/rr.v8i4.256
44. Sagin F.G., Ozkaya A.B., Tengiz F., Geyik O.G., Geyik C. Current evaluation and recommendations for the use of artificial intelligence tools in education. *Turkish Journal of Biochemistry*. 2024;48(6):620–625. doi:10.1515/tjb-2023-0254
45. Michalon B., Camacho-Zuñiga C. ChatGPT, a brand-new tool to strengthen timeless competencies. *Frontiers in Education*. 2023;8(2):1–13. doi:10.3389/feduc.2023.1251163
46. Billy I., Anush H. A study of the perception of students and instructors on the usage of Artificial Intelligence in education. *International Journal of Higher Education Management*. 2023;9(2):120–150. doi:10.24052/IJHEM/V09N02/ART-6
47. Rejeb A., Rejeb K., Appolloni A., Treiblmaier H., Iranmanesh M. Exploring the impact of ChatGPT on education: a web mining and machine learning approach. *International Journal of Management Education*. 2024;22(1):1–14. doi:10.1016/j.ijme.2024.100932
48. Fabiyi S.D. What can ChatGPT not do in education? Evaluating its effectiveness in assessing educational learning outcomes. *Innovations in Education and Teaching International*. 2024;7(4):1–16. doi:10.1080/14703297.2024.2333395
49. Niu S.J., Luo J., Niemi H., Li X., Lu Y. Teachers' and students' views of using an AI aided educational platform for supporting teaching and learning at Chinese schools. *Education Sciences*. 2022;12(12):8–18. doi:10.3390/educsci12120858
50. Onesio-Ozigagun O., James Ololade Y., Eyo-Udo N.L., Ogundipe D.O. Revolutionizing education through AI: a comprehensive review of enhancing learning experiences. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*. 2024;6(4):589–607. doi:10.51594/ijarss.v6i4.1011

Information about the authors:

Moabu Jimmy Chanda – Assistant Lecturer, Department of Technical Education, Mbeya University of Science and Technology (MUST), Mbeya, United Republic of Tanzania; ORCID 0009-0006-3513-6938. E-mail: moabuchandafa95@gmail.com

Huang Fang – Professor, School of Education, Huazhong University of Science and Technology, Wuhan, People's Republic of China. E-mail: fanghuang@hust.edu.cn

Contribution of the authors:

M.J. Chanda – research designing, data collection, analysis and preparation of the first draft of the manuscript as well as its associated revisions.

H. Fang – research designing, data collection, analysis and making revisions leading to the production of the final manuscript.

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

Received 26.01.2025; revised 18.06.2025; accepted 02.07.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Чандафа Моабу Джимми – младший преподаватель кафедры технического образования Университета науки и технологий Мбея (MUST), Мбея, Объединенная Республика Танзания; ORCID 0009-0006-3513-6938. E-mail: moabuchandafa95@gmail.com

Фан Хуан – профессор Школы образования Хуачжунского университета науки и технологии, Ухань, Китайская Народная Республика. E-mail: fanghuang@hust.ed.cn

Вклад соавторов:

М.Дж. Чандафа – проектирование исследования, сбор данных, анализ и подготовка первого черновика рукописи, а также связанные с этим доработки.

Х. Фан – проектирование исследования, сбор данных, анализ и внесение исправлений, ведущих к созданию окончательного варианта рукописи.

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

Статья поступила в редакцию 26.01.2025; поступила после рецензирования 18.06.2025; принята к публикации 02.07.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

СОДЕРЖАНИЕ 2025

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Коржуев А.В., Лесничук С.А., Контаров Н.А., Икреникова Ю.Б. Аргументационный ресурс в научной педагогике как объект исследования 1, 9

Андрюхина Л.М. Креативные индустрии и образование: от мифов к интегративной модели 3, 9

Асташова Н.А. Диалогическое обучение: перспективный вариант организации образования 4, 9

Пурышева Н.С., Теплякова К.О., Чулкова Г.М., Солдатенкова М.Д., Лозовенко С.В. Профессиональная подготовка будущих учителей физики на основе погружения в высокотехнологичную образовательную среду 5, 9

Олимов К.Т., Алимов А.А., Безгодова С.А., Мусаева Н.Н. Актуализация таксономии учебных целей в контексте задач современного профессионального образования 7, 9

Гнедых Д.С., Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Посохова С.Т., Хромова М.А., Исхакова М.П. Развитие субъектности студентов при взаимодействии с генеративным искусственным интеллектом: систематизация научных представлений 8, 9

Конколь М.М., Марьина Е.Д. Методологические основания системы метацифровой компетентности (на примере языкового образования) 9, 9

Запалацкая В.С. Вариативность и интеграция: методологические основания проектирования среды для одаренных студентов 10, 9

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Rafsanjani M.A., Prakoso A.P., Wahyudi H.D., Samin S.M., Prabowo A.E., Wijaya S.A. Exploring the predictor of teaching quality using the job demands-resources mode 1, 33

Федина Л.В., Брук Ж.Ю., Волосникова Л.М., Игнатжева С.В. Личностный потенциал как образовательный результат в условиях инклюзивной трансформации университета 2, 9

Спиридонова Е.В., Калошина Т.Ю. Обучение бережливому производству студентов технического университета на основе бизнес-симуляторов 2, 34

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 3, 36

Смолий Е.С., Колышева О.Н., Повалко П.Ю. Игровой формат экзамена как эффективный инструмент оценки сформированности компетенций 3, 54

Антонова М.В., Замкин П.В. Влияние практико-ориентированной исследовательской деятельности на профессиональное самоопределение студентов 4, 42

СОДЕРЖАНИЕ 2023

Солодихина М.В., Одинцова Н.И. Сравнение навыков критического мышления студентов гуманитарных и естественно-математических направлений подготовки 5, 40

Juniantari M., Degeng I.N.S., Ulfa S., Nakaya A. Mobile seamless inquiry media: effective strategies for enhancing students' conceptual mathematics learning outcomes in the digital era 5, 68

Фролова Е.В., Рогач О.В., Кузнецов Ю.В. Информационно-образовательная среда вуза: приоритеты и дефициты развития 6, 9

Sudarsono B., Saputra W.N.E., Ghozali F.A. Improving student readiness for future professional activities: the IndustryIntegrated Self-Design Project Learning (i-SDPL) model 6, 29

Патаракин Е.Д., Кутузов А.И., Дворецкая И.В. Мультимодальная учебная аналитика: библиометрический и онтологический анализ 7, 33

Syzdykbayeva A.D., Abdigapbarova U.M., Aitenova E.A., Iminova Y.B., Khassanova I.U. The role of network culture and digital etiquette in student learning: a systematic review 7, 72

Головачёва В.Н., Баширов А.В., Ханов Т.А., Глазунова С.Б. Инновационная модель совершенствования научно-исследовательской работы студентов вузов Республики Казахстан в контексте приоритетов технологического суверенитета 8, 35

Tulenbaeva K.M., Iskakova M.O., Sultanova N.K., Seitkazy P.B., Dyussekeneva I.M., Bodauova B.K. The pedagogical system for training specialists at the Kazakh National University of Arts 8, 62

Sodiqov A.A., Babayeva Z.S., Sultonova Sh.M., Siddikov B.S., Yulchiyev M.E. From approach to outcome: contemporary vectors in education 9, 30

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Игна О.Н., Окорочков А.О., Смышляева Л.Г., Василькова Т.Н. Организационные проблемы адаптации ординаторов к образовательнoproфессиональной деятельности 2, 58

Волосникова Л.М., Огороднова О.В., Патрушева И.В., Кукуев Е.А. Взаимосвязь между участием в принятии решений и отношением к школьным инклюзивным политикам 3, 85

Khennou K., Touri B., Cherqaoui L. Psychological and pedagogical principles in modern educational management: Influence and development prospects 9, 57

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Тарасов С.В., Спасская Е.Б., Проект Ю.В. Организационные факторы функционирования интеграционной модели взаимодействия педагогического вуза и региональной образовательной системы 1, 57

Quezada Castro G.A., Quezada Castro M.d.P., Castro Arellano M.d.P., Rodríguez Vega M.A. Bibliometric analysis of legal culture and legal education research 1, 88

CONTENTS 2023

Suherman S., Vidákovich T. Adaptation and psychometric properties of the Multigroup Ethnic Identity Inventory in secondary education **2, 85**

Fathi A., Benabid A., Raji H., Moundy K. The primary strategies for overcoming challenges in mastering secondary school mathematics: remedial teaching **4, 74**

Syzdykbayeva A.D., Abdigapbarova U.M., Knissarina M.M., Seidualiyeva A.N., Mirza N.V. Network communication culture, digital etiquette, online community of university teachers and students: bibliometric mapping of the literature **4, 97**

Усольцев А.П., Мерзлякова О.П., Игошев Б.М. Самостоятельность как проявление субъектности ученика в саморегуляции учебной деятельности **5, 91**

Bulkani B., Riadin A., Ni'mah N., Setiawan M.A. Impact of holistic learning models on character development: a systematic review **5, 111**

Давыдова Н.Н., Симонова А.А., Мазурчук Е.О., Погадаева Д.А. Социальные, психологические и педагогические детерминанты профессионального долголетия педагогов: мнения и смыслы **6, 55**

Щербинина О.С., Майорова Н.С., Грушецкая И.Н. Психолого-педагогические барьеры одарённых школьников в олимпиадном движении **7, 92**

Есенина Е.Ю., Родичев Н.Ф., Ермачкова Ю.В., Кузнецов К.Г. Модернизация методического аппарата андрагогики в контексте дополнительного профессионального образования **8, 88**

Moundy K., Bouiri O. The impact of flipped classroom approach on students' metacognitive awareness: a correlational analysis **8, 117**

Ахмеджанова Д.Р., Кузьмичева П.К., Бочавер А.А. Взаимосвязи академических успехов и благополучия школьников в контексте непрерывного образования **10, 39**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Бужинская Н.В., Васева Е.С., Мешкова И.В., Шкабара И.Е. Коррекция клипового мышления студентов педагогического вуза в процессе решения практико-ориентированных задач **1, 104**

Назаров В.Л., Авербух Н.В., Буйначева А.В. Связь между типом межличностного поведения и стратегиями участников кибербуллинга: жертвы и свидетели **1, 130**

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Доливец С.С. Академический стресс и психологические ресурсы достижения образовательных целей **2, 108**

Печеркина А.А., Борисов Г.И., Тарасов Д.А. Эмоциональное благополучие школьников: роль личностных черт и академической успешности **2, 135**

Беляева О.А., Бугайчук Т.В., Цымбалюк А.Э., Юферова М.А. Диагностика факторов социально опасного поведения подростков: апробация, психометрическая проверка инструментария **3, 110**

СОДЕРЖАНИЕ 2023

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 **3, 141**

Огольцова Е.Г. Особенности проявления буллинга у студентов вузов **4, 122**

Зеер Э.Ф., Коновалов А.А. Профессиональное развитие педагогов: психологический портрет **4, 149**

Третьякова В.С., Шаров А.А., Зеер Э.Ф. Самоактуализация как предиктор персонификации личности студента **5, 142**

Котова С.С., Хасанова И.И., Холопова Е.С. Социально-профессиональная реориентация субъектов деятельности: психологическая готовность к профессионализации **6, 98**

Alorani O.I., Rababah S.Y., Al-Maraziq I.A.M., Miqdadi Z.M., Al-Habies F.A.M., Rababah M.A.I. Social media addiction and its relationship with feelings of alienation and cognitive distortions among youth in Jordan **6, 126**

Попова И.Н. Феномен психологической готовности будущих госслужащих к профессиональной деятельности как объект научного исследования **7, 125**

Yassine Y., Chakit M., Belkhaoud M., Aoune E.M. Factors affecting academic burnout in secondary school adolescents in Morocco **7, 155**

Колтунов Е.И., Грязева-Добшинская В.Г., Дмитриева Ю.А., Коробова С.Ю., Набойченко Е.С. Структура креативного мышления и самооценки экзистенциальных ценностей в контексте профессионализации студентов **9, 75**

Паатова М.Э., Берсирова А.К., Шебанец Е.Ю., Кобякова О.В. Феномен профессионального выгорания педагогов: сущность и проявления **10, 65**

Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Фан Ч.К., Коноплев С.А. Структура и факторы профессиональной устойчивости молодого педагога **10, 92**

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Старшинова А.В., Шестакова Е.В. Ресурсы родительской компетентности в реабилитации ребенка-инвалида **1, 168**

Tsenov M.Y., Bakracheva M.A.S. Attitudes towards artificial intelligence in professional and personal life **2, 159**

Певная М.В., Тарасова А.Н., Телепаева Д.Ф., Щербинин С.Н. Темпоральность профессионального самоопределения студентов России и Беларуси **3, 169**

Пискунова Е.В. Школьное управление как фактор профессионального развития педагога в условиях взаимодействия с педагогическим вузом **4, 175**

Мирзоян А.Г., Михайлова Л.А., Сулова И.П., Обухова П.И. Оценка развитости мягких навыков студентов экономических направлений подготовки **5, 168**

Ситковский А.М., Дождиков А.В. Внутрিরоссийская образовательная миграция молодежи: привлекательность регионов для получения высшего образования **6, 149**

CONTENTS 2023

Лебедева-Несевря Н.А., Шарыпова С.Ю., Шляпина А.С. Субъективные представления о личной безопасности в российской студенческой среде **7, 176**
Апенько С.Н., Лукаш А.В., Давыдов А.И. Интеллектуальные системы оценивания сформированности компетенций студентов и выпускников инженерных специальностей: ожидания преподавателей, обучающихся и работодателей **8, 136**

Козицина Т.С., Клюев А.К., Багирова А.П. Роль образования в процессе социальной стратификации бедности **9, 99**

Склярова Н.Ю., Литвиненко М.П., Луцкая Е.Е., Белоусова О.И. Патриотизм и гражданская активность в представлениях российской молодежи: опыт социологического анализа **10, 124**

Сибирякова Ю.В., Малошонок Н.Г. Социальные аспекты опыта студентов, обучающихся по индивидуальной образовательной траектории и в рамках поточно-групповой системы **10, 160**

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Тихонова Н.В., Сабинова Д.Р. Грамотность педагога в области искусственного интеллекта: теоретический анализ понятия **6, 180**

Вавилова Д.Д., Касаткина Е.В., Файзуллин Р.В. Оценка потенциала масштабирования инструментов искусственного интеллекта в высшем образовании: российский и зарубежный опыт **9, 128**

Alotaibi B.M., Alrashidi S.A., Bahrawi A.A. Impact of mindfulness-based strategy training on working memory in twice-exceptional students in Saudi Arabia **9, 158**

Chandafa M.J., Fang H. ChatGPT in the context of competence-based education in Tanzania higher learning institutions **10, 190**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кантор В.З., Антропов А.П., Кондракова И.Э., Проект Ю.Л. Пространство самореализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в высшей школе: позиция профессорско-преподавательского состава **8, 167**

CONTENTS 2025

METHODOLOGY PROBLEMS

Korzhuev A.V., Lesnichuk S.A., Kontarov N.A., Ikrennikova Yu.B. Argumentation resource in scientific pedagogy as an object of research **1, 9**

Andryukhina L.M. Creative industries and education: from myths to an integrative model of creativity **3, 9**

Astashova N.A. Dialogic learning: a promising approach to educational organization **4, 9**

Purysheva N.S., Teplyakova K.O., Chulkova G.M., Soldatenkova M.D., Lozovenko S.V. Professional training for future physics teachers through immersion in a high-tech educational environment **5, 9**

Olimov K.T., Alimov A.A., Bezgodova S.A., Musayeva N.N. A new look at the taxonomy of educational goals through the prism of tasks of modern vocational education **7, 9**

Gnedikh D.S., Bordovskaia N.V., Koshkina E.A., Posokhova S.T., Khromova M.A., Iskhakova M.P. Development of students' subjectivity through interaction with generative artificial intelligence: a systematic review of scientific concepts **8, 9**

Konkol M.M., Marina E.D. Methodological foundations of the meta-digital competence system: a case study in language education **9, 9**

Zapalatskaya V.S. Designing educational environments for gifted students: a framework for variability and integration **10, 9**

VOCATIONAL EDUCATION

Rafsanjani M.A., Prakoso A.P., Wahyudi H.D., Samin S.M., Prabowo A.E., Wijaya S.A. Exploring the predictor of teaching quality using the job demands-remodel **1, 33**

Fedina L.V., Bruk Zh.Yu., Volosnikova L.M., Ignatjeva S.V. Personal potential as an educational outcome in the context of inclusive university transformation **2, 9**

Spiridonova E.V., Kaloshina T.Yu. Lean production training for technical university students using business simulators **2, 34**

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 **3, 36**

Smolii E.S., Kolysheva O.N., Povalko P.Yu. Game format of the exam as an effective tool for assessing competence development **3, 54**

Antonova M.V., Zamkin P.V. The impact of practice-oriented research activities on students' professional self-determination **4, 42**

Solodikhina M.V., Odintsova N.I. Comparison of critical thinking skills among students in humanities and applied mathematical fields of study **5, 40**

CONTENTS 2023

Juniantari M., Degeng I.N.S., Ulfa S., Nakaya A. Mobile seamless inquiry media: effective strategies for enhancing students' conceptual mathematics learning outcomes in the digital era **5, 68**

Frolova E.V., Rogach O.V., Kuznetsov Yu.V. Information and educational environment of the university: priorities and development deficits **6, 9**

Sударsono B., Saputra W.N.E., Ghozali F.A. Improving student readiness for future professional activities: the Industry-Integrated Self-Design Project Learning (i-SDPL) model **6, 29**

Patarakin E.D., Kutuzov A.I., Dvoretzkaya I.V. Multimodal learning analytics: a bibliometric and ontological analysis **7, 33**

Syzdykbayeva A.D., Abdigapbarova U.M., Aitenova E.A., Iminova Y.B., Khassanova I.U. The role of network culture and digital etiquette in student learning: a systematic review **7, 72**

Golovachyova V.N., Bashirov A.V., Khanov T.A., Glazunova S.B. The innovative model for enhancing the research work of university students in the Republic of Kazakhstan within the context of technological sovereignty priorities **8, 35**

Tulenbaeva K.M., Iskakova M.O., Sultanova N.K., Seitkazy P.B., Dyussekeneva I.M., Bodauova B.K. The pedagogical system for training specialists at the Kazakh National University of Arts **8, 62**

Sodiqov A.A., Babayeva Z.S., Sultonova Sh.M., Siddikov B.S., Yulchiyev M.E. From approach to outcome: contemporary vectors in education **9, 30**

EDUCATION MANAGEMENT

Ignа O. N., Okorokov A. O., Smyshlaeva L. G., Vasilkova T. N. Organisational problems of adaptation of residents to educational and professional Activities **2, 58**

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 **3, 85**

Khennou K., Touri B., Cherqaoui L. Psychological and pedagogical principles in modern educational management: Influence and development prospects **9, 57**

GENERAL EDUCATION

Tarasov S.V., Spasskaya E.B., Proekt Yu.L. Organisational factors influencing the integration model of interaction between a pedagogical university and a regional educational system **1, 57**

Quezada Castro G.A., Quezada Castro M.d.P., Castro Arellano M.d.P., Rodríguez Vega M.A. Bibliometric analysis of legal culture and legal education research **1, 88**

Suherman S., Vidákovich T. Adaptation and psychometric properties of the Multigroup Ethnic Identity Inventory in secondary education **2, 85**

Fathi A., Benabid A., Raji H., Moundy K. The primary strategies for overcoming challenges in mastering secondary school mathematics: remedial teaching **4, 74**

Syzdykbayeva A.D., Abdigapbarova U.M., Knissarina M.M., Seidualiyeva A.N., Mirza N.V. Network communication culture, digital etiquette, online community of university teachers and students: bibliometric mapping of the literature **4, 97**

Usoltsev A.P., Merzlyakova O.P., Igoshev B.M. Independence as a manifestation of a student's subjectivity in the self-regulation of learning activities **5, 91**

Bulkani B., Riadin A., Ni'mah N., Setiawan M.A. Impact of holistic learning models on character development: a systematic review **5, 111**

Davydova N.N., Simonova A.A., Mazurchuk E.O., Pogadaeva D.A. Social, psychological, and pedagogical determinants of teachers' professional longevity: perspectives and interpretations **5, 55**

Shcherbinina O.S., Mayorova N.S., Grushetskaya I.N. Psychological and pedagogical barriers faced by gifted schoolchildren in the olympiad movement **7, 92**

Esenina E.Yu., Rodichev N.F., Ermachkova Yu.V., Kuznetsov K.G. Modernisation of the methodological framework of andragogy within the context of continuing professional education **8, 88**

Moundy K., Bouiri O. The impact of flipped classroom approach on students' metacognitive awareness: a correlational analysis **8, 117**

Akhmedjanova D.A., Kuzmichova P.K., Bochaver A.A. The relationship between schoolchildren's academic success and well-being within the context of lifelong learning **10, 39**

PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION

Buzhinskaya N.V., Vaseva E.S., Meshkova I.V., Shkabara I.E. Correction of clip thinking among pedagogical students in the process of solving practice-oriented tasks **1, 104**

Nazarov V.L., Averbukh N.V., Buinacheva A.V. The relationship between interpersonal behaviour types and strategies employed by participants in cyberbullying: victims and bystanders **1, 130**

Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Dolivec S.S. Academic stress and psychological resources for achieving educational goals **2, 108**

Pecherkina A.A., Borisov G.I., Tarasov D.A. Emotional well-being of schoolchildren: the role of personality traits and academic achievement **2, 135**

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 **3, 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 **3, 141**

CONTENTS 2023

Ogoltsova E.G. Features of bullying manifestation among university students 4, 122

Zeer E.F., Konovalov A.A. Professional development of teachers: a psychological profile 4, 149

Tretyakova V.S., Sharov A.A., Zeer E.F. Self-actualisation as a predictor of student personality development 5, 142

Kotova S.S., Khasanova I.I., Kholopova E.S. Social and professional reorientation of individuals: psychological readiness for professional development 6, 98

Alorani O.I., Rababah S.Y., Al-Maraziq I.A.M., Miqdadi Z.M., Al-Habies F.A.M., Rababah M.A.I. Social media addiction and its relationship with feelings of alienation and cognitive distortions among youth in Jordan 6, 126

Popova I.N. The phenomenon of psychological readiness of future public servants for professional activities as a subject of scientific investigation 7, 125

Yassine Y., Chakit M., Belkhaoud M., Aoune E.M. Factors affecting academic burnout in secondary school adolescents in Morocco 7, 155

Koltunov E.I., Gryazeva-Dobshinskaya V.G., Dmitrieva Yu.A., Korobova S.Yu., Naboichenko E.S. The structure of creative thinking and the self-assessment of existential values in the context of student professionalization 9, 75

Paatova M.E., Bersirova A.K., Shebanets E.Y., Kobyakova O.V. The phenomenon of professional burnout in teachers: its nature and manifestations 10, 65

Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Phan T.K., Konoplev S.A. The structure and contributing factors of professional stability among early-career teachers 10, 92

SOCIOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION

Chevtaeva N.G., Bobrova O.V., Call E. Starshinova A.V., Shestakova E.V. Resources for enhancing parental competence in the rehabilitation of a child with disabilities 1, 168

Tsenov M.Y., Bakracheva M.A.S. Attitudes towards artificial intelligence in professional and personal life 2, 159

Pevnaya M.V., Tarasova A.N., Telepaeva D.F., Shcharbinin S.N. The temporality of students' professional self-determination in Russia and Belarus 3, 169

Piskunova E.V. School management in the professional development of teachers: interactions with a pedagogical university 4, 175

Mirzoyan A.G., Mikhailova L.A., Suslova I.P., Obukhova P.I. Assessment of soft skills development in economics students 5, 168

Sitkovskiy A.M., Dozhdikov A.V. Intra-Russian educational migration of youth: the attractiveness of regions for pursuing higher education 6, 149

Lebedeva-Nesevria N.A., Sharypova S.Yu., Shlyapina A.S. Subjective perceptions of personal safety among Russian university students 7, 176

СОДЕРЖАНИЕ 2023

Apenko S.N., Lukash A.V., Davydov A.I. Intelligent systems for assessing competency development in students and graduates of engineering specialisations: expectations of educators, students and employers **8, 136**

Kozitsyna T.S., Klyuev A.K., Bagirova A.P. The role of education in the social stratification of poverty **9, 99**

Sklyarova N.Yu., Litvinenko M.P., Lutsкая E.E., Belousova O.I. Patriotism and civic engagement in the perceptions of Russian youth: insights from a sociological analysis **10, 124**

Sibiryakova Y.V., Maloshonok N.G. The student social experience in individual versus cohort-based learning **10, 160**

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Tikhonova N.V., Sabirova D.R. Teacher AI literacy: a theoretical conceptualisation **6, 180**

Vavilova D.D., Kasatkina E.V., Faizullin R.V. Assessing the scaling potential of artificial intelligence tools in higher education: Russian and international experiences **9, 128**

Alotaibi B.M., Alrashidi S.A., Bahrawi A.A. Impact of mindfulness-based strategy training on working memory in twice-exceptional students in Saudi Arabia **9, 158**

Chandafa M.J., Fang H. ChatGPT in the context of competence-based education in Tanzania higher learning institutions **10, 190**

INCLUSIVE EDUCATION

Kantor V.Z., Antropov A.P., Kondrakova I.E., Proekt Yu.L. The space for self-realisation among students with disabilities at university: perspectives from teaching staff **8, 167**

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Статью можно отправить в редакцию, воспользовавшись сайтом журнала (<https://www.edscience.ru/jour>).

В сопроводительном письме следует обязательно указать номер мобильного телефона и адрес электронной почты для оперативной обратной связи с автором. Редакция по электронной почте в автоматическом режиме высылает подтверждение о получении статьи.

В соответствии с общими требованиями к научным публикациям в РФ в основном тексте статьи должны присутствовать следующие обязательные элементы:

- постановка в общем виде рассматриваемой проблемы и ее связь с актуальными научными или практическими задачами;
- анализ последних публикаций/исследований, на которые опирается автор при решении заявленной проблемы;
- выделение ранее не разработанных аспектов обсуждаемой проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей исследования;
- изложение основного содержания исследования с исчерпывающим обоснованием полученных научных результатов;
- выводы с опорой на результаты работы и изложение перспектив дальнейших научных поисков в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – MS Word (*.rtf/doc/docx).
- Гарнитура – Times New Roman.
- Размер шрифта основного текста – 14 пунктов, цвет шрифта черный, без заливок.
- Поля – все по 2 см.
- Выравнивание текста по ширине страницы.
- Абзацный отступ – 1,27 (стандартный).
- Межстрочный интервал основного текста – 1,5. Между абзацами не должно быть дополнительных межстрочных пробелов и интервалов.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Межсловный пробел – один знак.
- Автопереносы слов обязательны.
- При наборе текста не допускается использование стилей и не задаются колонки.
- Недопустимы выносы примечаний на поля.
- Принятые выделения – курсив, полужирный шрифт.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Недопустимы ландшафтные (горизонтальные) таблицы.
- Внутритекстовые ссылки на публикации, включенные в список использованных источников, приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и страниц (-ы) цитируемого текста.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

- Постраничные сноски оформляются также в гарнитуре **Times New Roman**, шрифт – 10 пунктов.
- Диаграммы, схемы и графики должны быть предоставлены в исходном варианте в форматах **MS Excel** или **MS Visio** и высланы в **отдельных файлах**.
- Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в форматах TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек на дюйм, в реальном размере.
- Формулы набраны **только** в программе **MathType**. **Линейные формулы** (не «многоэтажные») набраны с клавиатуры (**не в математическом редакторе**).

Компоновка текста

1. УДК ... (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>) (шрифт – 12 пунктов, светлый прямой, выравнивание по левому краю).

2. Название статьи ... (прописными буквами, шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по центру).

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко (не более чем в 10 словах, включая предлоги и союзы), но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность.

3. Инициалы имени, отчества (если оно есть) и фамилия автора (русскоязычный вариант) (шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по правому краю).

4. Место работы автора (название организации), город, страна (русскоязычный вариант), **адрес электронной почты** (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хххххххх

Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия.

E-mail: хххххххххххх

Х. Х. 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.)

AUTHOR GUIDELINES

Практическая значимость. (Прикладные аспекты исследования, возможности практического использования его результатов.)

6. Ключевые слова. (Шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. 5–10 основных используемых в публикации терминов и понятий (слов или словосочетаний)).

Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, поэтому список таких слов должен быть полным и одновременно лаконичным и точным.

7. Благодарности. (Шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. Указываются организации, оказавшие финансовую поддержку исследования, и люди, помогавшие подготовить статью. Хорошим тоном считается выражение признательности анонимным рецензентам).

8. Для цитирования: (Шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. Дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18)).

Образец оформления:

Для цитирования: Хххххххх Х. Х. Хххххххххх хххххх хххххххххххх // Образование и наука. 20XX. Т. ..., № С. ...–.... DOI: ...

Далее пп. 2–8 дублируются на английском языке. Для статей на английском языке последовательность обратная: сначала оформляется англоязычный вариант – пп. 9–15, потом следует его аналог на русском языке – пп. 2–8.

9. Англоязычный вариант названия статьи (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по центру).

10. Англоязычный вариант инициалов имени, отчества (если оно есть) и фамилии автора (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по правому краю).

11. Англоязычный вариант наименования места работы, города, страны, адрес электронной почты (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хххххххх

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: хххххххххххх

Х. Х. Хххххххх¹, Х. Х. Хххххх²

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).

ПАМЯТКА АВТОРАМ

15. For citation. (Для цитирования. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. Дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18)).

Образец оформления:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 24 (1): ...–.... DOI: ...

16. ОСНОВНОЙ ТЕКСТ. Объем – не менее 25, но не более 35 страниц, включая таблицы, рисунки и список использованных источников (шрифт – 14 пунктов, межстрочный интервал – 1,5, выравнивание по ширине страницы).

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языке. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику. Основной текст эмпирического исследования излагается на русском или английском языках в следующей последовательности:

1. **Введение (Introduction).**
2. **Обзор литературы (Literature review).**
3. **Методология, материалы и методы (Methodology, materials and methods).**
4. **Результаты исследования (Results).**
5. **Обсуждение (Discussion).**
5. **Заключение (Conclusion).**

Все части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1. **Введение** (1–2 с.) должно содержать информацию, позволяющую читателю понять ценность представленного в статье исследования без дополнительного обращения к другим источникам. Следует обозначить актуальность поднимаемой научной проблемы, важность поиска ее решения для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Далее раскрывается теоретическая и практическая значимость работы с указанием вопросов, на которые пока нет четких научно обоснованных ответов и которые собираются рассмотреть автор (-ы). В завершение формулируются цель статьи, исследовательские вопросы, гипотеза и ограничения исследования, вытекающие из поставленной научной проблемы.

2. **Обзор литературы** (1–2 с.). Необходимо описать основные исследования и публикации, на которые опиралась работа автора, историю проблемы и современные взгляды на нее, трудности ее разработки; выделить в общей проблеме аспекты, освещающиеся в статье. Желательно рассмотреть не менее 25–30 источников (50 % которых должны быть англоязычными) и сравнить взгляды авторов, причем не менее 70 % анализируемых источников должны быть изданы после 2015 года. Ф. И. О. авторов цитируемых работ рекомендуется указывать на языке оригинала цитируемой статьи. Например: как отмечает К. Фурс [], по мнению А. Л. Сидорова ... []

3. **Методология, материалы и методы** (1–2 с.). Описываются особенности организации проведенного исследования: его методологическая база, использованные автором методологические подходы и методы (эксперимент, моделирование, опрос, тестирование, наблюдение, анализ, обобщение и т. д.) и методики с обоснованием их выбора.

AUTHOR GUIDELINES

Представляется состав участников, место, время и последовательность выполнения исследования, а также применявшийся дополнительный инструментарий (программное обеспечение, аппаратура и пр.).

4. Результаты исследования – основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и других методов обработки полученных научным путем достоверных данных аргументированно доказать рабочую гипотезу (-ы). Систематизированный аналитический и статистический материал может быть представлен в виде «доказательств в свернутом виде»: таблиц, графиков, схем и рисунков. Важно помнить, что не нужно включать ссылки в этот раздел; поскольку представляются только собственные оригинальные результаты. Ссылаться на другие работы принято в разделе «Обсуждение результатов». Все названия рисунков, графиков, таблиц, схем, комментарии внутри рисунков и таблиц оформляются на русском и английском языках.

5. Обсуждение результатов. В этом разделе нужно объяснить значение полученных результатов для исследователей из разных стран: подчеркнуть важность своего исследования и то, как оно может способствовать пониманию существующей в мировом научном пространстве общей проблемы. Следует сопоставить свои результаты с ранее опубликованными работами ученых из разных стран мира, указать, как результаты исследования помогли заполнить пробелы в научной литературе, которые ранее не были раскрыты или учтены.

6. Заключение. В этом разделе необходимо соотнести полученные результаты с заявленными во введении целью и гипотезой, кратко ответить на поставленные исследовательские вопросы. Уместно подчеркнуть научную и практическую значимость проведенного исследования и спрогнозировать возможные варианты развития или решения проблемы.

17. Подготовка данных. Иллюстрации, включая рисунки и таблицы, являются наиболее эффективным способом представления результатов. Иллюстрации не должны дублировать информацию, описанную в тексте. Подписи к рисункам и таблицам должны быть самодостаточными и выполненными на двух языках (русском и английском), не требующими пояснений в тексте.

✓ Объемные материалы следует включить в качестве дополнительного материала (supplementary material). Они будут размещены на сайте издания.

✓ Желательно представлять цветной вариант рисунков для онлайн-версии журнала и PDF-файлов и черно-белый для печати.

✓ Следует учитывать размер шрифта в иллюстрациях после форматирования журнала.

18. Список использованных источников на русском языке – 30–40 публикаций, из них не менее 50 % зарубежных, изданных после 2015 г. Список формируется **в соответствии с последовательностью упоминания источников в тексте статьи** (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

ЭЛЕКТРОННЫЕ ССЫЛКИ ДОЛЖНЫ ОТКРЫВАТЬСЯ – ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРОВЕРЯЙТЕ!!!

В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру в указанном списке. Номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Источники в списке не должны повторяться! При повторных обращениях к одному и тому же источнику используется уже присвоенный выше номер ссылки.

ВНИМАНИЕ! В списке источников нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, так как они расцениваются как рукописи и не являются печатными источниками. Авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы.

Если ссылки на диссертации и авторефераты необходимы, их, как и ссылки на документы и издания, не имеющие авторства, следует оформлять в виде сносок в тексте статьи.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.

2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.

3. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI: 10.17853/1994–5639–2012–4–3–16

4. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolodeznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.

5. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения: 18.02.2016).

6. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry // American Psychologist. 1979. № 34. P. 906–911. Available from: [http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20\(1979\).pdf](http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20(1979).pdf) (date of access: 10.12.2021).

7. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

18. Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура библиографических описаний на английском языке в **References** отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении References следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style: <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

Названия журналов и других периодических изданий в описаниях статей выделяются курсивом и не отделяются знаком //, как в русскоязычном варианте.

Для транслитерации русского текста в латиницу рекомендуем использовать сайт <http://www.translit.ru>

AUTHOR GUIDELINES

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи

Format: Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. Title of journal. Date of publication Year Month (первые три буквы названия месяца) Date (далее сокр. YYYY Mon (abb.) DD); volume, number (issue number): pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. Название журнала. Дата публикации (год или год, месяц, число); том, номер выпуска: номера страниц.)

Examples (Примеры):

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka (транслит) = The Education and Science Journal* (англ. вариант названия журнала). 2021; 23 (1): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала

Format: Author A. A., Author B. B. Title of article. Title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации (год или год, месяц, число [YYYY Mon (abb.) DD]); номер выпуска: страницы. Available from: интернет-адрес.)

Examples (Примеры):

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanja (транслит) = Integration of Education* (англ. вариант названия журнала) [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-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/click/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZvh0d>

Описание материалов конференций

Format: Author A. A. Title of paper. In: Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: Название сборника. Материалы конференции (название конференции); дата конференции; место ее проведения. Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в сборнике или номера страниц).)

Examples (Примеры):

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

& Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii (транслум) = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference*; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format: Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название конференции* [Internet]; дата конференции; место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; страницы. Available from: интернет-адрес)

Examples (Примеры):

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sbornik statej po materialam XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 (транслум) = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Описание книги (монографии, сборники)

Format: Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название книги. Номер издания (если не первое издание). Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц).

Examples (Примеры):

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov (транслум) = Technology and environmental education, and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

AUTHOR GUIDELINES

Описание книги, размещенной в сети Интернет

Format: Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

(*Формат:* Автор А. А. Название книги [Internet]. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц). Available from: интернет-адрес. DOI: (если есть))

Examples (Примеры):

Maslow A. G. Motivacija i lichnost' (*транслит*) = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2

19. Авторская справка на русском языке

Информация об авторе (авторах):

Ф. И. О. полностью – ученые степень и звание, должность, полное название организации, в которой работает автор; ORCID, ResearcherID (если есть); город, страна. E-mail: ...

20. Вклад соавторов. (Рекомендуется указать, если авторов несколько.)

Порядок описания фактического участия в выполненной работе соавторы статьи определяют самостоятельно.

21. Авторская справка на английском языке

Information about the author (s): (Информация об авторе (авторах))

..... (Оформляется аналогично русскому варианту.)

22. Contribution of the author (s): (Вклад соавторов)

..... (Оформляется аналогично русскому варианту.)

При предъявлении статьи авторы должны подтвердить ее соответствие нижеследующим требованиям:

1. Статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале.

2. Файл со статьей представлен в формате документа Microsoft Word.

3. Приведены полные интернет-адреса для ссылок там, где это необходимо.

4. Основной текст набран с полуторным межстрочным интервалом, шрифтом в размере 14 пунктов; для выделений использован курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах текста, а не в конце документа.

5. Текст соответствует всем остальным, в том числе библиографическим требованиям, перечисленным в Правилах для авторов, размещенных на странице «О журнале».

**В случае несоблюдения перечисленных выше требований
рукопись будет отклонена редакцией**

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file using our online submission system (<https://www.edscience.ru/jour>).

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The submitted articles should include the following essential components:

- Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;
- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

- File format – **MS Word (*.rtf)**;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indentation – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
- Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
- Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.
- Formulas are typed using MathType only. Linear formulas are typed on keyboard (not in a mathematical editor).

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>) (Font size 14, bold, left alignment)

2. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

AUTHOR GUIDELINES

3. Author names (Font size 12, bold, right alignment)

Author names should be presented in the following order: **First name, middle name (initial), surname.**

Authors' names should be separated by commas.

4. Author affiliation (Font size 12, light italic, right alignment)

Author affiliation should be presented in the following order: **Institution, city, country.** Provide an **e-mail address.**

Use a **shared affiliation** when the authors have the same institution.

Format:

X. X. XXXXXXXX

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: xxxxxxxxxxxx

X. X. XXXXXXXX¹, X. X. XXXXX²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹xxxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxxx

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.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

8. For citation: (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment). A bibliographic citation provides relevant information about the author(s) and publication (author name(s), article title, journal name, publication year, volume and issue number, page range of the article, and article DOI).

Format:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 24 (1): ...–.... DOI:

Sections 2–8 (paper title, author names, author affiliation, abstract, keywords, acknowledgements, bibliographic citation) **should be provided in Russian using the same text structure and requirements.**

9. Body text (Font size – 14 points, line spacing – 1.5, justified alignment)

The paper should be between 25–35 pages, including tables, figures and references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

- 1) *Introduction.*
- 2) *Literature Review.*
- 3) *Methodology, Materials and Methods.*
- 4) *Results and Discussion.*
- 5) *Conclusion.*

1) **Introduction (1–2 pages)** announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature Review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Methodology, Materials and Methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures, such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This information should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section. The authors' names should also be integrated into the text, e.g. Scholtz [1] has argued that ...

4) **Results and Discussion** (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section,

AUTHOR GUIDELINES

the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs)** is not a mere summary of research results; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

10. Data preparation. Illustrations, including figures and tables, are the most effective way to present results. Illustrations should not duplicate the information described in the text. Information in figures and tables should be clear that do not require further explanations in the text. Each table or figure should be displayed with a clear and concise title.

✓ Additional data or materials can be included as a supplement to a manuscript. Such materials will be posted on the Education and Science Journal website.

✓ It is desirable to provide colour images for the electronic edition of the Journal and PDF files and black and white images for a printed version.

✓ Note the font size in illustrations after formatting and converting.

11. References (Font size – 12 points, line spacing – 1, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

This implies that:

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

Please, check if a URL is valid.

Do not duplicate the sources in reference list. Find and remove duplicate references. If the source is referred to again, the same number is used.

Follow the examples below closely for all layout, punctuation, spacing and capitalisation. These general rules apply to both print and electronic articles.

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format:

Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. *Title of journal*. Date of publication Year Month (Abbreviate months to their first 3 letters) DD; volume, number (issue number): pagination (page numbers).

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (1): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Journal titles are not abbreviated.

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author A. A., Author B. B. Title of article. *Title of Journal* [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL DOI: (if available)

Examples:

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsre-dir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZvh0d->

Bibliographic description of a conference paper

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vserossiyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in*

AUTHOR GUIDELINES

Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

Examples:

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i 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.)

ПАМЯТКА АВТОРАМ

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, № 10, 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:
620091, Свердловская область, г. Екатеринбург,
пр. Космонавтов, 26

Адрес типографии:
ООО «Издательство «Раритет»,
620078, г. Екатеринбург,
пер. Чаадаева, д. 4 кв. 51

Цена свободная

Дата выхода выпуска номера в свет 1 декабря 2025 года