

DOI: 10.15507/1991-9468.115.028.202402 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 28, № 2. 2024
(апрель – июнь)

Vol. 28, no. 2. 2024
(April – June)

Сквозной номер выпуска – 115
16+

Continuous issue – 115



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ **INTEGRATION OF EDUCATION**

DOI: 10.15507/1991-9468

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего
образования «Национальный
исследовательский Мордовский
государственный университет
им. Н. П. Огарёва»

430005, Российская Федерация,
Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

430005, Российская Федерация,
Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68
Тел./факс: +7 (834-2) 48-14-24

Издается с января 1996 года
Периодичность издания – 4 раза в год

Подписной индекс – 46316

Scholarly journal

FOUNDER AND PUBLISHER:

Federal State
Budgetary Educational
Institution
of Higher Education
“National Research
Ogarev Mordovia
State University”

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005,
Republic of Mordovia,
Russian Federation

EDITORIAL OFFICE:

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005,
Republic of Mordovia,
Russian Federation
Tel/Fax: +7 8342 481424

Published since January 1996
Periodicity: Quarterly

Subscription index – 46316

e-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru
<http://edumag.mrsu.ru>

При цитировании ссылка на журнал
«Интеграция образования Integration of Education» обязательна

© ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2024



Интеграция образования

Рецензируемый научный журнал открытого доступа

Журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные статьи (Full Articles) на русском и английском языках, ранее не публиковавшиеся в других изданиях. Целью журнала является объективное представление результатов оригинальных научных исследований актуальных ведущих тенденций образовательных процессов, анализ педагогических, психологических и социологических проблем развития образования в России и международном научном сообществе.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области интеграции образования, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников.

Журнал адресован исследователям, аналитикам и практикам в области педагогики, психологии и социологии образования, а также широкому кругу читателей, интересующихся проблемами интеграции образования в современном обществе.

Редакция осуществляет научное рецензирование («двойное слепое») всех поступающих в редакцию материалов. Рукопись статьи направляется на рецензирование для оценки ее научного содержания нескольким ведущим специалистам соответствующего профиля, имеющим научную специализацию, наиболее близкую к тематике статьи.

Редакция журнала реализует принцип нулевой толерантности к плагиату. Мониторинг некорректного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «iThenticate».

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования изданий и авторства научных публикаций и рекомендациями Committee on Publication Ethics (COPE).

Распространение – Россия, зарубежные страны.

Журнал предоставляет открытый доступ к полным текстам публикаций, исходя из следующего принципа: открытый доступ к результатам исследований способствует увеличению глобального обмена знаниями.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)
- 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки)
 - 5.4.6. Социология культуры (социологические науки)
 - 5.4.7. Социология управления (социологические науки)
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
 - 5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) (педагогические науки)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Журнал индексируется и архивируется в:
Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)
Scopus
ERIH PLUS
Ulrichsweb Global Serials Directory
SHERPA/RoMEO
ResearchBib

Журнал является членом Committee on Publication Ethics (COPE), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и CrossRef

Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons “Attribution” («Атрибуция») 4.0 Всемирная

Integration of Education

A peer-reviewed open-access scholarly journal

The journal Integration of Education publishes original scientific articles (Full Articles) in Russian and English, previously not published in other editions. The aim of the journal is an objective presentation of results of original scientific research of current leading tendencies of educational processes, analysis of pedagogical, psychological and sociological problems of education development in Russia and the international scientific community.

The journal's mission is to maintain and develop a unified research space in the field of education integration, as well as to foster interuniversity cooperation of academic staff.

The journal is addressed to researchers, analysts and practitioners in the field of pedagogy, psychology and sociology of education, as well as to a wide range of readers interested in the problems of integrating education in modern society.

The Editorial Board reviews (double-blind review) all incoming papers. The manuscript of the article is sent for review to several leading specialists of the corresponding profile, who have scientific specialization closest to the subject of the article, to evaluate the scientific content.

The Editorial Board follows the principle of zero tolerance to plagiarism. Plagiarism checking is carried out by using Anti-Plagiarism and iThenticate software.

The journal adheres to editorial ethics standards following international practice of editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on Publication Ethics (COPE).

The journal is distributed in Russia and other countries of the world.

The journal offers direct open access to full-text issues based on the following principle: open access to research results contributes to the increase of global knowledge sharing.

The journal is indexed and archived in:

Russian Index of Science Citation

Scopus

ERIH PLUS

Ulrichsweb Global Serials Directory

SHERPA/RoMEO

ResearchBib

The journal is a member of the Committee on Publication Ethics (COPE), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Association of Scientific Editors and Publishers (ASEP) and CrossRef

The journal's materials are available under the Creative Commons
"Attribution" 4.0 Global License



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Глушко Дмитрий Евгеньевич – главный редактор, кандидат педагогических наук, ректор МГУ им. Н. П. Огарёва, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4321-4191>, rector@adm.mrsu.ru (Саранск, Российская Федерация)

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии и социальной работы МГУ им. Н. П. Огарёва, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Саранск, Российская Федерация)

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь, кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, gordinaedu@gmail.com, inted@mail.ru (Саранск, Российская Федерация)

Абдуллин Асат Гиниятович – доктор психологических наук, профессор, старший научный сотрудник кафедры психологии управления и служебной деятельности Южно-Уральского государственного университета (национального исследовательского университета), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0804-6148>, asatabdullin50@rambler.ru (Челябинск, Российская Федерация)

Алмазова Анна Алексеевна – доктор педагогических наук, доцент, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии Московского педагогического государственного университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, aa.almazova@mpgu.su (Москва, Российская Федерация)

Баева Ирина Александровна – доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии развития и образования, заведующий научно-исследовательской лабораторией «Психологическая культура и безопасность образования» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, irinabaeva@mail.ru (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Буквич Райко Миланович – доктор экономических наук, профессор, профессор Географического института «Jovan Cvijic» Сербской академии наук и искусств, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, r.bukvic@mail.ru (Белград, Сербия)

Варгас-Эрнандес Хосе Гуадалупе – доктор философии, профессор-исследователь Национального технологического института Мексики (Высший технологический институт Фреснильо), Будапештского центра устойчивого развития, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Гвадалахара, Халиско, Мексика)

Веракса Александр Николаевич – доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, заместитель директора Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, veraksa@yandex.ru (Москва, Российская Федерация)

Гусман Тирадо Рафаэль – доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета, член президиума международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-6436>, rguzman@ugr.es (Гранада, Испания)

Закрепина Алла Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией психолого-педагогических исследований и технологий специального образования лиц с интеллектуальными нарушениями Института коррекционной педагогики Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5757-2371>, zakrepina@ikp.email (Москва, Российская Федерация)

Зборовский Гарольд Ефимович – доктор философских наук, профессор, профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, garoldzborovsky@gmail.com (Екатеринбург, Российская Федерация)

Камильо Анджело – доктор философии, ассоциированный профессор менеджмента Школы бизнеса Университета Сонома, camillo@sonoma.edu (Бербанк, США)

Кантор Виталий Зорахович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, v.kantor@mail.ru (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Кириллова Ольга Владимировна – кандидат технических наук, председатель Российского экспертного совета, представитель РЭС в Scopus CSAB, президент Ассоциации научных редакторов и издателей, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, ovkir@list.ru (Москва, Российская Федерация)

Кошербаева Айгерим Нуралиевна – доктор педагогических наук, профессор, руководитель образовательной программы «Педагогика и психология» Казахского национального педагогического университета имени Абая, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3307-9814>, aigera63@mail.ru (Алматы, Республика Казахстан)

Лазуренко Светлана Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, руководитель Центра развития инклюзивного образования Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, preeducation@gmail.com (Москва, Российская Федерация)

Маврудеас Ставрос – доктор философии, профессор департамента экономики Университета Македонии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Фессалоники, Греция)

Маралов Владимир Георгиевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии Череповецкого государственного университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmalarov@yandex.ru (Череповец, Российская Федерация)

Мишра Камлеш – доктор экономики, вице-канцлер Университета Ансал, misra1957@gmail.com (Гургаон, Индия)

Мухина Татьяна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор Российской академии образования, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3104-2460>, tg-muhina@yandex.ru (Нижний Новгород, Российская Федерация)

Наговицын Роман Сергеевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин Глазовского государственного инженерно-педагогического университета имени В. Г. Короленко, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4471-0875>, gto18@mail.ru (Глазов, Российская Федерация)

Праманна Рулли Чаритас Индра – доктор философии, научный сотрудник в области математического образования департамента математического образования Университета Ахмад Дахлан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9406-689X>, rully.indra@mpmat.uad.ac.id (Джокьякарта, Индонезия)

Реан Артур Александрович – доктор педагогических наук, профессор по общей психологии, академик Российской академии образования, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, aa.rean@mpgu.ru (Москва, Российская Федерация)

Ростовская Тамара Керимовна – доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Института демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1629-7780>, rostovskaya@mail.ru (Москва, Российская Федерация)

Сингх Кадьян Джагбир – доктор философии (торговля), магистр (маркетинг), магистр (экономика), магистр (финансы), доцент департамента коммерции Колледжа Свами Шраддхананда Университета Дели, почетный ассоциированный директор Центра социально-экономических исследований и исследований в области устойчивого развития, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, dr.jskadyan@gmail.com (Нью-Дели, Индия).

Стриелковски Вадим – доктор наук, профессор, профессор Пражской бизнес-школы, научный сотрудник Калифорнийского университета Беркли (США), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, strielkowski@cantab.net (Прага, Чехия)

Тихонова Елена Викторовна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8252-6150>, etihonova@gmail.com (Москва, Российская Федерация)

Фёльдеш Чаба – доктор филологических наук, профессор, действительный член Европейской академии, заведующий кафедрой германского языкознания факультета гуманитарных наук Эрфуртского университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, foeldes@foeldes.eu (Эрфурт, Германия)

Хамуда Самир – профессор физического факультета Университета Бенгази, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-0257>, dr.hamouda@gmail.com (Бенгази, Ливия)

Хорватова Зузана – доктор философии, старший преподаватель кафедры юридических дисциплин и государственного управления Метропольного университета Праги, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-2792>, zuzana.horvathova@upr.cz (Прага, Чехия)

Чошанов Мурат Аширович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математических наук и подготовки учителя Техасского университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2852-4311>, mouratt@utep.edu (Эль-Пасо, Техас, США)

Шаповалова Инна Сергеевна – доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой социологии и организации работы с молодежью Белгородского государственного национального исследовательского университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2855-8968>, inna-shapov@mail.ru (Белгород, Российская Федерация)

Юсофф Сазали – доктор философии, директор Института педагогического образования Tuanku Bainun Campus (IPGКТВ), Министерство образования Малайзии, sazali@mseam.org.my (Пенанг, Малайзия)

Янчук Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и организационной психологии Белорусского государственного университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Минск, Республика Беларусь)



EDITORIAL BOARD

Dmitry E. Glushko – Editor-in-Chief, Cand.Sci. (Ped.), Rector of National Research Mordovia State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4321-4191>, rector@adm.mrsu.ru (Saransk, Russian Federation)

Sergey V. Polutin – Deputy Editor-in-Chief, Dr.Sci. (Sociol.), Professor, Head of the Chair of Sociology and Social Work, National Research Mordovia State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Saransk, Russian Federation)

Svetlana V. Gordina – Executive Editor, Cand.Sci. (Ped.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, gordinaedu@gmail.com, inted@mail.ru (Saransk, Russian Federation)

Asat G. Abdullin – Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Senior Researcher of the Chair of Psychology of Management and Service Activities, South Ural State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0804-6148>, asatabdullin50@rambler.ru (Chelyabinsk, Russian Federation)

Anna A. Almazova – Dr.Sci. (Ped.), Associate Professor, Director of the Childhood Institute, Head of the Chair of Speech Therapy, Moscow Pedagogical State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, aa.almazova@mpgu.su (Moscow, Russian Federation)

Irina A. Baeva – Dr.Sci. (Ped.), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Professor of the Chair of Developmental and Educational Psychology, Head of the Research Laboratory for Psychological Culture and Educational Safety, The Herzen State Pedagogical University of Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, irinabaeva@mail.ru (Saint Petersburg, Russian Federation)

Rajko M. Bukvic – Dr.Sci. (Econ.), Full Professor, Professor of the Jovan Cvijic Geographic Institute, Serbian Academy of Sciences and Arts, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, r.bukvic@mail.ru (Belgrad, Serbia)

Angelo A. Camillo – Ph.D., Associate Professor of Management, School of Business, Sonoma State University, camillo@sonoma.edu (Burbank, USA)

Csaba Földes – Dr.Sci. (Philol.), Full Professor, Member of the European Academy, Head of the Department of Germanic Linguistics, University of Erfurt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, foeldes@foeldes.eu (Erfurt, Germany)

Rafael Guzman-Tirado – Dr.Sci. (Philol.), Professor of Greek and Slavic Philology, University of Granada, Member of the Presidium of the International Association of Russian Language and Literature Teachers, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-6436>, rguzman@ugr.es (Granada, Spain)

Samir Hamouda – Professor of the Department of Physics, University of Benghazi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-0257>, dr.hamouda@gmail.com (Benghazi, Libya)

Zuzana Horváthová – Ph.D., Senior Lecturer of the Chair of Legal Specializations and Public Administration, Metropolitan University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-2792>, zuzana.horvathova@mup.cz (Prague, Czech Republic)

Jagbir Singh Kadyan – Ph.D. (Commerce), M.Com (PIMR & Marketing), MA (Eco), MMS (Fin), Assistant Professor of Department of Commerce, Swami Shradhanand College, University of Delhi, Honorary Associate Director of Centre for Socio-Economic and Sustainability Research, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, dr.jskadyan@gmail.com (New Delhi, India)

Vitaly Z. Kantor – Dr.Sci. (Ped.), Professor, Professor of the Chair of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, The Herzen State Pedagogical University of Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, v.kantor@mail.ru (Saint Petersburg, Russian Federation)

Olga V. Kirillova – Cand.Sci. (Eng.), Chair of Scopus ECSAC-Russia SCAB, President of Association of Scientific Editors and Publishers, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, ovkir@list.ru (Moscow, Russian Federation)

Aigerim N. Kosherbayeva – Dr.Sci. (Ped.), Professor, Head of the Pedagogy and Psychology Educational Program, Abay Kazakh National Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3307-9814>, aigera63@mail.ru (Almaty, Republic of Kazakhstan)

Svetlana B. Lazurenko – Dr.Sci. (Ped.), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Inclusive Education Development Center of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, preeducation@gmail.com (Moscow, Russian Federation)

Vladimir G. Maralov – Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Professor of Psychology Chair, Cherepovets State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmaralov@yandex.ru (Cherepovets, Russian Federation)

Stavros Mavroudeas – Ph.D., Professor of Department of Economics, University of Macedonia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Thessaloniki, Greece)

Kamlesh Misra – Ph.D., Vice Chancellor, Ansal University, misra1957@gmail.com (Gurgaon, India)

Tatyana G. Mukhina – Dr.Sci. (Ped.), Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Professor of the Chair of Social Security and Humanitarian Technologies, National Research State Lobachevsky University of Nizhny Novgorod, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3104-2460>, tg-muhina@yandex.ru (Nizhny Novgorod, Russian Federation)

Roman S. Nagovitsyn – Dr.Sci. (Ped.), Associate Professor, Professor of the Chair of Physical Education and Medical and Biological Disciplines, Glazov State University of Engineering and Pedagogical named after V. G. Korolenko, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4471-0875>, gto18@mail.ru (Glazov, Russian Federation)

Rully Charitas Indra Prahmana – Ph.D., Senior Lecturer and Researcher in Mathematics Education for Master Program on Mathematics Education Department, Universitas Ahmad Dahlan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9406-689X>, rully.indra@mpmat.uad.ac.id (Yogyakarta, Indonesia)

Artur A. Rean – Dr.Sci. (Ped.), Professor of General Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Director of the Center for Socialization, Family and Asocial Behavior Prevention, Moscow Pedagogical State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, aa.rean@mpgu.su (Moscow, Russian Federation)

Tamara K. Rostovskaya – Dr.Sci. (Sociol.), Professor, Deputy Director for Research at the Institute for Demographic Research, Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1629-7780>, rostovskaya@mail.ru (Moscow, Russian Federation)

Inna S. Shapovalova – Dr.Sci. (Sociol.), Associate Professor, Head of the Chair of Sociology and Organization of Work with Youth, Belgorod State National Research University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2855-8968>, inna-shapov@mail.ru (Belgorod, Russian Federation)

Wadim Strielkowski – Ph.D., Professor, Professor of Prague Business School, Senior Lecturer and Researcher of University of California, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, strielkowski@cantab.net (Prague, Czech Republic)

Mourat A. Tchoshanov – Dr.Sci. (Ped.), Professor, Professor of Departments of Mathematical Sciences and Teacher Education, University of Texas at El Paso, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2852-4311>, mouratt@utep.edu (El Paso, Texas, USA)

Elena Tikhonova – Cand.Sci. (History), Associate Professor, Associate Professor of Foreign Language Chair, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8252-6150>, etihonova@gmail.com (Moscow, Russian Federation)

José G. Vargas-Hernández – Ph.D., Research Professor, National Institute of Technology of Mexico (Higher Institute of Technology of Fresnillo), Budapest Centre for Long-Term Sustainability, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Guadalajara, Jalisco, México)

Aleksander N. Veraksa – Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University, Deputy Director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, veraksa@yandex.ru (Moscow, Russian Federation)

Vladimir A. Yanchuk – Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Professor of the Chair of Social and Organizational Psychology, Belarusian State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Minsk, Belarus)

Sazali Yusof – Ph.D., Director at Institute of Teacher Education Tuanku Bainun Campus, Ministry of Education of Malaysia, sazali@mseam.org.my (Pinang, Malaysia)

Alla V. Zakrepina – Dr.Sci. (Ped.), Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Research and Technology of Special Education for Persons with Intellectual Disabilities, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5757-2371>, zakrepina@ikp.email (Moscow, Russian Federation)

Garold E. Zborovsky – Dr.Sci. (Philos.), Professor, Research Professor of the Chair of Sociology and Technology of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, garoldzborovsky@gmail.com (Yekaterinburg, Russian Federation)



СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация образования

- Зборовский Г. Е., Амбарова П. А.** Перспективы междисциплинарного исследования проблемы мобилизации ресурсности научно-педагогических работников 154
- Наумкин Н. И., Глушко Д. Е., Купряшкин В. Ф., Абушаева З. Х.** Создание проектно-деятельностной образовательной среды для инновационной подготовки будущих инженеров 172
- Семёнов М. Ю., Кичерова М. Н., Трифонова И. С.** Международный опыт образования взрослых: трансформация институциональных форм 193

Социология образования

- Танина М. А., Бондаренко В. В., Полутин С. В., Юдина В. А.** Оценка институционального доверия студенческой молодежи России к системе профессионального образования 211
- Баляев С. И., Гаранина Ж. Г., Никишов С. Н., Никишова И. С.** Эмпирическая оценка состояния этнической идентичности и этнических установок русских студентов (на примере гуманитарных направлений подготовки Национального исследовательского Мордовского государственного университета) 232

Академическое письмо

- Тихонова Е. В., Косычева М. А., Мезенцева Д. А.** Неэффективные стратегии научной коммуникации: водность текста vs четкость изложения информации в секции «Заключение» диссертационных исследований 249

Академическая интеграция

- Лызь Н. А., Гладкая Е. В.** Непрерывное обучение в многоцелевой активности самозанятых и работающих по найму лиц 266
- Волкова Е. Н., Исаева О. М., Макаревская Ю. Э., Кисель А. В.** Модель профессионального благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений 282
- Павленко Т. В., Пушкарева И. Ю., Шиль А., Елагин В. С., Пушкарева Е. А.** Особенности формирования творческих навыков школьников в процессе художественной деятельности: оценка результативности профессиональных вступительных испытаний 302

- Информация для авторов и читателей 318

CONTENTS

Modernization of Education

- Zborovsky G. E., Ambarova P. A.** Prospects of Interdisciplinary Research into the Problem of Resource Mobilization of Academic Staff 154
- Naumkin N. I., Glushko D. E., Kupryashkin V. F., Abushaeva Z. Kh.** Creating Project-Activity Educational Environment for Innovative Training of Future Engineers 172
- Semenov M. Yu., Kicherova M. N., Trifonova I. S.** International Experience in Adult Education: Transformation of Institutional Forms 193

Sociology of Education

- Tanina M. A., Bondarenko V. V., Polutin S. V., Yudina V. A.** Assessment of Russian Learners' Institutional Confidence for the Vocational Education System 211
- Balyaev S. I., Garanina Zh. G., Nikishov S. N., Nikishova I. S.** Empirical Assessment of Ethnic Identity and Ethnic Attitudes of the Russian Students (Case Study of Humanities Degree Programmes taught at National Research Mordovia State University) 232

Academic Writing

- Tikhonova E. V., Kosycheva M. A., Mezentseva D. A.** Ineffective Strategies in Scientific Communication: Textual Wordiness vs. Clarity of Thought in Thesis Conclusion Section 249

Academic Integration

- Lyz N. A., Gladkaya E. V.** Lifelong Learning in Multi-Purpose Activity of Self-Employed and Employed Persons 266
- Volkova E. N., Isaeva O. M., Makarevskaya Yu. E., Kisel A. V.** Model of the Preschool Teachers' Professional Well-Being 282
- Pavlenko T. V., Pushkareva I. Yu., Schill A., Elagin V. S., Pushkareva E. A.** Specifics of Forming Schoolchildren's Creative Skills in the Process of Artistic Activity: Assessment of Professional Entrance Examinations Effectiveness 302
- Information for Authors and Readers of the Journal 318



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / MODERNIZATION OF EDUCATION





Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.115.028.202402.154-171

УДК 001:37

Перспективы междисциплинарного исследования проблемы мобилизации ресурсности научно-педагогических работников

Г. Е. Зборовский , П. А. Амбарова
Уральский федеральный университет,
г. Екатеринбург, Российская Федерация
 garoldzborovsky@gmail.com

Аннотация

Введение. Мобилизация ресурсности научно-педагогических работников вузов – ключевая задача университетского управления. Несмотря на ее актуальность в научном плане управленческие подходы к мобилизации ресурсности академических работников разработаны слабо. Цель исследования – обосновать возможности разработки междисциплинарных оснований изучения мобилизации ресурсности научно-педагогических работников и перспектив их реализации в эмпирическом исследовании.

Материалы и методы. Теоретико-методологический характер статьи потребовал применения методов обобщения и систематизации положений междисциплинарных и дисциплинарных подходов и теорий, сложившихся в социально-гуманитарной науке в области исследований высшего образования. Основные направления разработки проблемы ресурсности научно-педагогических работников в современном социально-гуманитарном знании были определены с помощью метода систематического анализа научной литературы, осуществленного на базе двух электронных баз данных – e-Library и ResearchGate.

Результаты исследования. Обоснована теоретико-методологическая рамка междисциплинарного исследования мобилизации ресурсности научно-педагогических работников, интегрирующей потенциал социологической, педагогической, психологической, социально-психологической, экономической наук. В качестве базовых междисциплинарных рассмотрены теории непрерывного образования взрослых, профессионального развития и образования, неогнитивного человеческого капитала, социальных сетей, научно-образовательного знания. Показаны перспективы и продуктивность использования предложенной междисциплинарной рамки в эмпирическом исследовании проблемы оценки и активизации различных типов ресурсов научно-педагогических работников для достижения стратегических целей развития современных российских университетов.

Обсуждение и заключение. Практическая значимость результатов исследования видится в разработке методологии и модели мобилизационного управления ресурсностью научно-педагогических работников. Материалы статьи могут быть полезны руководителям российских вузов, сотрудникам вузов, участвующих в разработке стратегий их развития, исследователям высшего образования и университетского управления.

Ключевые слова: междисциплинарное исследование, теоретико-методологические подходы к исследованию образования, ресурсность научно-педагогических работников, мобилизация ресурсности научно-педагогических работников, университетское управление, высшее образование

Финансирование: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00028, <https://rscf.ru/project/23-28-00028/>.

© Зборовский Г. Е., Амбарова П. А., 2024



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Благодарности: авторы выражают благодарность рецензентам за конструктивные рекомендации по доработке статьи.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Перспективы междисциплинарного исследования проблемы мобилизации ресурсности научно-педагогических работников // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 2. С. 154–171. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.154-171>

Prospects of Interdisciplinary Research into the Problem of Resource Mobilization of Academic Staff

G. E. Zborovsky✉, P. A. Ambarova
Ural Federal University, Yekaterinburg, Russian Federation
✉ garoldzborovsky@gmail.com

Abstract

Introduction. Mobilization of the resource potential of academic staff is a key task of university management. The development of management approaches to its solution should be preceded by a comprehensive study of both the academic staff resources and management practices. The possibilities of research are provided by an interdisciplinary theoretical and methodological framework. The purpose of the article is to substantiate the possibilities of developing interdisciplinary foundations for the study of the mobilization of the academic staff resource potential and the prospects for empirical study.

Materials and Methods. The theoretico-methodological nature of the article required the use of methods for generalizing and systematizing the provisions of interdisciplinary and disciplinary approaches and theories that have been developed by social and humanitarian science. The main directions for the exploration of the problem of academic staff resource potential in modern socio-humanitarian knowledge have been identified through the method of systematic analysis of literature.

Results. The main result of the research is the substantiation of the theoretical and methodological framework for an interdisciplinary study of the mobilization of the academic staff resources. This justification is based on the “revision” of theoretical and methodological provisions of theories of education. The basic interdisciplinary theories are the theories of adult continuing education, professional development and education, non-cognitive human capital, social networks, scientific and educational knowledge. Community-based, resource-based, institutional, normative, and communicative approaches are in demand. The provisions of these theories and approaches are adapted to the subject of the study. An important result of the research is the substantiation of the interdisciplinary synthesis in the practices of university management.

Discussion and Conclusion. The prospects for using the interdisciplinary framework in an empirical study dealing with evaluation and activation of academic staff resources are shown. The practical significance of the results lies in the development of a model of mobilization management of the academic staff resources.

Keywords: interdisciplinary studies, theoretical and methodological approaches to the study of education, resource potential of academic staff, mobilization of academic staff resources, university management, higher education

Funding: The research was supported by the grant from the Russian Science Foundation No. 23-28-00028, <https://rscf.ru/project/23-28-00028/>.

Acknowledgements: The authors are grateful to reviewers for constructive recommendations on the revision of the article.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Zborovsky G.E., Ambarova P.A. Prospects of Interdisciplinary Research into the Problem of Resource Mobilization of Academic Staff. *Integration of Education*. 2024;28(2):154–171. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.154-171>



Введение

Для решения актуальных задач развития высшего образования в современных условиях российским университетам необходимо искать новые подходы к оцениванию, активизации и использованию ресурсности научно-педагогических работников (НПР). За последние годы данная вузовская общность подверглась разнообразным трансформациям, которые не могли не сказаться на ее качественных и количественных характеристиках. Ее численность сократилась в 1,5 раза и к 2024 г. составила около 300 тыс. чел.¹, при том, что объем нагрузки и количество профессиональных задач НПР значительно увеличились за этот же период. Сокращение численности НПР привело к уменьшению числа докторов наук (до 35 тыс. чел.), кандидатов наук (до 131 тыс. чел.). В настоящее время удельный вес докторов наук в структуре НПР составляет 15,1 %, кандидатов наук – 56,7, профессором – 9,2, доцентов – 35,7 %².

Анализ динамики возрастной структуры рассматриваемой общности говорит о ее значительном старении: сегодня каждый пятый преподаватель российских вузов старше 65 лет³. Доля НПР моложе 35 лет – менее 15 %, до 30 лет – около 5 %⁴, а численность представителей среднего возраста (40–59 лет) за последние 10 лет сократилась почти на 9 %⁵. Сложившаяся ситуация свидетельствует о проблеме кадрового воспроизводства в высшей школе и трудностях межпоколенческого трансфера академического опыта. Устойчивой характеристикой рассматриваемой высшей школы также является ее гендерная асимметрия: среди НПР женщины составили в среднем 60 % против 40 % мужчин, хотя вовлеченность женщин в вузовскую науку остается на уровне 40 %⁶.

Происходящие изменения научно-педагогического сообщества актуализируют исследование различных аспектов функционирования НПР, в том числе их ресурсности. По нашему мнению, ресурсность НПР представляет собой систему нематериальных активов, необходимых для реализации задач профессиональной деятельности и целей университетского развития. Ресурсный подход позволяет рассматривать совокупность активов индивида или социальной общности не только в статике (как структуру), но и в динамике. Если понятием человеческого капитала охватываются те активы, которые участвуют в производстве каких-либо благ и приносят прибыль в том или ином виде, то понятие ресурсов и иных, производных от него указывает лишь на такую возможность. При этом исследователи предлагают рассматривать ресурсный потенциал как абстрактную возможность накопления каких-либо качеств (без ответа на вопрос, зачем и где они будут использоваться), а ресурсы – как реальную возможность применить активы для обеспечения деятельности [1]. Вполне обоснована точка зрения, согласно которой понятие ресурсности социальной группы, общности способно отражать динамику процесса актуализации ее активов благодаря таким понятиям, как ресурсный потенциал, ресурс-актив и ресурсный капитал [2; 3].

Если говорить с позиций статики, то в структуре ресурсности НПР можно выделить социально-демографический, образовательно-педагогический, научно-квалификационный, исследовательский, публикационный, морально-идеологический, символический, коммуникативный, темпоральный, наставнический и иные компоненты [4]. Все названные ресурсы НПР так или иначе находятся в фокусе внимания

¹ Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (форма № ВПО-1) [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования РФ : сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 06.03.2024).

² Там же.

³ Индикаторы образования 2023 : стат. сб. М. : НИУ ВШЭ, 2023. 431 с.

⁴ Там же.

⁵ Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (форма № ВПО-1) [Электронный ресурс].

⁶ Там же.

университетского управления. В контексте динамики (актуализации, активации и использования ресурсов) отсутствует глубокое осмысление проблемы. Ответ на вопрос, зачем и как мобилизовать ресурсы НПП, не сформулирован. В реальных университетских практиках степень адекватности оценивания и меры развития каждого ресурса НПП серьезно различаются. Во многом это зависит от связи ресурсов со стратегическими целями университетов, показателями их эффективности, а также от понимания представителями университетского управления значимости того или иного ресурса, особенностей работы с ним.

С начала XXI в., когда высшее образование в России стало активно интегрироваться в международное пространство, а система управления высшей школы начала стремиться к повышению ее конкурентоспособности, вопросы человеческого капитала и ресурсного потенциала НПП периодически дискутировались. Однако в последние два года актуальность этой проблемы резко возросла из-за ситуации относительной изоляции высшего образования России и ограничений в финансировании. В настоящее время особенно остро стоит вопрос о необходимости пересмотра ресурсов научно-педагогических работников и поиске способов их мобилизации.

Мобилизация ресурсности НПП представляет собой приведение ее в активное состояние для достижения стратегических задач развития высшего образования в целом и конкретных университетов в частности, требуя сосредоточения всех необходимых ресурсов [5].

Исследование мобилизации ресурсности НПП в последние годы велось нами с позиций социологической науки, прежде всего социологии высшего образования и социологии управления [6; 7]. В ходе этих исследований выявились их ограничения, связанные с объектно-предметной, методологической и методической спецификой социологии. Выяснилось, что многие ресурсы НПП имеют сложную структуру и природу. Это делает целесообразным

обращение к потенциалу иных социальных и гуманитарных наук – педагогики, психологии, социальной психологии, экономики.

Для решения данной проблемы необходима разработка междисциплинарной методологии исследования мобилизации ресурсности НПП. В ее основе – синтез междисциплинарных теорий непрерывного образования взрослых, профессионального развития и образования, некогнитивного человеческого капитала, социальных сетей, научно-образовательного знания. Кроме того, очевидна возможность применения принципов некоторых методологических подходов, используемых в различных отраслях научного знания, – общностного, ресурсного, институционального, нормативного, коммуникативного.

Цель статьи заключается в обосновании междисциплинарного теоретико-методологического подхода, продуктивного для изучения мобилизации ресурсности НПП на теоретическом и эмпирическом уровнях.

Обзор литературы

Систематический обзор литературы по рассматриваемой проблематике позволил выделить основные направления исследований в изучаемой предметной области.

Первое направление (наиболее разработанное) охватывает вопросы человеческого капитала и ресурсного потенциала НПП [8; 9]. Ряд работ посвящен оценке качества человеческих ресурсов вуза [10–12], социального благополучия, доверия и стрессоустойчивости НПП [13; 14]. Исследователи также рассматривают связь между человеческим капиталом НПП и их академическим контрактом, уровнем зарплаты⁷.

В одном из исследований была апробирована модель «Требования к работе – ресурсы» и выделен перечень ключевых количественных и качественных параметров оценки академического персонала, а на их основе – список организационных и личных ресурсов, востребованных в академической профессии [15]. Важным результатом данного исследования стало обнаружение того, что в упомянутых перечнях ведущее место

⁷ Prakhov I., Rudakov V. The Determinants of Faculty Pay in Russian Universities: Incentive Contracts. Series: Education. 2018. URL: <https://wp.hse.ru/data/2018/09/10/1155131184/47EDU2018.pdf> (дата обращения: 06.03.2024).



занимают организационные, а не личные ресурсы НПП.

В проекте «Модернизация высшего образования в Европе» детально были изучены квалификационные, демографические (численность, гендерный и возрастной состав), темпоральный (бюджет рабочего времени) и иные ресурсы академического персонала более 30 университетов Европы⁸. Авторы сделали вывод о том, что в изученных университетах управлению человеческими ресурсами в целом уделяется мало внимания, несмотря на использование многообразных кадровых технологий.

В рамках второго направления следует обозначить исследования ресурсов и ресурсного потенциала НПП с точки зрения влияния на него университетского менеджмента. Преобладающее число исследователей ставят данный вопрос в контексте повышения конкурентоспособности университетов [16; 17] и определения путей достижения академического превосходства [18; 19]. Актуальность тематики не зависит от региональной или национальной принадлежности авторов, поскольку университеты большинства стран мира встроились в глобальную систему конкуренции на рынке высшего образования [20]. В то же время некоторые авторы рассматривают управление человеческими ресурсами НПП как фактор, влияющий на внутреннюю среду университета. Так, они анализируют влияние этого фактора на академическую успешность студентов [21], повышение уровня резильентности и вовлеченности НПП в динамично меняющихся условиях высшего образования [22; 23].

Если обобщить исследования, отнесенные нами ко второму направлению, то в них можно выделить два аспекта. Первый – это акцент на методах оценивания эффективности и ресурсности НПП, второй – на подходах к развитию их ресурсного потенциала. В связи с этим предлагается создание системы академической поддержки и профессионального развития [24], повышение требований к научной и педагогической

квалификации [25], а также внедрение системы управления талантами [26].

Третье направление исследований, близких к заявленной нами проблеме, посвящено теоретико-методологическим подходам к изучению высшего образования, включая академический персонал вузов [27; 28]. Индонезийские исследователи систематизировали сложившиеся научные подходы к анализу человеческого капитала НПП. Однако задачу обобщения теоретических подходов они ограничили набором определений понятия «человеческий капитал», уделив больше внимания методам эмпирического исследования [28].

Подтверждается усиливающийся запрос на разработку междисциплинарных подходов как в исследованиях, так и практиках высшего образования [29]. Подчеркивается, что научная политика университетов должна базироваться на развитии у НПП культуры междисциплинарных исследований [30]. Междисциплинарный подход предлагается использовать в изучении академического руководства [31], прибегая к теоретическому инструментарию наук об образовании, здоровье, развитии взрослых.

Вопросы междисциплинарных исследований высшего образования актуальны для российских и белорусских ученых [32–34].

Таким образом, проведенный анализ литературы показал, с одной стороны, востребованность междисциплинарного подхода к изучению университетов и высшего образования; с другой – существование определенной теоретико-методологической лакуны в разработке междисциплинарных теоретико-методологических оснований исследования ресурсности НПП.

Материалы и методы

Поскольку статья носит теоретико-методологический характер, при подготовке исследовательского материала были применены методы теоретического анализа – обобщение и систематизация положений междисциплинарных и дисциплинарных подходов и теорий, сложившихся

⁸ Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017. Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/modernisation-higher-education-europe-academic-staff-2017> (дата обращения: 06.03.2024).

в социально-гуманитарных науках в области исследований высшего образования.

Для оценки разработанности проблемы статьи был осуществлен систематический анализ литературы. Информационной базой выступили две электронные библиотеки – e-Library и ResearchGate.

Поскольку понятие ресурсности редко применяется для изучения НПП высшей школы, в систематическом анализе литературы использовались понятия, отражающие отдельные аспекты ресурсности НПП: «кадровый потенциал вузов (университетов)», «потенциал научно-педагогических работников», «научный потенциал научно-педагогических работников». Для отбора статей в ResearchGate термин «научно-педагогические работники» был заменен на термин «академический персонал» (*academic staff*), являющийся релевантным зарубежному дискурсу исследования научно-педагогических работников.

По ключевым словам в e-Library отобраны в общей сложности 95 текстов, опубликованных за последние пять лет (с 2019 по 2024 гг.) в журналах и монографиях, в рамках отчетов по грантам; в ResearchGate – 23 релевантные публикации, с учетом ограничений по годам (2019–2024 гг.), исключая публикации российских исследователей, уже представленные в e-Library.

Результаты исследования

1. *Потенциал теории непрерывного образования взрослых для исследования мобилизации ресурсности НПП.* Теория непрерывного образования взрослых востребована всеми гуманитарными и социальными науками, сфокусированными на образовании, и поэтому может быть отнесена к междисциплинарным⁹. Она охватывает вопросы, относящиеся к непрерывному образованию взрослых, обладающих высокой квалификацией и профессионально занятых интеллектуальным трудом.

С одной стороны, НПП вузов выступают субъектом формирования и развития системы непрерывного образования взрослых, с другой – ее благополучателями. Как представители социально-профессиональной общности они включены прежде всего в такой ее вид как непрерывное профессиональное образование и являются инструментом совершенствования профессиональных компетенций и профессиональной культуры в режиме опережения изменений требований к академической профессии.

Система непрерывного образования рассматривается в качестве базиса системы академического развития НПП вузов и, соответственно, объекта университетского управления человеческими ресурсами. Задачей программы академического развития НПП является «подтягивание» педагогов до современных требований (в профессиональном, социальном и личностном плане). Они также работают на опережение и в таком формате создают запас той части ресурсности НПП, которую можно наращивать и активизировать через практики непрерывного образования.

Теория непрерывного профессионального образования доказывает необходимость использования университетским управлением возможностей названных видов образовательных практик, которые привлекают ресурсы, находящиеся вне формального образовательного пространства. Сохранение у НПП мотивации к ним, создание условий для включения в практики неформального и информального образования (не требующих финансовых инвестиций), развитие системы верификации и признания их результатов представляют минимальный набор функций, которые обеспечивает модель мобилизационного управления ресурсностью НПП.

В последние годы теория непрерывного образования обогатилась положениями, раскрывающими потенциал института

⁹ Горшков М. К., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в современном контексте : моногр. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2023. 200 с.; Коршунов И. А., Гапонова О. С., Пешкова В. М. Век живи – век учись: непрерывное образование в России / под общ. ред. И. А. Коршунова, И. Д. Фрумина. М. : НИУ ВШЭ, 2019. 310 с. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1779-6>; Непрерывное образование: методология, технологии, управление : коллективная моногр. / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2018. 298 с. EDN: ТЕКНХФ



наставничества (в том числе академического), поэтому в структуре ресурсности НПП мы выделяем наставнический ресурс. Развивая и поддерживая практики академического наставничества (в том числе в его сетевой форме¹⁰), университетский менеджмент может выполнить мобилизующую функцию, сберегая и оптимально используя организационные возможности университетов.

2. *Возможности использования теоретико-методологического арсенала акмеологии в исследовании ресурсности НПП и ее мобилизации.* В исследовании мобилизации ресурсности НПП востребованными оказываются центральные понятия акмеологии – зрелость и вершина зрелости человека. На первый взгляд, парадоксальным выглядит обращение к понятиям, отражающим многомерное состояние человека, формирующееся в течение длительного времени. Мобилизационная же модель управления человеческими ресурсами предполагает активизацию ресурсности НПП в ограниченный период. Между тем теоретико-методологический потенциал главных категорий акмеологии востребован для исследования практик наращивания и активизации ресурсности различных групп НПП.

В практическом смысле ключевые положения акмеологии служат обоснованием выработки личностно ориентированного управленческого подхода к тем академическим сотрудникам, которые, находясь в состоянии акме, обладают не только наибольшим запасом человеческого капитала, но и способностью самостоятельно управлять им. Это проявляется в готовности НПП к саморегуляции профессионального и личностного развития, пониманию наиболее эффективных способов конвертации знаний, символического, морально-нравственного и иных ресурсов в высокие и качественные результаты профессиональной деятельности, обеспечивающие развитие университета как организации.

Нам представляется важной теоретическая позиция акмеологии, обращающая внимание на уровень развития морально-нравственных качеств, гуманистическую направленность личности, нормативность поведения и отношений. Согласно данному положению, «зрелая личность отличается высокой ответственностью, заботой о других людях, социальной активностью»¹¹. Таким образом, в междисциплинарном исследовании моральный ресурс НПП может быть рассмотрен в качестве ведущего механизма, активизирующего их профессиональное и личностное развитие.

Акмеологическая теория профессионального образования и профессионального развития указывает на тесную связь личностного и профессионального развития человека. Эта теоретическая позиция отражена в понятии личностно профессионального развития. Под ним понимается процесс «формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения и ее профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях»¹². Большое значение для развития личности имеет ее профессиональная деятельность, основой которой выступает профессиональное образование. Связка названных двух положений в акмеологии играет важную роль в понимании личностно профессионального развития НПП в процессе их профессиональной деятельности; делает необходимым выявление в управлении ресурсностью НПП таких практик, которые были бы ориентированы на данную взаимосвязь.

Предметом изучения в акмеологии является психологическая культура профессионала, механизмами формирования которой выступают ответственность и рефлексия. Факт наличия психологической культуры и обращения к ее проблематике свидетельствует о высоких требованиях к профессиональной деятельности, поскольку

¹⁰ Сетевое академическое наставничество является взаимодействием наставника и наставляемого, представляющих разные вузы и научные институты.

¹¹ Чупина В. А. Акмеология профессионального образования : учеб. пособие Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. 97 с. EDN: LYUCBL

¹² Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М. : РАГС, 2000. 391 с.

она включает в себя социальный, психологический, аксиологический и другие компоненты. Для профессионала важны компоненты, которые организуют его деятельность: диагностический, целеполагающий, моделирующий, интерпретирующий, регулирующий.

Связь между личностью и профессией определяется рядом акмеологических законов, один из которых – «закон самовыражения личности в профессии»¹³ – именно в профессиональной деятельности наиболее полно раскрываются способности и индивидуальность. По мнению В. А. Чупиной, способом такого проявления личности являются профессиональное самоопределение, самовыражение и самоутверждение¹⁴.

Подход к изучению проблемы мобилизации ресурсности НПП с позиции акмеологии означает акцент на выявлении и обосновании условий университетской среды, которые соединяют внутренние (социальные, психологические, физиологические) ресурсы личности и позволяют органично реализовать их в профессиональной сфере. Акмеологические теории связаны с интерпретацией феномена концентрации жизненных сил человека и максимальной их реализации. Для управленческой мобилизационной проблематики подобный интегративный подход представляется эвристичным в рамках научного исследования и совершенствования практик университетского управления.

3. *Мобилизация ресурсности НПП с позиций концепции некогнитивного человеческого капитала.* Развитие теории человеческого капитала в последние годы привело к актуализации изучения особенностей и функций его некогнитивных компонентов. Результаты обзора научной литературы свидетельствуют о широком применении теории человеческого капитала в исследованиях высшей школы, НПП и университетского управления. Однако концепция некогнитивного человеческого

капитала пока не нашла своего применения в исследованиях высшего образования.

Значение данной концепции для изучения управления человеческими ресурсами НПП определяется положением о связи между экономическими эффектами деятельности человека, его жизненным успехом и различными некогнитивными ресурсами.

Психологи предлагают рассматривать различные наборы некогнитивных черт как базовую структуру личности. Одним из популярных подходов к ее конструированию стало выделение так называемой «большой пятерки» черт личности, включающей открытость новому опыту, добросовестность, экстраверсию, доброжелательность и способность к консенсусу, невротизм, или эмоциональную (не)стабильность¹⁵.

Социологи добавляют к этой «пятерке» иные черты, обладающие социальной природой и выступающие предметом социологического анализа. Так, Р. Р. Хузяметов полагает, что к ним можно причислить самоэффективность, устойчивость, агентность [35]. Такие некогнитивные характеристики интерпретируются как социальные установки, «влияющие на саморегуляцию поведения в рабочей деятельности, определяющие способность и готовность индивида капитализировать имеющиеся знания и навыки» [35]. По мнению М. А. Максимовой, существует тесная связь как на индивидуальном, так и на общностно-групповом уровне между зарплатой и «некогнитивными способностями». Ведущим фактором роста зарплаты у мужчин является их добросовестность, тогда как женщины получают большую отдачу от экстраверсии, открытости, способности прийти к согласию [36].

Для формирования управленческого фокуса исследования мобилизации ресурсности НПП важны теоретические взгляды экономистов, разделяющих идеи концепции некогнитивного человеческого капитала. Они полагают, что некогнитивные

¹³ Там же.

¹⁴ Чупина В. А. Акмеология профессионального образования.

¹⁵ *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success Directorate for Education and Skills / T. Kautz [et al.]. IZA Discussion Paper No. 8696. OECD: Centre for Educational Research and Innovation (CERI), 2014. URL: <https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2014/12/Kautz-Heckman-Diris-Weel-Borghans-2014.pdf> (дата обращения: 06.04.2024).*



характеристики работников организации могут серьезно воздействовать на их экономическое поведение. В. Е. Гимпельсон и его соавторы считают, что все элементы «черного ящика» человеческой личности задают большую часть вариаций в заработной плате [37]. При равных показателях образования, когнитивных навыков, профессионального опыта работники могут демонстрировать разный уровень производительности и эффективности. При этом именно некогнитивные компоненты стимулируют мотивацию к обновлению и наращиванию когнитивных компонентов человеческого капитала. Проблема заключается в том, что для университетского управления, опирающегося на чисто экономическую методологию, некогнитивные черты работников не подлежат измерению, остаются ненаблюдаемыми в силу отсутствия адекватных методических инструментов.

Таким образом, концепция некогнитивного человеческого капитала дополняет рассмотренные выше положения теории непрерывного образования и акмеологии, показывая, каким образом интеграция различных элементов человеческого капитала НПП повышает их ресурсность и конвертируется в видимые социальные и экономические эффекты не только на личностном, но и общностно-групповом и организационном уровнях. Такая трактовка выглядит многообещающей в плане расширения набора компонентов ресурсности НПП и понимания результатов ее мобилизации в рамках их сообществ и профессиональных коллективов.

4. *Теория социальных сетей как теоретико-методологическая основа исследования мобилизации ресурсности НПП.* Особую оптику исследования мобилизации ресурсности НПП создает теория социальных сетей.

Согласно сетевым концепциям, социальные сети, складывающиеся в том числе и в академическом сообществе [38; 39], характеризуются преобладанием горизонтальных связей, наличием узлов, в которых взаимодействие и социальный обмен наиболее интенсивны, а также возникновением зон разреженных неформальных отношений и взаимосвязей. Социальные психологи доказали благотворное влияние горизонтальных связей на социально-психологическое состояние малых групп¹⁶ (каковыми являются кафедральные коллективы, научные и проектные группы в вузе), их готовность к многомерным и всеканальным коммуникациям. П. Бурдые и Дж. Коулман рассматривали социальные сети сами по себе как разновидность социального капитала, а включенность в эти сети – как способ, обеспечивающий доступ к «дивидендам» – ценным ресурсам через взаимодействие¹⁷.

Теория социального обмена (Дж. Хоманс, П. Блау) объясняет значение таких коммуникаций для активного обмена различными ресурсами – информацией, знаниями, идеями, опытом, социальными связями, социальными эмоциями. Теория слабых связей М. Грановеттера, обосновывающая механизм диффузии ресурсов, показала, почему и каким образом в социальных сетях НПП происходит не только быстрый и неконтролируемый обмен нематериальными ресурсами, но и многократное их умножение¹⁸.

Обозначенные теоретические интерпретации помогают понять роль социальных сетей в развитии и функционировании ресурсности НПП как социальной общности. Общностно-групповой характер возникновения, обмена, циркуляции и накопления ресурсов НПП отражает специфику сетевого подхода; усиливает значение морально-идеологических ресурсов, которые возникают и развиваются благодаря сетевым

¹⁶ Bavelas A. Communication Patterns in Task Oriented Groups // The Journal of the Acoustical Society of America. 1950. Vol. 22, no. 6. P. 725–730. <https://doi.org/10.1121/1.1906679>

¹⁷ Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital // American Journal of Sociology. 1988. Vol. 94. P. 95–120. URL: <https://www.jstor.org/stable/2780243?origin=JSTOR-pdf> (дата обращения: 06.03.2024); Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. 2002. Т. 3, № 5. С. 60–74. URL: <https://ecsoc.hse.ru/2002-3-5/26593677.html> (дата обращения: 06.03.2024).

¹⁸ Грановеттер М. Сила слабых связей (пер. с англ. З. В. Котельникова) // Экономическая социология. 2009. Т. 10, № 4. С. 31–50. URL: https://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208204981/ecsoc_t10_n4.pdf (дата обращения: 06.03.2024).

взаимодействиям – доверие, реципрокность (готовность помогать), уважение, приверженность нормам академической этики, взаимная ответственность, солидарность. В данном случае мы ориентируемся на мнение С. Ю. Барсуковой о том, что «сеть мобилизует и аккумулирует ресурсы сетевого сообщества, которые через систему личных контактов становятся доступными ее отдельным членам»¹⁹. Учитывая то обстоятельство, что социальные сети академического сообщества в современном обществе пересекаются с многочисленными другими сетями (партнеров, стейкхолдеров, городских сообществ и др.), мы можем выйти на расширенное понимание сетевого мира «академии» и приобщения к его масштабному ресурсному потенциалу.

5. *Научно-образовательное знание: теоретические основы анализа мобилизации ведущего ресурса НПП.* Интерес к осмыслению феномена научно-образовательного знания на концептуальном и практическом уровнях возник в XXI в. и получил отражение в работах Дж. Ферлонга и Дж. Хордерна [40]. Исследователи обратились к двум основным типам образовательных практик – академическим и профессионально ориентированным (приводящим к получению непосредственной экономической выгоды). Дж. Хордерн считает, что «есть такие традиции образовательных знаний, которые намеренно избегают академических знаний, считая их бесполезными или даже подрывными. Они действуют на основе логики “что работает”, т. е. насколько знания и их производители соответствуют рыночным императивам. ...Это противоречит академическим подходам к утверждению истины и достижению консенсуса в отношении ценности знаний» [40].

По мнению британских исследователей, базой образовательного процесса в вузе является активная имплементация в него научной основы (понятийной, методологической, теоретико-концептуальной, эмпирической). Студенты университетов должны

изучать не столько фундамент научного знания в какой-либо дисциплинарной области, сколько саму науку в ее системном виде [41]. Основными акторами процесса создания для этой цели научно-образовательного знания становятся академические ученые и НПП.

В связи с этим теория научно-образовательного знания призвана показать и объяснить возможности развития и использования одного из главных ресурсов НПП, востребованного в новых моделях университета. Научно-образовательное знание представляет собой вид знания, возникающего вследствие трансфера научного знания в образовательные (учебные) практики²⁰. Наряду с прикладными знаниями оно имеет особую ценность для качественной подготовки студентов, поскольку обеспечивает ее фундаментальность и системность.

Научно-образовательное знание – результат синтеза научно-исследовательской и педагогической деятельности НПП, возникающий при условии органической связи между ними. Научное знание вбирает в себя задачи и функции образовательного знания, которые реализуются благодаря деятельности ученых-педагогов, готовых конвертировать теоретические и эмпирические результаты исследований в учебный материал, превратить монографии, статьи, диссертации в тексты учебников и учебных пособий, в содержание лекций, семинаров и практических занятий [41].

Способность к созданию научно-образовательного знания выступает маркером эффективности профессиональной деятельности НПП, ресурсом, с помощью которого НПП могут формировать вокруг себя продуктивные научные коллективы, транслировать традиции научного творчества, обеспечивать преемственность и кадровое воспроизводство, осуществлять научное наставничество. Таким образом, теория научно-образовательного знания закладывает основы изучения особого элемента

¹⁹ Барсукова С. Ю. Неформальная экономика: экономико-социологический анализ. М.: НИУ ВШЭ, 2004. 448 с.

²⁰ Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Социология высшего образования: моногр. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2019. 539 с. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/78152/1/978-5-7741-0373-7_2019.pdf (дата обращения: 06.03.2024).



ресурсности НПП, интегрирующего и конвертирующего иные ее составляющие.

6. *Синтез методологических подходов в междисциплинарном исследовании НПП и мобилизации их ресурсности.* Помимо рассмотренных теорий основу исследовательской рамки междисциплинарного изучения мобилизации ресурсности НПП составляют методологические подходы – общностный, ресурсный, институциональный, нормативный, коммуникативный. Благодаря их использованию изучение мобилизации ресурсности НПП российских вузов может получить дополнительный импульс, все эти подходы ориентированы на междисциплинарность и развиваются по принципам открытой системы научного знания.

Отмечая равное значение названных подходов, мы все же определили бы в качестве ведущих два из них: общностный и ресурсный. Первый позволяет рассматривать НПП в качестве социальной, профессиональной, научно-образовательной общности. Второй характеризует важнейший атрибут социальной общности – обладание НПП ресурсами, которые отличают их от других образовательных общностей и обеспечивают субъектность в системе университетского образования.

Представим краткую характеристику каждого из методологических подходов.

С позиций общностного подхода НПП трактуется как взаимосвязь индивидов, их групп и объединений, которые характеризуются доминантой научно-образовательной деятельности в их образе жизни, обуславливающей сходство целей, профессиональных задач, интересов, относительной однородностью состава, наличием внутренней структуры, возрастных параметров, устойчивостью, стабильностью существования во времени и пространстве, способностью к взаимодействию с другими, в первую очередь, научно-образовательными общностями²¹.

Ресурсный подход оказывается логическим продолжением общностного. Если общностный подход ориентирует исследователей на выявление различных ресурсов НПП, то ресурсный – на их содержательное

рассмотрение, классификацию и оценку. Кроме того, в контексте исследования университетского управления, которое своим объектом определяет прежде всего группы и коллективы академических сотрудников, значение имеет методологический принцип ресурсного подхода, согласно которому ресурсы НПП следует рассматривать не только на индивидуально-личностном уровне, но и на общностно-групповом и организационном.

Поскольку накопление и активизация ресурсности НПП в значительной степени зависят от организационных и институциональных условий, необходимым становится применение в исследовании данных проблем институционального подхода. Он дает возможность осуществить анализ ресурсов НПП как важнейшего элемента института высшего образования, определить контуры и содержание институциональной модели университетского менеджмента, способного оптимально и тонко настроить инструменты управления человеческими ресурсами вуза, столь дефицитными и «хрупкими» в условиях трансформации высшей школы.

Рассматриваемый подход необходим для понимания институционального контекста функционирования НПП и тех требований, в свете которых оценивается и используется их ресурсность. Таким образом, с институциональным подходом органично сопряжена методология нормативного подхода. Она проясняет нормативную природу управленческих механизмов оценки ресурсности НПП, различных инструментов ее регулирования – программ академического развития, определения его целевых ориентиров и направлений, разработки подходов к их стимулированию, оптимизации, использованию.

По сути, нормативный подход позволяет фиксировать либо согласование, либо противоречия между ресурсами НПП и стратегиями развития университета как организационной структурой, служащей проводником институциональных норм, декларируемых государственной образовательной политикой. В то же время принципы данного подхода применимы

²¹ Там же.

к исследованию иных механизмов развития ресурсности НПП, связанных с внутрикорпоративной академической этикой и неартикулируемыми культурными кодами «академии».

Коммуникативный подход как компонент теоретико-методологической рамки выполняет одну из наиболее важных функций, предлагая изучать связи и взаимодействия между формальными и неформальными, личностными и общностно-групповыми структурами НПП и университета. Данный подход дополняет методологические возможности теории социальных сетей, поскольку предлагает сложный дизайн коммуникативного ресурса НПП. Кроме того, он актуализирует положения теории социального капитала П. Бурдьё, с позиций которого социальные связи НПП можно трактовать как важнейший ресурс, источник академической власти, социальных позиций в университетской иерархии.

Коммуникативный подход можно рассматривать как обобщающую методологию, принципы которой отражены в различных теориях социального взаимодействия. Так, для исследования ресурсности НПП важен такой методологический принцип коммуникативного подхода, как рассмотрение одновременно структуры и процесса коммуникативного действия (элементов коммуникативного ресурса НПП и процесса его использования и конвертации). Не менее значим принцип связи между субъектами коммуникации, позволяющий осуществить структурно-сетевой анализ научной и образовательной коммуникации НПП и таким образом охарактеризовать силу, масштаб, ценность коммуникативного ресурса НПП.

Отсюда наш вывод о преимуществах коммуникативной методологии, состоящих в ее способности быть реализованной в «сквозном» порядке на индивидуально-личностном, общностно-групповом, организационном и институциональном уровнях исследования. «Сквозной» характер коммуникативного подхода проявляется и в возможности рассматривать использование ресурсности НПП сквозь призму коммуникаций между ними и представителями университетского управления. В этом

случае в исследовательский фокус попадают важные аспекты ресурсного обеспечения стратегии развития университетов, связанные с актуализацией личных и деловых связей НПП, мобилизации их имиджа, включенности в сетевые взаимодействия и каналы академической коммуникации.

Синтез принципов и положений каждого из представленных методологических подходов создает в исследовании проблемы мобилизации ресурсности НПП синергетический эффект. Использование названных подходов вместе с теориями позволяет выявить как институциональные, так и внеинституциональные ресурсы и возможности НПП, «мягкое» управление которыми будет способствовать повышению эффективности мобилизационного подхода.

Обсуждение и заключение

Предыдущий опыт изучения мобилизации ресурсности НПП российских вузов с узкодисциплинарных позиций социологии предопределил обращение авторов статьи к возможностям междисциплинарного подхода. Поскольку исследуемая проблема лежит в плоскости университетского управления, теоретический поиск был ограничен социально-гуманитарными науками и сложившимися в них теоретико-методологическими подходами, сфокусированными на вопросах высшего образования и управления человеческими ресурсами.

На первом этапе теоретического анализа, осуществленного методом систематического обзора литературы, была проверена гипотеза о релевантности проблемы исследования социологического, педагогического, психологического, социально-психологического и экономического знания. На втором этапе был осуществлен анализ и реинтерпретация ключевых положений отобранных теорий и методологических подходов в контексте осмысления возможностей и перспектив мобилизационного управления ресурсностью НПП.

Конструирование междисциплинарной методологии является сложной науковедческой проблемой, сопряженной с выбором той или модели интеграции различных теоретических и методологических рамок. «Скрепками» могут выступать предмет



исследования, категориальный аппарат, принципы описания и анализа исследовательского материала. В нашем случае интегрирующим фактором прежде всего выступил предмет исследования (мобилизационное управление ресурсностью НПП), отражающий сложную природу и структуру изучаемой университетской управленческой практики. Используемый категориальный аппарат практически в полном объеме входит в общий тезаурус рассматриваемых социально-гуманитарных наук. Важно отметить и определенную «генетическую» близость выбранных областей научного знания, что предопределило сочетаемость и логическую связанность тех или иных теоретических положений, интегрируемых в создаваемую междисциплинарную рамку.

Как показал проведенный теоретический анализ, сложность междисциплинарного исследования определяется еще одной специфической задачей его конструирования. Теоретико-методологическая рамка как правило имеет двухуровневую структуру, включающую теории (концепции) и методологические подходы. Эта структура представлена в нашем исследовании пятью теориями (непрерывного образования взрослых, профессионального развития и образования, некогнитивного человеческого капитала, социальных сетей, научно-образовательного знания) и пятью методологическими подходами (общественным, ресурсным, институциональным, нормативным, коммуникативным). Причем методологические подходы показаны как логически увязанные, непротиворечащие, комплементарные друг другу.

На наш взгляд, благодаря такой теоретико-методологической основе возникает возможность получить новую оптику рассмотрения ресурсности НПП и управления ею, отвечающую сложной структуре человеческих активов современных российских университетов. Предлагаемая методологическая стратегия, сочетающая различные подходы и методы, позволит сформировать массив научных данных, остро востребованных в различных теориях высшего образования и практиках трансформирующегося университетского управления [4].

В связи с этим обозначим перспективы применения разработанной междисциплинарной рамки в эмпирическом исследовании, которое позволит выработать научную основу эффективного и «бережливого» управленческого подхода к сохранению, накоплению, развитию и активизации ресурсности НПП в российских университетах:

1. Междисциплинарный синтез обеспечивает комплексное видение ресурсности НПП, имеющей многомерное социальное, педагогическое, психологическое и экономическое измерение. Практически все ресурсы НПП с очевидностью проявляют свою сложную природу, без «голографического» изучения и анализа которой невозможно понять, каким образом ею можно управлять. Практика университетского управления сегодня остро нуждается в новых инструментах измерения ресурсности НПП как объекта и субъекта управленческих отношений.

2. Сам феномен университетского менеджмента будет подвергнут многомерному измерению в связи с междисциплинарным характером теории и практики управления. Теория управления представляет собой синтез практико-ориентированного знания разных наук об управленческих процессах и отношениях. В практическом смысле такой подход позволит оценить сложившиеся в российских университетах подходы к оцениванию и стимулированию развития ресурсности НПП. Объектом анализа может стать также модель профессиональных компетенций университетских руководителей, а предметом – соответствие ее требованиям междисциплинарности управленческой работы.

3. Благодаря междисциплинарности станет возможным детальное изучение разных механизмов управления (в том числе активизации/мобилизации) ресурсностью НПП – экономических, социально-психологических, социальных и даже педагогических. История управленческой мысли и практики подсказывает, насколько важны и востребованы были психологические, экономические, педагогические и социологические «открытия» – каждое на определенном этапе эволюции управления. В последние годы продуктивный менеджмент не может обойтись без синергетического эффекта от

их объединения при решении конкретных организационных проблем. Университетское управление в этом случае не является исключением.

Предложенная междисциплинарная рамка имеет гуманистическую направленность, поскольку ориентирована на обоснование разработки бережного подхода

к российскому академическому сообществу, ресурсность которого в последние годы постоянно подвергалась испытаниям и критике. В современных сложных условиях развития отечественного высшего образования необходимо обратиться к его переоценке и поиску возможностей его оптимальной актуализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин В. И. «Человеческий капитал» как категория качественной социологии // Социологические исследования. 2023. № 3. С. 32–41. URL: <https://www.socis.isras.ru/article/9536> (дата обращения: 08.01.2024).
2. Ермилова А. Е., Захаров Д. В. Ресурсность представителей пожилого возраста: теоретический аспект // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2022. № 1 (65). С. 82–88. https://doi.org/10.52452/18115942_2022_1_82
3. Митягина Е. В. Ресурсность российских рабочих: противоречия индустриальной и информационной модернизации // Петербургская социология сегодня. 2014. № 5. С. 72–106. URL: <https://petersociology.ru/ru/node/306> (дата обращения: 08.01.2024).
4. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Мобилизация ресурсности научно-педагогического сообщества в российских вузах: от проблемы к концепции // Социологический журнал. 2023. Т. 29, № 1. С. 78–96. <https://doi.org/10.19181/socjour.2023.29.1.4>
5. Зборовский Г. Е. Мобилизация ресурсности научно-педагогического сообщества российских вузов в новых условиях: методологические подходы к исследованию // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2023. № 76. С. 206–216. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilizatsiya-resursnosti-nauchno-pedagogicheskogo-soobschestva-rossiyskih-vuzov-v-novykh-usloviyah-metodologicheskie-podhody-k-issledovaniyu> (дата обращения: 08.01.2024).
6. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Мобилизация ресурсов научно-педагогического сообщества (кейс высшего образования УрФО) // Социологические исследования. 2022. № 9. С. 60–71. <https://doi.org/10.31857/S013216250020845-2>
7. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Ресурсность научно-педагогического сообщества: административный и мобилизационный подходы к анализу // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Социология. 2022. Т. 22, № 4. С. 881–894. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2022-22-4-881-894>
8. Bucăța G., Tileaga C. The Role of Human Capital in the Universities' Management Efficiency Process // Land Forces Academy Review. 2023. Vol. 28, issue 2. P. 136–147. <https://doi.org/10.2478/raft-2023-0017>
9. Акоев М. А., Валеева М. В., Яблоков Е. Б. Концентрация человеческого капитала в исследовательских университетах как основа конкурентоспособности образовательных систем и ее отражение в глобальных рейтингах университетов // Управление наукой: теория и практика. 2021. Т. 3, № 2. С. 137–160. <https://doi.org/10.19181/smtp.2021.3.2.6>
10. Alzyoud A. A. Y. Job Demands and Job Resources on Work Engagement Mediating by Job Satisfaction in Jordan Higher Education Sector // International Journal of Social Science and Economic Research. 2016. Vol. 1, issue 5. P. 488–506. URL: https://www.ijsser.org/uploads/ijsser_01__30.pdf (дата обращения: 08.01.2024).
11. The Unbearable Lightness of the Academic Work: The Positive and Negative Sides of Heavy Work Investment in a Sample of Italian University Professors and Researchers / D. Converso [et al.] // Sustainability. 2019. Vol. 11, issue 8. Article no. 2439. <https://doi.org/10.3390/su11082439>
12. Demands, Resources and Institutional Factors in the Work of Academic Staff in Central and Eastern Europe: Results of a Qualitative Research among University Teachers in Five Countries / K. Kovács [et al.] // Frontiers of Education. 2024. Vol. 8. Article no. 1326515. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1326515>
13. Wellbeing and Work-Life Merge in Australian and UK Academics / C. Fetherston [et al.] // Studies of Higher Education. 2021. Vol. 46, issue 12. P. 2774–2788. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828326>
14. Academic Human Capital in Universities: Definition and Proposal of a Measurement Scale / N. García-Carbonell [et al.] // Science and Public Policy. 2021. Vol. 48, issue 6. P. 877–888. <https://doi.org/10.1093/scipol/scab062>
15. Naidoo-Chetty M., du Plessis M. Systematic Review of the Job Demands and Resources of Academic Staff within Higher Education Institutions // International Journal of Higher Education. 2021. Vol. 10, issue 3. P. 268–284. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p268>



16. Belgaroui R., Hamad S. B. The Good Practices of Academic Autonomy as Mechanism of Governance and Performance of Higher Education Institutions: Case of the University of Sfax // *International Journal of English Literature and Social Sciences*. 2021. Vol. 6, issue. 1. P. 177–184. <https://doi.org/10.22161/ijels.61.20>
17. Lentjushenkova O. Human Capital Development at Higher Education Institutions // *Economics and Culture*. 2021. Vol. 18, issue 2. P. 5–14. <https://doi.org/10.2478/jec-2021-0010>
18. Martin-Sardesi A., Guthrie J. Human Capital Loss in an Academic Performance Measurement System // *Journal of Intellectual Capital*. 2018. Vol. 19, no. 1. P. 53–70. <https://doi.org/10.1108/JIC-06-2017-0085>
19. Veltri S., Puntillo P. On Intellectual Capital Management as an Evaluation Criterion for University Managers: A Case Study // *Journal of Management and Governance*. 2020. Vol. 24. P. 135–167. <https://doi.org/10.1007/s10997-019-09461-5>
20. Educational Policies and Academic Staff Capacity Development in Federal Universities in Nigeria / E. E. Ekpo [et al.] // *International Journal of Scientific Research in Education*. 2023. Vol. 16, issue 4. P. 447–453. URL: [https://ijsre.com.ng/assets/vol.%2c-16\(4\)-ekpo-et-al.-2023.pdf](https://ijsre.com.ng/assets/vol.%2c-16(4)-ekpo-et-al.-2023.pdf) (дата обращения: 08.01.2024).
21. Destari D. Analysis the Quality of Human Resources and the Effectiveness of Higher Education Management on Student Academic Performance at Universities in Samarinda, East Kalimantan // *The Eastasouth Journal of Learning and Educations*. 2023. Vol. 1, no. 3. P. 84–96. <https://doi.org/10.58812/esle.v1i03.157>
22. Promoting University Teacher Resilience through Teaching Philosophy Development / C. McCormack [et al.] // *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2023. Vol. 14, no. 1. <https://doi.org/10.5206/cjsotlrcaeca.2023.1.13781>
23. Ефимова Г. З., Латышев А. С. Трудовая вовлеченность работников высшего учебного заведения: на примере включенности в корпоративные проекты // *Университетское управление: практика и анализ*. 2023. Т. 27, № 3. С. 131–148. <https://doi.org/10.15826/umpra.2023.03.028>
24. Karu K., Aava K. Appreciative Development Research to Support the Teaching Culture of the Academic Staff at University // *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*. 2023. Vol. 11, no. 2. P. 75–89. <https://doi.org/10.56433/jpaap.v11i2.544>
25. Pham D. H. The Professional Development of Academic Staff in Higher Education Institution // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2021. Vol. 23, issue 1. P. 115–131. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0009>
26. Gerhardt T., Karsan S. Talent Management in Private Universities: The Case of a Private University in the United Kingdom // *International Journal of Educational Management*. 2022. Vol. 36, no. 4. P. 552–575. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2020-0222>
27. Iacoviello G., Bruno E., Cappiello A. A Theoretical Framework for Managing Intellectual Capital in Higher Education // *International Journal of Educational Management*. 2019. Vol. 33, no. 5. P. 919–938. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0080>
28. Human Capital in Higher Education (a Theoretical and Empirical Review) / S. A. Sibagariang [et al.] // *Journal of Education and Technology*. 2023. Vol. 6, no. 4. P. 641–650. <https://doi.org/10.29062/edu.v6i4.624>
29. Evis L. H. A Critical Appraisal of Interdisciplinary Research and Education in British Higher Education Institutions: A Path Forward? // *Arts and Humanities in Higher Education*. 2022. Vol. 21, issue 2. P. 119–138. <https://doi.org/10.1177/14740222211026251>
30. White P. J., Deevy C. Designing an Interdisciplinary Research Culture in Higher Education: A Case Study // *Interchange*. 2020. Vol. 51. P. 499–515. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09406-0>
31. Price-Williams Sh. Advancement of Academic Advising in Higher Education through Interdisciplinary Research // *Scholarly Inquiry in Academic Advising*. New York : Routledge, 2022. P. 233–239. <https://doi.org/10.4324/9781003446903>
32. Кирдина-Чэндлер С. Г. Социология и междисциплинарные исследования: по следам одной рубрики // *Социологические исследования*. 2020. № 11. С. 3–15. <https://doi.org/10.31857/S013216250010672-2>
33. Снопкова Е. И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование // *Интеграция образования*. 2015. Т. 19, № 1. С. 111–117. <https://doi.org/10.15507/Inted.078.019.201501.111>
34. Полякова Ю. Н., Шевченко И. К. Программно-проектные технологии управления комплексом междисциплинарных исследований в образовательных организациях // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. Т. 21, № 1. С. 80–87. <https://doi.org/10.15826/umpra.2017.01.007>
35. Хузяхметов Р. Р. Некогнитивные характеристики человеческого капитала и жизненные результаты // *Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования*. 2022. Т. 8, № 3. С. 43–57. <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2022-8-3-43-57>
36. Maksimova M. A. The Return to Non-Cognitive Skills on the Russian Labor Market // *Прикладная эконометрика*. 2019. Vol. 53. P. 55–72. URL: <https://ideas.repec.org/a/ris/apltrx/0361.html> (дата обращения: 08.01.2024).

37. Гимпельсон В. Е., Зудина А. А., Капелюшников Р. И. Некогнитивные компоненты человеческого капитала: что говорят российские данные // Вопросы экономики. 2020. № 11. С. 5–31. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2020-11-5-31>
38. Шабаршина С. В. Социальные сети для ученых: новая форма социальности? // Эпистемология и философия науки. 2019. Т. 56, № 4. С. 21–28. <https://doi.org/10.5840/eps201956463>
39. Душина С. А., Хватова Т. Ю., Николаенко Г. А. Академические интернет-сети: платформа научного обмена или инстаграм для ученых? (На примере ResearchGate) // Социологические исследования. 2018. № 5. С. 121–131. <https://doi.org/10.7868/S0132162518050112>
40. Hordern J. Educational Knowledge: Traditions of Inquiry, Specialization and Practice // Educators, Culture & Society. 2018. Vol. 26, issue 4. P. 577–591. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1428221>
41. Зборовский Г. Е. К вопросу о применении концепции научно-образовательного знания в социологии // Вестник Института социологии. 2022. Т. 13, № 4. С. 94–114. <https://doi.org/10.19181/vis.2022.13.4.851>

REFERENCES

1. Ilyin V.I. “Human Resources” as a Category of Qualitative Sociology. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2023;(3):32–41. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://www.socis.isras.ru/article/9536> (accessed 08.01.2024).
2. Ermilova A.V., Zakharov D.V. Resourcefulness of the Elderly: A Theoretical Aspect. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. 2022;(1):82–88. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.52452/18115942_2022_1_82
3. Mitjagina E.V. Resources of Russian Workers: Controversies of Industrial and Information Modernization. *St. Petersburg Sociology Today*. 2014;(5):72–106. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://petersociology.ru/ru/node/306> (accessed 08.01.2024).
4. Zborovsky G.E., Ambarova P.A. Mobilizing the Resource Potential of the Scientific and Pedagogical Community in Russian Universities: From Problem to Concept. *Sociological Journal*. 2023;29(1):78–96. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.19181/socjour.2023.29.1.4>
5. Zborovsky G.E. Resource Mobilization of the Academic Community of Russian Universities in New Conditions: Methodological Approaches to Research. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 2023;(76):206–216. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilizatsiya-resursnosti-nauchno-pedagogicheskogo-soobshchestva-rossiyskih-vuzov-v-novyh-usloviyah-metodologicheskie-podhody-k/viewer> (accessed 08.01.2024).
6. Zborovsky G.E., Ambarova P.A. Resource Mobilization of the Research and Pedagogical Community: Russian Practices and Regional Dimension. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2022;(9):60–71. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31857/S013216250020845-2>
7. Zborovsky G.E., Ambarova P.A. Resources of the Research-Pedagogical Community: Administrative and Mobilization Approaches. *RUDN Journal of Sociology*. 2022;22(4):881–894. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2022-22-4-881-894>
8. Bucăța G., Tileaga C. The Role of Human Capital in the Universities’ Management Efficiency Process. *Land Forces Academy Review*. 2023;28(2):136–147. <https://doi.org/10.2478/raft-2023-0017>
9. Akoev M.A., Valeeva M.V., Yablokov E.B. Concentration of Human Capital in Research Universities as the Basis of Competitiveness of Education Systems and Its Reflection in Global University Rankings. *Science Management: Theory and Practice*. 2021;3(2):137–160. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.19181/smt.2021.3.2.6>
10. Alzyoud A.A.Y. Job Demands and Job Resources on Work Engagement Mediating by Job Satisfaction in Jordan Higher Education Sector. *International Journal of Social Science and Economic Research*. 2016;1(5):488–506. Available at: https://www.ijsser.org/uploads/ijsser_01_30.pdf (accessed 08.01.2024).
11. Converso D., Sottimano I., Molinengo G., Loera B. The Unbearable Lightness of the Academic Work: The Positive and Negative Sides of Heavy Work Investment in a Sample of Italian University Professors and Researchers. *Sustainability*. 2019;11(8):2439. <https://doi.org/10.3390/su11082439>
12. Kovács K., Dobay B., Halasi S., Pinczés T., Tódor I. Demands, Resources and Institutional Factors in the Work of Academic Staff in Central and Eastern Europe: Results of a Qualitative Research Among University Teachers in Five Countries. *Frontiers of Education*. 2024;8:1326515. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1326515>
13. Fetherston C., Fetherston A., Batt S., Sully M., Wei R. Wellbeing and Work-Life Merge in Australian and UK Academics. *Studies of Higher Education*. 2021;46(12):2774–2788. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828326>
14. García-Carbonell N., Guerrero-Alba F., Martín-Alcázar F., Sánchez-Gardey G. Academic Human Capital in Universities: Definition and Proposal of a Measurement Scale. *Science and Public Policy*. 2021;48(6):877–888. <https://doi.org/10.1093/scipol/scab062>



15. Naidoo-Chetty M., du Plessis M. Systematic Review of the Job Demands and Resources of Academic Staff within Higher Education Institutions. *International Journal of Higher Education*. 2021;10(3):268–284. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p268>
16. Belgaroui R., Hamad S.B. The Good Practices of Academic Autonomy as Mechanism of Governance and Performance of Higher Education Institutions: Case of the University of Sfax. *International Journal of English Literature and Social Sciences*. 2021;6(1):177–184. <https://doi.org/10.22161/ijels.61.20>
17. Lentjushenkova O. Human Capital Development at Higher Education Institutions. *Economics and Culture*. 2021;18(2):5–14. <https://doi.org/10.2478/jec-2021-0010>
18. Martin-Sardesi A., Guthrie J. Human Capital Loss in an Academic Performance Measurement System. *Journal of Intellectual Capital*. 2018;19(1):53–70. <https://doi.org/10.1108/JIC-06-2017-0085>
19. Veltri S., Puntillo P. On Intellectual Capital Management as an Evaluation Criterion for University Managers: A Case Study. *Journal of Management and Governance*. 2020;24:135–167. <https://doi.org/10.1007/s10997-019-09461-5>
20. Ekpo E.E., Nnaji E.S., Onabe D.B., Ovat S.V. Educational Policies and Academic Staff Capacity Development in Federal Universities in Nigeria. *International Journal of Scientific Research in Education*. 2023;16(4):447–453. Available at: [https://ijsre.com.ng/assets/vol.%2c-16\(4\)-ekpo-et-al.-\(2023\).pdf](https://ijsre.com.ng/assets/vol.%2c-16(4)-ekpo-et-al.-(2023).pdf) (accessed 08.01.2024).
21. Destari D. Analysis the Quality of Human Resources and the Effectiveness of Higher Education Management on Student Academic Performance at Universities in Samarinda, East Kalimantan. *The Eastasouth Journal of Learning and Educations*. 2023;1(3):84–96. <https://doi.org/10.58812/esle.v1i03.157>
22. McCormack C., Schönwetter D.J., Ruge G., Kennelly R. Promoting University Teacher Resilience through Teaching Philosophy Development. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2023;14(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2023.1.13781>
23. Efimova G.Z., Latyshev A.S. Labor Involvement of Employees of Higher Education Institutions: Based on Corporate Projects. *University Management: Practice and Analysis*. 2023;27(3):131–148. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2023.03.028>
24. Karu K., Aava K. Appreciative Development Research to Support the Teaching Culture of the Academic Staff at University. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*. 2023;11(2):75–89. <https://doi.org/10.56433/jpaap.v11i2.544>
25. Pham D.H. The Professional Development of Academic Staff in Higher Education Institution. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2021;23(1):115–131. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0009>
26. Gerhardt T., Karsan S. Talent Management in Private Universities: The Case of a Private University in the United Kingdom. *International Journal of Educational Management*. 2022;36(4):552–575. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2020-0222>
27. Iacoviello G., Bruno E., Cappiello A. A Theoretical Framework for Managing Intellectual Capital in Higher Education. *International Journal of Educational Management*. 2019;33(5):919–938. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0080>
28. Sibagariang S.A., Milfayetti S., Zainuddin Z., Lubis Z. Human Capital in Higher Education (a Theoretical and Empirical Review). *Journal of Education and Technology*. 2023;6(4):641–650. <https://doi.org/10.29062/edu.v6i4.624>
29. Evis L.H. A Critical Appraisal of Interdisciplinary Research and Education in British Higher Education Institutions: A Path Forward? *Arts and Humanities in Higher Education*. 2022;21(2):119–138. <https://doi.org/10.1177/14740222211026251>
30. White P.J., Deevy C. Designing an Interdisciplinary Research Culture in Higher Education: A Case Study. *Interchange*. 2020;51:499–515. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09406-0>
31. Price-Williams Sh. Advancement of Academic Advising in Higher Education Through Interdisciplinary Research. In: *Scholarly Inquiry in Academic Advising*. New York: Routledge; 2022. p. 233–239. <https://doi.org/10.4324/9781003446903>
32. Kirdina-Chandler S.G. Sociology and Interdisciplinary Research: Skipping Pages of a Journal Section. *Sotsiologicheskije issledovaniya*. 2020;(11):3–15. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31857/S013216250010672-2>
33. Snopkova E.I. The Topicality of an Interdisciplinary Approach in Pedagogical Research: Scientific Rationale. *Integration of Education*. 2015;19(1):111–117. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/Int-ed.078.019.201501.111>
34. Polyakova Y.N., Shevchenko I.K. The Program-Project Technologies of Management of an Interdisciplinary Research Complex in the Educational Institutions. *University Management: Practice and Analysis*. 2017;21(1):80–87. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.01.007>

35. Khuziakmetov R.R. Non-Cognitive Characteristics of Human Capital and Life Outcomes. *Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*. 2022;8(3):43–57. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2022-8-3-43-57>

36. Maksimova M.A. The Return to Non-Cognitive Skills on the Russian Labor Market. *Applied Econometrics*. 2019;53:55–72. Available at: <https://ideas.repec.org/a/ris/apltrx/0361.html> (accessed 08.01.2024).

37. Gimpelson V.E., Zudina A.A., Kapeliushnikov R.I. Non-Cognitive Components of Human Capital: Evidence from Russian Data. *Voprosy ekonomiki*. 2020;(11):5–31. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2020-11-5-31>

38. Shabarshina S.V. Social Networks for Researchers on the Internet: A New Sociality? *Epistemology & Philosophy of Science*. 2019;56(4):21–28. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.5840/eps201956463>

39. Dushina S.A., Khvatova T.Yu., Nikolaenko G.A. Academic Internet Networks: A Platform for Scientific Exchange or Instagram for Scientists? (The Case of Researchgate). *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2018;(5):121–131. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.7868/S0132162518050112>

40. Hordern J. Educational Knowledge: Traditions of Inquiry, Specialization and Practice. *Educators, Culture & Society*. 2018;26(4):577–591. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1428221>

41. Zborovsky G.E. To the Question of Applying the Concept of Scientific-Educational Knowledge in Sociology. *Vestnik instituta sotziologii*. 2022;13(4):94–114. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.19181/vis.2022.13.4.851>

Об авторах:

Зборовский Гарольд Ефимович, доктор философских наук, профессор, профессор-исследователь Уральского федерального университета (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, **Scopus ID:** 6505899907, garoldzborovsky@gmail.com

Амбарова Полина Анатольевна, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3613-4003>, **Researcher ID:** R-6839-2016, borges75@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Г. Е. Зборовский – разработка концепции исследования; теоретический анализ источников; анализ и интерпретация результатов исследования.

П. А. Амбарова – обзор источников; систематический анализ научной литературы; анализ и интерпретация результатов исследования; оформление рукописи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 09.02.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 22.04.2024.

About the authors:

Garold E. Zborovsky, Dr.Sci. (Philos.), Professor, Research Professor, Ural Federal University (19 Mira St., Yekaterinburg 620002, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, **Scopus ID:** 6505899907, garoldzborovsky@gmail.com

Polina A. Ambarova, Dr.Sci. (Sociol.), Associate Professor, Professor of the Chair of Sociology and Technologies of State and Municipal Administration, Ural Federal University (19 Mira St., Yekaterinburg 620002, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3613-4003>, **Researcher ID:** R-6839-2016, borges75@mail.ru

Authors' contribution:

G. E. Zborovsky – development of the research concept; theoretical analysis of sources; analysis and interpretation of research results.

P. A. Ambarova – review of sources; systematic analysis of scientific literature; analysis and interpretation of research results; design of the manuscript.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 09.02.2024; revised 15.04.2024; accepted 22.04.2024.



Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.115.028.202402.172-192

УДК 654.071.13:37:001.895

Создание проектно-деятельностной образовательной среды для инновационной подготовки будущих инженеров

Н. И. Наумкин [✉], Д. Е. Глушко, В. Ф. Купряшкин, З. Х. Абушаева
МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Российская Федерация
[✉] naumn@yandex.ru

Аннотация

Введение. Обучение студентов инновационной инженерной деятельности – одна из приоритетных задач инженерного университета. Однако пока все существующие подходы к ее решению предусматривают изменения в учебных планах направлений подготовки. Цель исследования – обоснование и разработка методической системы обучения будущих инженеров инновационной инженерной деятельности в образовательной среде.

Материалы и методы. Применялась методология инновационного инженерного образования, средового, проектного, конвергентного и других подходов. Количественная оценка уровня сформированности инновационных компетенций осуществлялась в ходе обучающего сравнительного эксперимента по среднему показателю динамических рядов. Для оценки статистической значимости данных использовался критерий Пирсона.

Результаты исследования. Обоснована возможность подготовки будущих инженеров к инновационной инженерной деятельности в ходе комплексного курсового проектирования по общетехническим дисциплинам без нарушения учебного плана. Для создания условий такой подготовки предложена проектно-деятельностная образовательная среда, объединяющая в систему все имеющиеся в вузе ресурсы и обеспечивающая их взаимодействие на основе конвергентного подхода, связанного с приближением и взаимопроникновением научно-педагогического и информационно-технологического знания. Разработана методическая система инновационной подготовки будущих инженеров в этой среде, включающая концептуально-целевой, содержательный, процессуально-технологический и рефлексивный компоненты, реализуемая в рамках деловой игры.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие средового подхода к обучению в части проектирования новых образовательных сред, теории и методики обучения техническим дисциплинам, а также проектного обучения – в части их направленности на инновационную подготовку студентов.

Ключевые слова: инновационная инженерная деятельность, компетентность в инновационной инженерной деятельности, образовательная среда, методическая система, методика, проектное обучение

Благодарности: авторы выражают благодарность рецензентам за ценные замечания и предложения, которые позволили улучшить качество статьи.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.



Для цитирования: Создание проектно-деятельностной образовательной среды для инновационной подготовки будущих инженеров / Н. И. Наумкин [и др.] // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 2. С. 172–192. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.172-192>

© Наумкин Н. И., Глушко Д. Е., Купряшкин В. Ф., Абушаева З. Х., 2024



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Creating Project-Activity Educational Environment for Innovative Training of Future Engineers

N. I. Naumkin , D. E. Glushko, V. F. Kupryashkin, Z. Kh. Abushaeva
National Research Mordovia State University, Saransk, Russian Federation
 naumn@yandex.ru

Abstract

Introduction. Training students for innovative engineering activity is one of the priority tasks of an engineering university. However, so far all existing approaches to its solution involve changes in the curricula of degree programmes. The aim of the research is to substantiate and develop a methodological system of training future engineers in innovative engineering activity in the educational environment.

Materials and Methods. The methodology of innovative engineering education, environmental, project, convergent and other approaches was used. A quantitative assessment of the level of development of innovative competencies was carried out during a comparative training experiment based on the average indicator of time series. The Pearson test was used to assess the statistical significance of the data.

Results. The possibility of preparing future engineers for innovative engineering activities during a comprehensive course projecting in general engineering disciplines without departure from the curriculum is substantiated. To create conditions for such training, a project-based and activity-based educational environment has been proposed, pooling into one system all the resources available at the university and ensuring their interaction on the basis of a convergent approach associated with the approximation and interpenetration of scientific, pedagogical and information technology knowledge. A system for teaching innovative engineering activities in this environment has been developed, including conceptual-target, content, procedural-technological and reflective components, implemented within the framework of a business game.

Discussion and Conclusion. The conclusions made by authors contribute to the development of the environment approach to learning in terms of designing new educational environments, theory and methodology of teaching technical disciplines, as well as project-based learning – in terms of their focus on innovative training of students.

Keywords: innovative engineering activity, competence in innovative engineering activity, educational environment, methodological system, methodology, project-based learning

Acknowledgments: The authors would like to thank the reviewers for their valuable comments and suggestions that improved the quality of the article.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Naumkin N.I., Glushko D.E., Kupryashkin V.F., Abushaeva Z.Kh. Creating Project-Activity Educational Environment for Innovative Training of Future Engineers. *Integration of Education*. 2024;28(2):172–192. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.172-192>

Введение

Одной из приоритетных задач каждого университета является инновационная подготовка студентов. К настоящему времени накоплен определенный научно-методический опыт по решению проблемы повышения ее эффективности, включая подготовку будущих инженеров к инновационной инженерной деятельности (ИИД), представленный методическими системами, методиками и практиками, эффективность использования которых подтверждена количественными

и качественными показателями масштабного эксперимента¹ [1; 2]. Однако практически все они предусматривают изменение учебных планов. В данном исследовании проблему осуществления инновационной подготовки без нарушения этих планов предлагается решить на основе проектного обучения, наиболее широко и эффективно применяемого в современном образовательном процессе. В связи с этим осуществлен анализ достаточности использования потенциала общетехнических дисциплин, реализуемых, в том числе и в рамках курсового

¹ Подготовка студентов национальных исследовательских университетов к инновационной инженерной деятельности на основе интеграции теоретического и практического обучения этой деятельности: моногр. / Н. И. Наумкин [и др.]. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2014. 248 с.



проектирования, для гарантированного формирования у будущих инженеров компетентности в инновационной инженерной деятельности (КИИД). Для этого было выполнено сопоставление инновационной инженерной и проектной деятельности, доказавшее их идентичность по достижению целей, получению конечного результата, алгоритму реализации, используемому инструментарию, а следовательно, и по процессу формирования КИИД.

На основании этого была сформулирована научная идея о возможности формирования у будущих инженеров компетентности в инновационной инженерной деятельности при их обучении в ходе комплексного курсового проектирования по общетехническим дисциплинам без изменения учебного плана подготовки. Для подтверждения идеи и наиболее рационального использования всего имеющегося потенциала спроектирована и создана проектно-деятельностная образовательная среда (ПДОС), объединяющая в систему все имеющиеся в вузе ресурсы (инструментальные, методические, инфраструктурные и др.) и обеспечивающая их взаимодействие, в том числе для интеграции научно-педагогического и информационно-технологического знания в рамках конвергентного подхода. Она охватывает концептуально-целевой, инфраструктурный, содержательный, психолого-дидактический, методологико-технологический и релаксационно-диагностический компоненты [2].

Для обучения студентов ИИД в новой образовательной среде разработана методическая система, представленная ее теоретическим обоснованием, педагогической моделью и методикой формирования КИИД при комплексном курсовом проектировании по дисциплине «Теория механизмов и машин». Модель системы построена на основе интеграции в единый комплекс всех ресурсов созданной образовательной среды: массового открытого онлайн-курса «Основы проектной деятельности», электронного учебно-методического комплекса

«Теория механизмов и машин с элементами инноватики»; также включает концептуально-целевой, содержательный, процессуально-технологический и рефлексивный компоненты [3]. Процесс обучения реализовывался в форме деловой игры «Конструкторское бюро» – контролирующего, диагностирующего и организующего инновационную подготовку средства обучения.

Таким образом, проблема исследования состоит в гарантированном обеспечении подготовки будущих инженеров к инновационной деятельности без изменения учебного плана подготовки. Цель исследования – разработка методической системы формирования у студентов инженерных вузов компетентности в инновационной инженерной деятельности на основе использования комплексного курсового проектирования в проектно-деятельностной образовательной среде.

Обзор литературы

Начиная с 2000-х гг., авторами постоянно анализируются исследования по проблеме повышения эффективности подготовки студентов к ИИД². Прежде всего это работы, посвященные такой подготовке при обучении студентов различным общетехническим и специально спроектированным дисциплинам [4], по формированию отдельных структурных компонентов КИИД: психологического [5], деятельностного [6], других компонентов [7; 8]. В данном направлении проводят свои исследования Т. Ву [8], Х. Хмина, М. Саллау, Л. Ларби [9], В. Скуотто, С. Дж. Шукла [10] и Ч. Гуоцзинь [11], которые для формирования системного инновационного мышления у будущих инженеров используют поэтапное обучение.

Наиболее продуктивным методом формирования КИИД и ее компонентов у студентов университетов, по мнению многих экспертов, является проектный³ [12–14]. Современные исследователи развивают его и соотносят с новыми инновационными методами: одни предлагают использовать

² Наумкин Н. И. Методическая система формирования у студентов технических вузов способностей к инновационной инженерной деятельности в процессе обучения общетехническим дисциплинам. М., 2009. 499 с.; Особенности инновационной подготовки студентов вузов : моногр. / Н. И. Наумкин [и др.]. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2022. 92 с. EDN: AYAMQA

³ Пикалова А. А. Развитие проектной компетентности будущих бакалавров инженерных направлений подготовки : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2020. 284 с.

сквозное проектирование [13–15]; другие пытаются развивать творческие инженерно-технические способности студентов⁴ [16]; третьи рекомендуют включать в учебные планы изучение ВМ-технологий для формирования у студентов системности [17]. М. Дж. Дженсен и Дж. Л. Шлегель в своем исследовании знакомят с опытом поэтапного обучения ИИД на основе практико-ориентированного подхода в Технологическом институте Флориды⁵, а ученые из США и Великобритании указывают на возможность использования проектного метода обучения и для решения социальных проблем [18]. Также интересен опыт применения проектного обучения для повышения конкурентоспособности выпускников на международном рынке труда, реализованный турецкими исследователями [19]. С. Самаракун отмечает, что обучение, основанное на проектах, играет важную роль в процессе формирования навыков командной работы [20]. Кроме того, проекты могут помочь студентам усовершенствовать свои способности к критическому мышлению, уверенно решать проблемы и находить творческие решения [21; 22]. Подход ученых, выполнивших разработку модели обучения на основе инженерных проектов с использованием виртуальной лаборатории, сочетающей дополненную реальность, способствует улучшению инновационных инженерных навыков у обучающихся [23].

С целью эффективности обучения ИИД на инженерном факультете Университета Макмастера была запущена программа

Pivot, разработанная на основе интеграции проектного обучения с другими методами⁶, а в Массачусетском технологическом институте – система NEET [24], направленная на повышение мотивации к обучению [25].

Таким образом, представленный анализ существующих исследований по обозначенной проблеме подтверждает ее высокую актуальность и востребованность поиска новых методов ее решения. Несмотря на многообразие выполненных исследований и успешность их реализации, нельзя не заметить их разрозненности и отсутствие системности. Эти недостатки могло бы восполнить использование средового подхода к обучению⁷ [26], в основе которого лежит объединение и мобилизация всех имеющихся ресурсов для решения конкретных педагогических задач в рамках естественно сформировавшейся или специально созданной образовательной среды (ОС) [2]. Такие среды объективно существовали всегда [27], начиная со времени зарождения педагогической науки, а как дидактическая категория начали вводиться в образовательное пространство страны с 1990-х гг. [26]. Среди известных сегодня их разновидностей можно выделить инновационную Ю. Н. Зиятдиновой [26], эколого-личностную В. А. Ясвина⁸, профессиональную С. В. Журавлевой [27], субъектно ориентированную С. М. Головлевой [28], олимпиадно-состязательную Л. Н. Калининой [29], Г. Я. Гревцевой [30], А. И. Попова и др. [31–33], К. Фернандес и Л. Рочи⁹, информационные образовательные среды С. Зенкиной¹⁰, Ю. М. Царапкиной и др. [34].

⁴ Formation of Digital Competences of Future Teachers by Means of Information Educational Environment / S. Zenkina [et al.] // SLET-2020: International Scientific Conference on Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education : CEUR Workshop Proceedings. Stavropol, 2020. P. 179–187. URL: https://ceur-ws.org/Vol-2861/paper_20.pdf (дата обращения: 03.01.2024).

⁵ Jensen M. J., Schlegel J. L. Implementing an Entrepreneurial Mindset Design Project in an Introductory Engineering Course // ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings. 2017. URL: <https://monolith.asee.org/public/conferences/78/papers/19571/view> (дата обращения: 03.01.2024).

⁶ About the New Engineering Education Transformation (NEET) Program [Электронный ресурс]. URL: <https://neet.mit.edu/> (дата обращения: 19.01.2024).

⁷ Ваганова В. Г. Система обучения физике бакалавров технического направления в информационной образовательной среде вуза : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2020. 390 с.

⁸ Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление : моногр. М. : Народное образование, 2019. 448 с.

⁹ Fernandes C., Rocha L. Educating Youngsters for the Workforce: Tutoring F1 in School Teams with an eLearning Strategy // Proceedings of the International Conference on e-Learning, ICEL. 2021. P. 122–129. URL: <https://clck.ru/3AmW3o> (дата обращения: 03.01.2024).

¹⁰ Formation of Digital Competences of Future Teachers by Means of Information Educational Environment / S. Zenkina [et al.]



Однако во всем их многообразии отсутствуют среды, в которых весь их потенциал был бы направлен на решение выше обозначенной проблемы на основе использования проектного обучения.

Материалы и методы

В данной статье авторы опирались на следующие концептуальные положения методологии инновационного обучения:

1) уровень владения кадрами инновационной деятельностью всегда определял уровень развития экономики страны;

2) под достаточным уровнем владения студентами ИИД понимается их способность доводить результаты этой деятельности до инновационных продуктов;

3) подготовка студентов к ИИД есть одна из приоритетных задач каждого университета;

4) все документы, регламентирующие образовательную деятельность в вузе, предполагают обязательное владение выпускниками ИИД;

5) компетентности в инновационной проектной и инновационной инженерной деятельности идентичны по содержанию, структуре и компетенциям, определяющим их. Следовательно, при обучении инновационной проектной деятельности формируются все необходимые компетенции, определяющие КИИД [2];

6) фактором, обеспечивающим эффективное решение различных педагогических задач, включая формирование у студентов КИИД [2], является наличие объективно сложившейся в университете или специально созданной образовательной среды.

Для достижения поставленной цели, с учетом перечисленных аспектов, были задействованы успешно используемая в наших предыдущих исследованиях методологическая система научных подходов, методов и принципов [2; 33], те же подходы

(интегрированный, конвергентный, системный, средовой, субстратный и структурированный и др.), методы и принципы¹¹ [35]. Отметим условия их использования в данном исследовании.

Для повышения эффективности подготовки будущих инженеров к ИИД без изменения учебного плана на основе использования комплексного курсового проектирования реальных объектов продемонстрируем идентичность процесса формирования у студентов КИИД и компетентности в проектной деятельности (КПД) (рис. 1).

Сравним определения проектной деятельности (ПД) и инновационной инженерной деятельности, а также получаемых результатов. В соответствии с устоявшимися определениями ИИД в инженерном образовании¹² [36] и проектной деятельности¹³ представим их на рисунке 1, из которого видно, что определение ПД не только не противоречит определению ИИД, но и перекликается с ним.

Проектная деятельность может быть как отдельным этапом ИИД, так и самостоятельным видом деятельности (инновационной проектной деятельностью), если ее результат продаваем (техническая документация, изделие и др.)¹⁴. Сравнительный анализ структуры компетенций в этих видах деятельности (рис. 1) также говорит об их идентичности, несмотря на некоторые отличия в названии трех компонентов (знаниевый – когнитивный, поисково-деятельностный – деятельностный, рефлексивно-результативный – рефлексивный) и отсутствие в явном виде в компетентности ПД способностного компонента, но включение его в содержание поисково-деятельностного¹⁵.

Детализируем представленные компоненты компетентностей в проектной и инновационной деятельности на определяющие их компетенции (табл. 1).

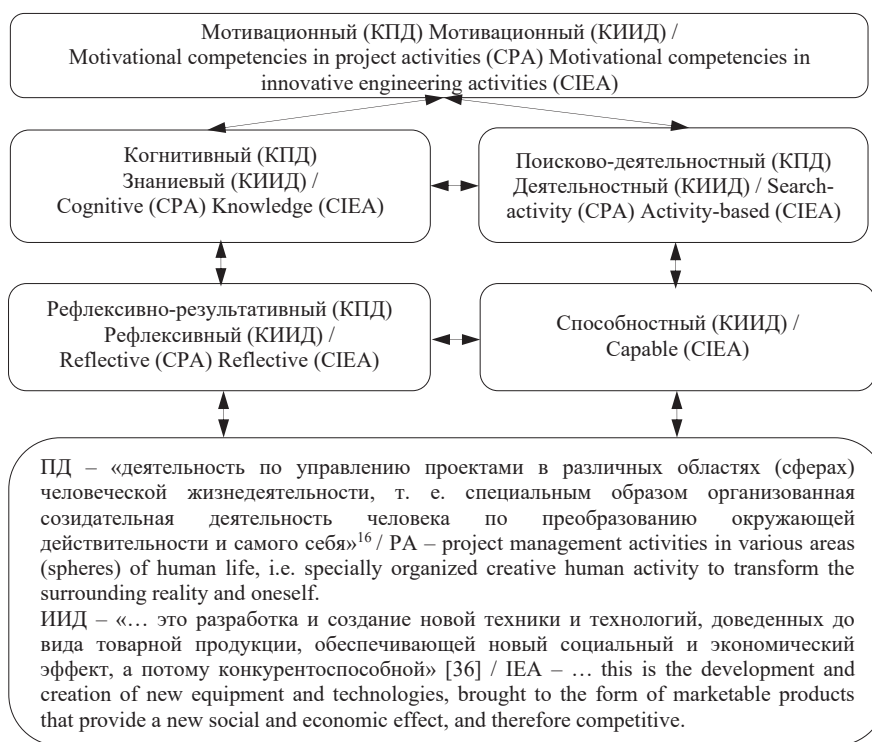
¹¹ Ваганова В. Г. Система обучения физике бакалавров технического направления в информационной образовательной среде вуза.

¹² Грошева Е. П. Подготовка студентов технических вузов к инновационной деятельности при обучении инженерному творчеству и патентоведению : дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 260 с.

¹³ Проблемно-ориентированное и проектно-организованное обучение в образовательной деятельности / В. А. Стародубцев [и др.]. Томск : Издательский Дом Томского гос. ун-та, 2017. 144 с. EDN: WOTRBR

¹⁴ Пикалова А. А. Развитие проектной компетентности будущих бакалавров инженерных направлений подготовки.

¹⁵ Там же.



Р и с. 1. Сравнение проектной и инновационной деятельности
F i g. 1. Comparison of project and innovation activities

Источник: здесь и далее в статье все рисунки составлены авторами.

Source: Hereinafter in this article all figures were drawn up by the authors.

Содержание таблицы позволяет сделать вывод: при обучении проектной деятельности, направленной на реализацию инновационного проекта [3], формируются все необходимые компетенции, определяющие компетентность в ИИД, следовательно, эффективное формирование у будущих инженеров КИИД возможно при их участии в курсовом проектировании реальных проектов.

Также использовались экспериментальные методы педагогического исследования, в частности, адаптированные к измерению уровня сформированности КИИД

у студентов инженерных направлений подготовки университетов: анкетирование – опрос¹⁷, самодиагностика и интервьюирование¹⁸, выявление уровня сформированности мотивации к учению А. А. Реана¹⁹ и др.

В соответствии с авторской методикой организован и проведен обучающий этап сравнительного эксперимента²⁰. В качестве обучающего воздействия было использовано комплексное курсовое проектирование – проектирование, ориентированное на исследование единой темы по одному (при необходимости по нескольким) объекту рабочей программы дисциплины,

¹⁶ Formation of Digital Competences of Future Teachers by Means of Information Educational Environment / S. Zenkina [et al.]

¹⁷ Там же.

¹⁸ Подготовка студентов национальных исследовательских университетов к инновационной инженерной деятельности на основе интеграции теоретического и практического обучения этой деятельности : моногр. / Н. И. Наумкин [и др.].

¹⁹ Реан А. А. Психология педагогической деятельности. Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 2011. 81 с.

²⁰ Наумкин Н. И., Грошева Е. П., Купряшкин В. Ф. Подготовка студентов национальных исследовательских университетов к инновационной деятельности в процессе обучения техническому творчеству / науч. ред. д-р техн. наук П. В. Сенин. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2010. EDN: QMHQAX



выполняемое группой студентов (2–6 чел.), обучающихся по одной или различным образовательным программам, с целью формирования навыков проектно-исследовательской деятельности в избранной профессиональной области, а также принятия

самостоятельных решений, а ее защита направлена на интегральную проверку сформированности требуемых компетенций²¹. Такое проектирование в качестве экспериментального реализуется в университете на протяжении последних трех лет.

Т а б л и ц а 1. Сопоставление компетенций
T a b l e 1. Comparison of competencies

Компетенции проектной деятельности / Competencies of project activities [37]		Компетенции, определяющие КИИД / Competencies that define CIEA [3]
1. Стремление к получению результатов / Striving for results	14	1. Владение знаниями / Wielding of knowledge
2. Способность к проявлению инициативы / Ability to take initiative	3, 8	2. Владение системой проектных знаний / Possession of project knowledge system
3. Проявление ответственности / Demonstrating responsibility	8	3. Способность ставить задачу / Ability to set a goal
4. Интерес к проектированию / Interest in design	10	4. Способность синтезировать решение, изобретать / Ability to synthesize a solution, to invent
5. Владение системой проектных знаний / Possession of a design knowledge system	3, 7, 9, 11	5. Способность осваивать готовые решения / Ability to master off-the-shelf solutions
6. Владение знаниями технологий творческого поиска и оптимизации процесса / Wielding knowledge of creative search and process optimization techniques	11, 12	6. Готовность работать в команде / Willingness to work in a team
7. Владение профессиональными знаниями / Wielding of professional knowledge	1, 2	7. Способность использовать инструменты / Ability to use tools
8. Владение знаниями об оценке результативности проекта и его социальной значимости / Wielding of knowledge on evaluation of project performance and its social relevance	1, 12, 15	8. Способность принимать решение и готовность нести за него ответственность / Ability to make a decision and willingness to take responsibility for it
9. Владение различными способами поиска и обработки информации / Possession of various methods of searching and processing information	15	9. Способность разрабатывать модели объектов / Ability to develop object models
10. Способность выполнять различные роли в команде проектантов / Ability to fulfill a variety of roles within the project team	6	10. Способность к проектированию / Ability to design
11. Готовность к объективному оцениванию промежуточных и итоговых результатов / Preparedness to objectively assess intermediate and final results	5, 12	11. Способность разрабатывать проекты реализации инноваций с использованием ТРИЗ / Ability to develop projects to implement innovations using the theory of inventive problem solving
12. Владение основами проектирования в профессиональной и личной сферах деятельности / Wielding foundations of design in professional and personal spheres of activity	10	12. Способность к анализу и синтезу / Ability to analyze and synthesize
13. Способность к рефлексии при оценке собственной проектной деятельности / Ability to be reflective in evaluating one's own project activities	4, 15	13. Способность изготавливать инновационные продукты с использованием высоких технологий / Ability to manufacture innovative products using high technology
14. Готовность оценивать итоговый продукт проектной деятельности / Preparedness to evaluate the final product of project activities	5, 12	14. Способность к представлению решения в конечном виде / Ability to represent the solution in its final form
15. Способность делать выводы исходя из опыта проектной деятельности / Ability to draw conclusions from project experience	5, 12, 13	15. Способность к рефлексии / Ability to reflect

Источник: составлено по [3; 37].
Source: Drawn up [3; 37].

²¹ Дидактические особенности комплексного курсового проектирования по теории механизмов и машин : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Н. И. Наумкин [и др.]. Саранск : Производитель Мордов. ун.-т, 2023.24.10.2023. № гос. регистрации 0322302617.

Для эксперимента были отобраны две группы студентов 2-го курса обучения МГУ им. Н. П. Огарёва направления подготовки 35.03.06 «Агроинженерия», изучающие дисциплину «Теория механизмов и машин» в течение 4-го семестра, составившие соответственно экспериментальную (25 чел.) и контрольную (23 чел.) группы. В контрольной группе осуществлялось обычное курсовое проектирование по вышеназванной дисциплине, в экспериментальной – комплексное. Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании.

Количественная оценка уровня сформированности у студентов контрольной (К) и экспериментальной (Э) групп по каждой из указанных в таблице 1 компетенций определялась по известной методике – среднему показателю динамических рядов C , вычисляемому по формуле: $C = (a + 2b + 3c) / 100$, где a, b, c – удельный

вес студентов имеющих соответственно низкий (1), средний (2) и высокий (3) уровень подготовки²². По полученным данным строились лепестковые диаграммы, для проверки достоверности которых использовался критерий χ^2 (хи-квадрат) [3].

Результаты исследования

Проектирование проектно-деятельностной образовательной среды (ПДОС). Создание проектно-деятельностной образовательной среды было осуществлено в соответствии с разработанной нами в предыдущих исследованиях методикой [2; 33] и конкретизированной применительно к данной работе по алгоритму, представленному в таблице 2, включающему 10 последовательных этапов. Такой подход не противоречит существующим методикам проектирования ОС, например В. Н. Новикова [38] и В. А. Ясвина²³.

Т а б л и ц а 2 . Основные этапы методики проектирования ПДОС

Table 2. Main stages of the Project-Activity Educational Environment (PAEE) design methodology

№ п/п	Наименование этапа / Stage name	Результат / Result
1	Актуализация проблемы подготовки студентов к ИИД / Updating the problem of preparing students for innovative engineering activities (IEA)	Теоретическое обоснование дидактической категории ПДОС / Theoretical justification of the didactic category of project-activity educational environment
2	Формулирование цели и задач исследования по созданию образовательной среды / Formulating the goals and objectives of the research on creating an educational environment	
3	Обоснование и введение понятия «Проектно-деятельностная образовательная среда» / Justification and introduction of the concept "Project-activity educational environment"	
4	Формулирование определения инновационной педагогико-технологической образовательной среды (ИПТОС) и требований, предъявляемых к ней / Formulating the definition of Innovative Pedagogical Technological Educational Environment (IPTE) and the requirements for it	
5	Разработка модели ИПТОС / Development of PAEE model	
6	Конструирование компонентов модели ИПТОС / Designing IPTE model components	
7	Выявление возможностей ИПТОС / Identifying opportunities of the IPTE	
8	Создание методической системы обучения в ИПТОС / Creation of a methodological training system in IPTE	
9	Создание компонента постоянного мониторинга обучающих процессов в ИПТОС / Creation of a component for continuous monitoring of learning processes in IPTE	
10	Экспертиза функционирования ИПТОС и внесение необходимых корректировок / Examination of the functioning of IPTE and making necessary adjustments	

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

²² Подготовка студентов национальных исследовательских университетов к инновационной инженерной деятельности на основе интеграции теоретического и практического обучения этой деятельности: моногр. / Н. И. Наумкин [и др.]; Наумкин Н. И. Методическая система формирования у студентов технических вузов способностей к инновационной инженерной деятельности в процессе обучения общетехническим дисциплинам.

²³ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.



В соответствии с п. 4 таблицы 2 дополнительно в группу организационно-методических включили такое требование, как реализация комплексного курсового проектирования по дисциплинам учебного плана (рис. 2). Проектно-деятельностная образовательная среда – это систематизированная совокупность всех необходимых ресурсов для эффективного формирования у будущих инженеров компетентности в профессиональной деятельности, в том числе инновационной инженерной, на основе моделирования в среде этой деятельности за счет использования проектного подхода к обучению. Созданная в соответствии с п. 5 таблицы 2 модель ПДОС аналогична модели инновационной педагогико-технологической ОС в работе авторов [2] и также состоит из шести одноименных компонентов: концептуально-целевого, инфраструктурного, содержательного, психолого-дидактического, методологико-технологического и релаксационно-диагностического, решающих те

же задачи, но имеющих отличное от них содержание и структуру.

В концептуально-целевом компоненте в качестве основного вектора исследований доминирующей выступает научная концепция об использовании проектного обучения при инновационной подготовке будущих инженеров в ходе комплексного курсового проектирования для повышения ее эффективности. В соответствии с ней выстраивается система целей и задач, частично отраженных во введении настоящей статьи.

Инфраструктурный компонент модели представлен взаимосвязанными виртуальными (электронная информационная образовательная среда (ЭИОС), цифровые сервисы и другие программные комплексы) и материальными (учебная лаборатория «Теория механизмов и машин», высокотехнологичные научные и учебные лаборатории, оснащенные современными машинами и устройствами)²⁴ частями.

Нормативные: а) удовлетворение требованиям ФГОС++; б) обеспечение гарантированного обучения инновационной деятельности; в) соответствие существующему методологическому и инструментальному образовательному уровню направления подготовки; г) доступность для обучающихся всех ресурсов образовательной организации; д) гибкость и управляемость учебным процессом / *Regulatory:* a) meeting the requirements of the Federal State Educational Standard ++; b) ensuring guaranteed training in innovative activities; c) compliance with the existing methodological and instrumental educational level of the area of training; d) accessibility to students of all resources of the educational organization; e) flexibility and controllability of the educational process

Психолого-педагогические: а) соответствие индивидуальным запросам обучающихся; б) обеспечение разных уровней сложности обучения; в) обеспечение персонализации обучения на основе реализации индивидуальных образовательных траекторий; г) создание условий для раскрытия и развития творческих и других способностей обучающегося; е) максимальное использование психолого-педагогических возможностей обучающихся, их интересов и способностей / *Psychological and pedagogical:* a) compliance with the individual needs of students; b) providing different levels of learning complexity; c) ensuring the personalization of learning based on the implementation of individual educational trajectories; d) creating conditions for the disclosure and development of the student's creative and other abilities; e) maximum use of the psychological and pedagogical capabilities of students, their interests and abilities.

Организационно-методические: а) возможность постоянного мониторинга и контроля реализации ИПТОС; б) использование современных образовательных технологий; в) возможность получения специализированных знаний и изучения других дисциплин в рамках использования сетевого обучения / *Organizational and methodological:* a) the possibility of constant monitoring and control of the implementation of IPTOS; b) use of modern educational technologies; c) the opportunity to obtain specialized knowledge and study other disciplines through the use of network learning

Р и с. 2. Требования, предъявляемые к ПДОС

F i g. 2. PAEE requirements

Источник: составлено по [2].

Source: Drawn up [2].

²⁴ Особенности инновационной подготовки студентов вузов : моногр. / Н. И. Наумкин [и др.].

Ключевой составляющей проектирования содержательного компонента модели является информационное наполнение электронной информационной образовательной среды университета всеми необходимыми для формирования у студентов компетентности в ИИД электронными образовательными ресурсами²⁵.

Психодидактический компонент обеспечивает реализацию индивидуализации, дифференциации и персонализации обучения в ПДОС, что делает его гибкой, универсальной, более доступной за счет существующей возможности адаптации к изменяющимся условиям, как внешним (изменение нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность), так и внутренним (учет личностно-психологических качеств обучающихся). Это особенно важно при создании индивидуальных образовательных траекторий [39].

Методологико-технологический компонент связывает в единую систему возможности и ресурсы ЭИОС, цифровые производственные технологии (аддитивные технологии), цифровые ресурсы и накопленные современные технологии и методы обучения ИИД, в том числе авторские. Особо выделим технологии «перевернутый класс», смешанного и проектного обучения. При реализации проектного метода используется разработка реальных конструкторских проектов – инновационных продуктов. Такая интеграция делает процесс обучения конвергентным, когда информационно-технологические и методико-педагогические знания сливаются в единый методический подход и происходит сближение организационных форм обучения²⁶.

Релаксационно-диагностический компонент представляет подсистему контроля, диагностики и корректировки обучения в ПДОС, объединяя возможности различных цифровых ресурсов,

реализацию – защиту – презентацию командами курсовых проектов и др. Итоговая оценка работы студентов осуществляется по результатам ее самооценки и экспертизы преподавателем и другими студентами²⁷.

Создание модели методической системы обучения в проектно-деятельностной образовательной среде. Для обучения инновационной инженерной деятельности в созданной среде была разработана система, представленная моделью (рис. 3).

Модель включает концептуально-целевой, содержательный, процессуально-технологический и рефлексивный компоненты (рис. 3). Она обеспечивают обучение будущих инженеров ИИД без изменения учебного плана подготовки. Рассмотрим организацию в ней взаимодействия перечисленных компонентов на основе использования персонализированного, среднего, проектного, конвергентного и других подходов.

Концептуально-целевой компонент по структуре и содержанию полностью совпадает с одноименным компонентом образовательной среды, но в нем более подробно детализирована концепция исследования (указана дисциплина), конкретизированы цель и задачи.

Содержательный компонент модели основывается на общетехнических знаниях, понятиях и определениях будущей профессиональной деятельности студентов, а также базовой дисциплины «Теория механизмов и машин» (ТММ), которая (совместно с дисциплинами «Инженерная графика», «Сопротивление материалов», «Теоретическая механика», «Детали машин и основы конструирования») формирует у студентов фундаментальные основы инженерии. Содержание курсового проекта по этой дисциплине, модульная структура которого отражена на рисунке 4, адекватно содержанию самой дисциплины.

²⁵ Наумкин Н. И., Князьков А. С., Рожков Д. А. Теория механизмов и машин с элементами инноватики : электронный учебно-методический комплекс. Саранск : Производитель Мордов. ун.-т, 2021. 01.09.2021, № гос. регистрации 0322102364. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_010876228/ (дата обращения: 15.04.2023).

²⁶ Ваганова В. Г. Система обучения физике бакалавров технического направления в информационной образовательной среде вуза.

²⁷ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию.



Компоненты методической системы / Components of the methodological system					
Методические материалы по ТММ / Teaching materials on TMM	1. Концептуально-целевой. <i>Концепция</i> . Интеграция в единую систему всех ресурсов ПДОС, направленных на реализацию комплексного курсового проектирования. <i>Цель</i> . Повышение эффективности формирования КИИД при курсовом проектировании по ТММ в ПДОС / 1. Conceptual-target. <i>Concept</i> . Integration into a single system of all resources of PAEE, aimed at the implementation of a comprehensive course projecting. <i>Target</i> . Improving the efficiency of the formation of competence in innovative engineering activities (CIEA) in the course projecting in applied TMM in PAEE				
	2. Содержательный. <i>Содержание проекта</i> : ТЗ. Структурный, кинематический, кинетостатический и динамический анализ. Синтез кулачкового и зубчатого механизма. (Пояснительная записка и графическая часть) / 2. Content. <i>Content of the project</i> : ТК. Structural, kinematic, kinetostatic and dynamic analysis. Synthesis of cam and gear mechanism. (Explanatory note and graphic part)				
Массовый открытый онлайн-курс / Massive Open Online Course	Система дидактических принципов обучения и проектирования / System of didactic learning and design principles	Источники, критерии отбора содержания основания к его проектированию / Sources, criteria for selecting the content of the base to its design		Система заданий на проекты / System assignments for projects	
	3. Процессуально-технологический компонент / 3. Process and technology component				
	Конвергентный подход / Convergent approach				
Проектный метод / Design method	«Перевернутый класс» / “Flipped Classroom”	Смешанное обучение / Blending learning	Самостоятельная работа / Independent work		
Задание / Exercise	1-й участник / 1 st member	1-й этап / 1 st stage	2-й этап / 2 st stage	N-й этап / N st stage	Проект / Project
	2-й участник / 2 st member				
N-й участник / N st member					
Ресурсы / Resources	Деловая игра «Конструкторское бюро» / Businessgame “Designbureau”				
ЭИОС / EIEE	4. Рефлексивный. Проект как интегральный критерий уровня сформированности КИИД. Деловая игра как оценивающее, диагностирующее и обучающее средство / 4. Reflexive. Project as an integral criterion for the level of formation of CIID. Business game as evaluating, diagnosing and teaching tool				
Проектно-деятельностная образовательная среда и ее ресурсы / Project-activity educational environment and its resources					

Р и с. 3. Модель методической системы формирования КИИД в ПДОС
F i g. 3. Model of the methodological system for the formation of competence
in innovative engineering activities (CIEA) in PAEE

Структура и содержание процессуально-технологического компонента подробно отображены на рисунке 3, где обозначены основные используемые методы обучения,

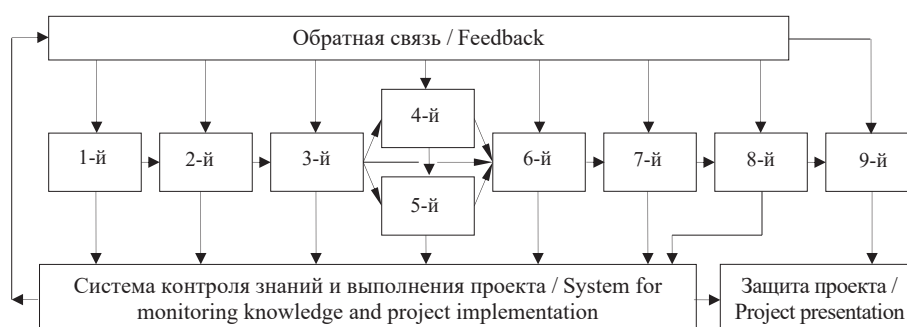
сливающиеся в единую комбинаторную практику подготовки к ИИД на основе конвергентного подхода²⁸. Причем интеграция реализуется не только в педагогической

²⁸ Роберт И. В. Конвергенция наук об образовании и информационных технологий как эволюционное сближение наук и технологий (для научных сотрудников и преподавателей учреждений профессионального образования). Концепция. М. : ИИО РАО, 2014. 54 с.

теории с цифровыми технологиями²⁹, но и с производственными (аддитивные технологии).

В дополнение к используемым В. Г. Вагановой методам обучения, интегрированным на основе конвергентного подхода [35], в настоящей работе добавлено проектное обучение, которое реализуется нами в форме комплексного курсового проектирования по дисциплине «Теория механизмов и машин» в рамках деловой игры «Конструкторское бюро», с использованием

всех ресурсов и потенциала ПДОС (рис. 3). Для этого выбрана схема индивидуального проектирования с поэтапным объединением – проект разбивается на этапы, внутри которых участники разрабатывают индивидуальный мини-проект, в конце каждого этапа полученные результаты объединяются и служат основанием для выполнения ими следующего этапа и так до завершения всего проекта³⁰. В итоге получается общий проект, защищаемый в составе команды каждым участником (рис. 5).



Р и с. 4. Сетевой график выполнения проекта
F i g. 4. Network schedule for the project

Примечания: цифрами обозначены следующие модули: 1 – оформление задания на проект, описание машины; 2, 3, 4, 5 – соответственно структурный, кинематический, кинетостатический и динамический анализ механизма; 6 и 7 – синтез зубчатой передачи и кулачкового механизма; 8 – оформление технической документации; 9 – защита курсового проекта.

Notes: The numbers indicate the following modules: 1 – preparation of assignments for the project, description of the machine; 2, 3, 4, 5 – structural, kinematic, kinetostatic and dynamic analysis of the mechanism, respectively; 6 and 7 – synthesis of gear transmission and cam mechanism; 8 – preparation of technical documentation; 9 – defense of the course project.



Р и с. 5. Схема реализации комплексного курсового проекта
F i g. 5. Table of implementation of a comprehensive course project

²⁹ Роберт И. В. Научно-педагогические практики как результат конвергенции педагогической науки и информационных и коммуникационных технологий // Педагогическая информатика. 2015. № 3. С. 27–41. EDN: UNFASX

³⁰ Ваганова В. Г. Система обучения физике бакалавров технического направления в информационной образовательной среде вуза.



Отметим выбранную комбинаторную форму проведения занятий, при которой теоретический материал читается не полноценными часовыми лекциями, а тематическими долями³¹ [40]. В соответствии с их содержанием выполняется определенный модуль курсового проекта, что в сочетании с используемым потенциалом ПДОС трансформирует процесс обучения в смешанное на основе конвергентного подхода [35].

Содержание рефлексивного и релаксационно-диагностического компонентов моделей системы и ПДОС идентично.

Особенность представленных моделей заключается в том, что они обеспечивают наряду с профессиональной подготовкой будущих инженеров формирование у них компетентности в инновационной инженерной деятельности.

Указанные исследования являются продолжением выполняемых в Мордовском государственном университете работ по повышению эффективности обучения студентов инженерных направлений инновационной деятельности [3]. Подтверждение

положительных результатов такого обучения представлено в наших предыдущих работах [2; 33]. Эффективность описываемого исследования демонстрируется данными педагогического эксперимента в таблице 3, по которым построены лепестковые диаграммы (рис. 6).

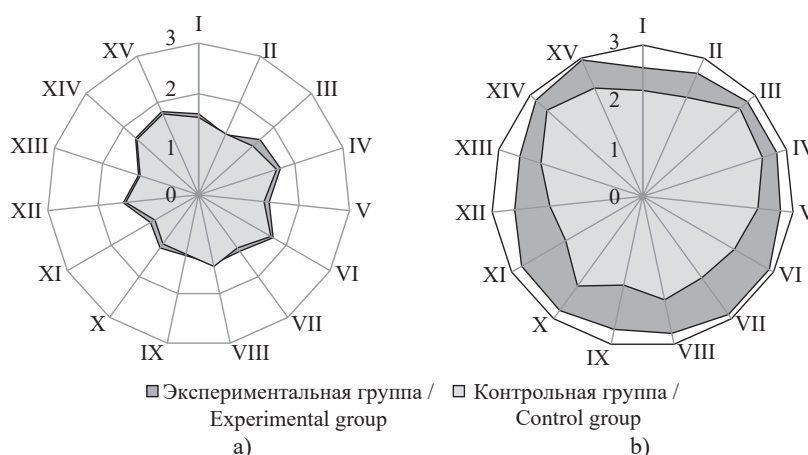
Из представленных диаграмм видно, что до эксперимента в обеих группах уровень сформированности всех 15 компетенций у студентов примерно одинаков и не превышал значения показателя C , равного 2, а у большинства из них составил примерно 1,5.

После эксперимента в контрольной группе этот уровень повысился, но средние его значения были расположены в зоне ниже двух, в экспериментальной группе значения C по всем компетенциям близки к наивысшему его значению 3, а уровень равномерности их распределения близок к окружности. Это позволяет говорить о высокой эффективности использования комплексного курсового проектирования для инновационной подготовки студентов и подтверждения гипотезы исследования.

Т а б л и ц а 3. Экспериментальные данные
T a b l e 3. Experimental data

Компетенции / Competencies	C_{cp} до эксперимента / Before the experiment		C_{cp} после эксперимента / After the experiment		X^2 (до/после) / X^2 (before/after)
	Э	К	Э	К	
I	1,60	1,53	2,55	2,10	25,2 / 6,30
II	1,30	1,32	2,67	2,15	29,7 / 0,10
III	1,63	1,44	2,80	2,60	28,1 / 0,10
IV	1,70	1,62	2,80	2,50	10,11 / 0,10
V	1,40	1,30	2,75	2,30	9,12 / 0,31
VI	1,70	1,65	2,90	2,10	6,06 / 0,92
VII	1,38	1,30	2,90	2,00	7,03 / 0,20
VIII	1,40	1,45	2,78	2,10	6,06 / 0,93
IX	1,23	1,20	2,70	1,80	8,28 / 0,34
X	1,30	1,20	2,80	2,20	9,22 / 0,56
XI	1,10	1,00	2,45	1,76	8,70 / 1,15
XII	1,50	1,45	2,55	1,85	8,80 / 4,78
XIII	1,25	1,22	2,56	2,12	9,12 / 0,31
XIV	1,68	1,64	2,85	2,55	6,06 / 0,93
XV	1,80	1,75	2,96	2,35	8,70 / 1,15

³¹ Черепица Л. С. Дидактическая система управления качеством высшего образования: комбинаторное обучение [Электронный ресурс]. URL: https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/11213/1/Cherepitsa_Didakticheskaya.PDF (дата обращения: 15.04.2023).



Р и с. 6. Диаграммы среднего показателя *C* в контрольной (К) и экспериментальной (Э) группах: а) до эксперимента; б) после эксперимента

Fig. 6. Diagrams of the average indicator *C* in the control (C) and experimental (E) groups: a) before the experiment; b) after the experiment

Примечание: римскими цифрами обозначены компетенции, определяющие КИИД (см. табл. 2).

Note: Roman numerals indicate the competencies that define competence in innovative engineering activities (see table 2).

Для всех компонентов КИИД значения критерия *T* превышает критическое, равное 5,99, следовательно, различие между контрольными и экспериментальными группами статистически значимо.

Обсуждение и заключение

В ходе исследования (в соответствии с разработанной авторской методикой проектирования образовательных сред) была введена в образовательное пространство новая педагогическая категория – проектно-деятельностная образовательная среда, представленная теоретико-методологическим обоснованием, перечнем предъявляемым к ней требований, ее определением и моделью, состоящей из концептуально-целевого, инфраструктурного, содержательного, психолого-дидактического, методологико-технологического и релаксационно-диагностического компонентов [2; 33].

Рассмотрим существенные отличия этой среды от созданных образовательных сред других исследователей в соответствии с известным алгоритмом [2].

1. Предназначение среды, как и других сред, – это подготовка будущих инженеров к ИИД на основе использования проектного обучения в форме комплексного курсового проектирования по дисциплине «Теория механизмов и машин».

2. Универсальность, обусловленная возможностью ее использования в разных целях – не только для формирования у студентов компетентности в ИИД, но и других компетенций и отдельных компонентов профессиональной компетентности, что нельзя реализовать в других узконаправленных средах, в частности, В. Н. Новикова [38], А. В. Эркеновой [41].

3. Настоящая модель имеет четкую, иерархическую структуру ее компонентов, с указанием их взаимосвязи и взаимодействия, а также содержательного наполнения, что не отражено в полной мере в моделях других исследователей (Ю. Н. Зиятдиновой [26], С. М. Головлевой [28] и др.).

4. Соответствие содержания и возможностей ПДОС требованиям всех нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность в вузах страны, включая ФГОС и профессиональные стандарты.

5. Возможность адаптации ПДОС к изменяющимся внешним и внутренним условиям, а также доступ студентов ко всем ресурсам университета и соблюдение их прав [28; 32].

6. Возможность в рамках психодидактического компонента среды проектировать и реализовывать для студентов индивидуальные образовательные траектории [39], что обеспечивает индивидуализацию, дифференциацию и персонализацию обучения



ИИД за счет учета психолого-личностных качеств обучающихся и их участия в проектировании этих траекторий [28].

7. Наличие непрерывной межкомпонентной и субъектной (обучающиеся и преподаватели) обратной связи на основе использования возможностей электронной информационной среды университета, различных цифровых ресурсов и потенциала блока мобильности (рис. 2), включая деловую игру «Конструкторское бюро».

Одним из основных результатов исследования также является модель методической системы формирования КИИД, представленная концептуально-целевым, содержательным, процессуально-технологическим и рефлексивным компонентами, ставшая основой методики подготовки студентов к ИИД, которая определяет практическую значимость выполненного исследования [3]. Ее отличительными особенностями являются:

- использование в качестве основополагающего проектного подхода к обучению, реализуемого в ходе курсового проектирования по дисциплине «Теория механизмов и машин»;

- выбор формы комплексного курсового проектирования, для чего адаптировано его понимание к условиям исследования и реализована схема индивидуального проектирования с поэтапным объединением;

- использование комбинаторной формы учебных занятий;

- реализация проектирования в форме деловой игры «Конструкторское бюро» с применением всех ресурсов и потенциала ПДОС;

- применение конвергентного подхода [40], в рамках которого происходит слияние педагогических знаний с цифровыми технологиями³² на основе размещения

в информационной образовательной среде университета электронного учебно-методического комплекса и электронных учебных пособий по дисциплине «Теория механизмов и машин», массового открытого онлайн-курса «Основы проектной деятельности» и регулярного обращения студентов к этим ресурсам и производственным цифровым технологиям.

Таким образом, использование в педагогической практике предложенных моделей проектно-деятельностной образовательной среды и методической системы позволяет эффективно формировать у будущих инженеров компетентность в инновационной инженерной деятельности без нарушения учебного плана подготовки, за счет использования высокого потенциала комплексного курсового проектирования по общетехническим дисциплинам.

Дальнейшее развитие полученных в ходе исследования результатов видится авторами в следующем: в распространении комплексного курсового проектирования на все дисциплины учебного плана подготовки, а также комплексного проектирования на выпускные квалификационные работы; в развитии сквозного курсового проектирования при реализации комплексного курсового проектирования и электронной информационной образовательной среды университета за счет ее содержательного наполнения новыми цифровыми ресурсами; в автоматизации и роботизации процессов проектирования и создания образовательных сред.

Материалы статьи могут быть полезны исследователям и специалистам, занимающимся проблемой повышения качества инженерного образования в целом и эффективности инновационной подготовки будущих инженеров в частности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Солодихина А. А., Солодихина М. В. Разработка модели инновационной компетенции и ее апробация в курсе «Техно-стартап» // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 2. С. 289–308. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.111.027.202302.289-308>

³² Черепица Л. С. Дидактическая система управления качеством высшего образования: комбинаторное обучение.

2. Подготовка будущих учителей технологии к инновационной деятельности в педагогико-технологической образовательной среде / Н. И. Наумкин [и др.] // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 10. С. 124–164. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-10-124-164>
3. Разработка педагогической модели многоуровневой и поэтапной подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности / Н. И. Наумкин [и др.] // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 4. С. 568–586. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.097.023.201904.568-586>
4. Линенко О. А. Категория «инженерная деятельность» и профессионально-психологический портрет личности инженера // Высшее образование сегодня. 2011. № 5. С. 10–16. EDN: OCOTWX
5. Вишнякова И. В. Организационно-педагогические условия становления компетентности инженера в области менеджмента интеллектуальной собственности // Высшее образование сегодня. 2010. № 10. С. 27–29. EDN: MXGENB
6. Бабикова А. В., Федотова А. Ю., Шевченко И. К. Проблемы и перспективы развития инженерного образования в инновационной экономике // Инженерный вестник Дона. 2011. № 2. URL: <http://www.ivdon.ru/magazine/archive/n2y2011/435> (дата обращения: 03.01.2024).
7. Gorshkova O. O. Individualized Research Training of Engineering Students // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Vol. 9, no. 12. P. 71–82. EDN: KLDGKJ
8. Wu T. Exploration and Practice of Talent Training Mode of Mechanical and Electrical Specialty under the Background of Engineering Education // IPPTA: Quarterly Journal of Indian Pulp and Paper Technical Association. 2018. Vol. 30, issue 4. P. 444–450. URL: <https://clck.ru/3Amhpt> (дата обращения: 03.01.2024).
9. Hmina K., Sallaou M., Larbi L. A Preliminary Design Innovation Aid Methodology Based on Energy Analysis and TRIZ Tools Exploitation // International Journal on Interactive Design and Manufacturing. 2018. Vol. 12. P. 919–928. <https://doi.org/10.1007/s12008-017-0455-3>
10. Scuotto V., Shukla S. J. Being Innovator or 'Imovator': Current Dilemma? // Journal of the Knowledge Economy. 2018. Vol. 9. P. 212–227. <https://doi.org/10.1007/s13132-015-0336-6>
11. Guojin C. Study and Practice on Training Scheme of University Students' Entrepreneurship Ability // Computing and Intelligent Systems. ICCIC 2011. Communications in Computer and Information Science ; ed by Y. Wu. Heidelberg : Springer, 2011. Vol. 233. P. 299–304. https://doi.org/10.1007/978-3-642-24010-2_41
12. Наумкин Н. И., Глушко Д. Е., Абушаева З. Х. Разработка педагогической модели подготовки студентов вузов к инновационной инженерной деятельности при обучении в проектно-деятельностной образовательной среде // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 4. С. 189–194. <https://doi.org/10.17513/snt.39599>
13. Лощилова М. А., Портнягина Е. В. Применение современных педагогических технологий в профессиональной подготовке инженерных кадров // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23622> (дата обращения: 03.01.2024).
14. Тулупова О. В., Лешер В. Ю. Направления развития инженерной деятельности студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19632> (дата обращения: 03.01.2024).
15. Результативность метода сквозного проектирования на кафедре физики ИРНИТУ / Т. И. Шишелова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27533> (дата обращения: 03.01.2024).
16. Fleith D. D. S., Soriano de Alencar E. M. L. Sharing Strategies and Activities that Enhance Creativity in the Educational Environment // International Symposium on Project Approaches in Engineering Education. 2018. Vol. 8. P. 23–25. URL: <https://clck.ru/3AmGbw> (дата обращения: 03.01.2024).
17. Stolbova I. D., Gitman Y., Ovchinnikov A. A. Integration of Content and Technologies of Teaching within Framework of Geometrical-Graphic Training of Students // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2018. Vol. 451. Article no. 012117. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/451/1/012117>
18. Ellinas C., Nicolaides C., Masuda N. Mitigation Strategies Against Cascading Failures within a Project Activity Network // Journal of Computational Social Science. 2022. Vol. 5. P. 383–400. <https://doi.org/10.1007/s42001-021-00123-x>
19. Opportunities and Challenges in Designing a Blended International Student Project Activity: Experiences from the EPIC Project / M. Ş. Kuran [et al.] // 17th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET). Portugal, 2018. P. 1–4. <https://doi.org/10.1109/ITHET.2018.8424770>
20. Samarakoon S. M. U. P., Imbulpitiya A. Work-in-Progress: Reducing Social Loafing in Information Technology Undergraduate Group Projects // The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing ; eds. by M. Auer, H. Hortsch, P. Sethakul. Cham : Springer, 2020. Vol. 1134. P. 111–118. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-40274-7_11 (дата обращения: 03.01.2024).



21. Wattanasin W., Piriyaawong P., Chatwattana P. Engineering Project-Based Learning Model Using Virtual Laboratory Mix Augmented Reality to Enhance Engineering and Innovation Skills // *The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education*. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing ; eds. by M. Auer, H. Hortsch, P. Sethakul. Cham : Springer, 2020. Vol. 1134. P. 808–818. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-40274-7_78 (дата обращения: 03.01.2024).
22. Hasegawa M. Educational Effects for University Students Through Multiple-Years Participation in Out-of-Curriculum Project Activities. *Teaching and Learning in a Digital World*. ICL 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing ; eds by M. Auer, D. Guralnick, I. Simonics. Cham : Springer, 2018. Vol. 715. P. 439–449. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-73210-7_53 (дата обращения: 03.01.2024).
23. Srinivasan S., Rajabzadeh A. R., Centea D. A Project-Centric Learning Strategy in Biotechnology // *The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education*. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing ; eds. by M. Auer, H. Hortsch, P. Sethakul. Cham : Springer, 2020. Vol. 1134. P. 830–838. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-40274-7_80 (дата обращения: 03.01.2024).
24. Uantrai P., Akatimagool S. Improvement of Pre-service Teachers' Professional Competencies Using DAPOA Project-Based Learning // *The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education*. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing ; eds. by M. Auer, H. Hortsch, P. Sethakul. Cham : Springer, 2020. Vol. 1134. P. 892–902. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-40274-7_87 (дата обращения: 03.01.2024).
25. Khasanova G. F., Sanger P. A. Collaborative Project-Based Learning in Training of Engineering Students // *Teaching and Learning in a Digital World*. ICL 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing ; eds by M. Auer, D. Guralnick, I. Simonics. Cham : Springer, 2018. Vol. 715. P. 293–298. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73210-7_35
26. Зиятдинова Ю. Н. Инновационная образовательная среда исследовательского университета // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20087> (дата обращения: 03.01.2024).
27. Журавлева С. В. Исторический обзор становления понятия «Образовательная среда» в педагогической науке // *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2016. № 3. С. 48–56. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497> (дата обращения: 03.01.2024).
28. Головлева С. М. Компоненты образовательной среды субъектно-ориентированного типа педагогического процесса // *Ярославский педагогический вестник*. 2015. № 4. С. 18–22. URL: https://vestnik.yspu.org/releases/2015_4/07.pdf (дата обращения: 03.01.2024).
29. Калинина Л. Н. Предметная олимпиада как средство формирования профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования (профиль «Технология» в области конструирования и моделирования швейных изделий // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. 2019. № 1. С. 121–128. <https://doi.org/10.26293/chgpu.2019.101.1.016>
30. Гревцева Г. Я. Педагогическая олимпиада как средство подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015. Т. 13. С. 4666–4670. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85934.htm> (дата обращения: 03.01.2024).
31. Попов А. И., Поляков Д. В. Олимпиадный квест как педагогическая инновация в системе непрерывного образования в области информационных технологий // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Сер.: Педагогика, психология. 2015. № 2. С. 129–132. URL: <https://vektornaukipedagogika.ru/jour/article/view/565> (дата обращения: 03.01.2024).
32. Попов А. И., Пучков Н. П. Студенческие олимпиады как средство формирования психологической готовности к творческой деятельности в условиях конкурентной борьбы // *Almamater (Вестник высшей школы)*. 2017. № 6. С. 65–71. <https://doi.org/10.20339/AM.06-17.065>
33. Наумкин Н. И., Шекшаева Н. Н., Забродина Е. В. Обучение инновационной инженерной деятельности в состязательной образовательной среде // *Образование и наука*. 2021. Т. 23, № 5. С. 64–98. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-5-64-98>
34. The Impact of Digital Education Transformation on Technical College Teachers / J. M. Tsarapkina [et al.] // *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Vol. 2001. Article no. 012030. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2001/1/012030>
35. Ваганова В. Г. Информационная образовательная среда технического университета как условие выполнения требования ФГОС ВО 3++ // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 2. <https://doi.org/10.17513/spno.29719>
36. Агранович Б. Л., Чучалин А. И., Соловьев М. А. Инновационное инженерное образование // *Инженерное образование*. 2003. № 1. С. 11–14. URL: <https://aeer.ru/files/io/m1/agranovich&Co.pdf> (дата обращения: 03.01.2024).

37. Пикалова А. А., Шершнева В. А. Сущность и содержание проектной компетентности как предмет педагогического анализа // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN619.pdf> (дата обращения: 03.01.2024).
38. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор // Психологическая наука и образование. 2012. Т. 4, № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n1/50761 (дата обращения: 03.01.2024).
39. Разработка модели индивидуальной образовательной траектории в инженерном образовании / Н. И. Наумкин [и др.] // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 3. С. 513–531. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.513-531>
40. Амяга Н. В., Еловицова Д. А., Чижевская И. Н. Моделирование развития комбинированных методов обучения // Управление образованием: теория и практика. 2022. Т. 12, № 3. С. 154–160. <https://doi.org/10.25726/b9635-2191-8353-h>
41. Эркенова А. В. Инновационная образовательная среда вуза и ее влияние на формирование готовности будущих педагогов к инновационной деятельности // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 3. С. 150–157. URL: <http://lib.mkgtu.ru/images/stories/journal-vmgtu/2015-03/025.pdf> (дата обращения: 03.01.2024).

REFERENCES

1. Solodikhina A.A., Solodikhina M.V. Development of Innovative Competence Model and Its Testing in the Course “Techno-Startup”. *Integration of Education*. 2023;27(2):289–308. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.111.027.202302.289-308>
2. Naumkin N.I., Shekshaeva N.N., Kupryashkin V.F., Zabrodina E.V. Preparing Future Technology Teachers for Innovative Activities in a Pedagogical and Technological Educational Environment. *The Education and Science Journal*. 2022;24(10):124–164. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-10-124-164>
3. Naumkin N.I., Shekshaeva N.N., Kvitko S.I., Lomatkina M.V., Kupryashkin V.F., Korovina I.V. Designing the Teaching Model of Multilevel Gradual Training of Students in Innovative Engineering. *Integration of Education*. 2019;23(4):568–586. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.097.023.201904.568-586>
4. Linenko O.A. [The Category of “Engineering Activity” and the Professional and Psychological Portrait of the Engineer’s Personality]. *Higher Education Today*. 2011;(5):10–16. (In Russ.) EDN: OCOTWX
5. Vishnyakova I.V. [Organizational and Pedagogical Conditions for the Formation of an Engineer’s Competence in the Field of Intellectual Property Management]. *Higher Education Today*. 2010;(10):27–29. (In Russ.) EDN: MXGENB
6. Babikova A.V., Fedotova A.Yu., Shevchenko I.K. [Problems and Prospects for the Development of Engineering Education in the Innovation Economy]. *Engineering Journal of Don*. 2011;(2). (In Russ.) Available at: <http://www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/n2y2011/435> (accessed 03.01.2024).
7. Gorshkova O.O. Individualized Research Training of Engineering Students. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*. 2018;9(12):71–82. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: KLDGKJ
8. Wu T. Exploration and Practice of Talent Training Mode of Mechanical and Electrical Specialty under the Background of Engineering Education. *IPPTA: Quarterly Journal of Indian Pulp and Paper Technical Association*. 2018;30(4):444–450. Available at: <https://clck.ru/3Amhpt> (accessed 03.01.2024).
9. Hmina K., Sallaou M., Larbi L. A Preliminary Design Innovation Aid Methodology Based on Energy Analysis and TRIZ Tools Exploitation. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*. 2018;12:919–928. <https://doi.org/10.1007/s12008-017-0455-3>
10. Scuotto V., Shukla S.J. Being Innovator or ‘Imovator’: Current Dilemma? *Journal of the Knowledge Economy*. 2018;9:212–227. <https://doi.org/10.1007/s13132-015-0336-6>
11. Guojin C. Study and Practice on Training Scheme of University Students’ Entrepreneurship Ability. In: Wu Y. (eds) *Computing and Intelligent Systems. ICCIC 2011. Communications in Computer and Information Science*. Heidelberg: Springer; 2011. Vol. 233. p. 299–304. https://doi.org/10.1007/978-3-642-24010-2_41
12. Naumkin N.I., Glushko D.E., Abushaeva Z.Kh. Development of a Pedagogical Model for Preparing University Students for Innovative Engineering Activity When Learning in a Project-Activity Educational Environment. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2023;(4):189–194. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17513/snt.39599>



13. Loshchilova M.A., Portnyagina E.V. Application of Modern Pedagogical Technologies in Vocational Training of Engineers. *Modern Problems of Science and Education*. 2015;(6). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23622> (accessed 03.01.2024).
14. Tulupova O.V., Leshner V.Yu. Directions of the Development Engineering Activity in High School Students. *Modern Problems of Science and Education*. 2015;(3). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19632> (accessed 03.01.2024).
15. Shishelova T.I., Konovalov N.P., Pavlova T.O., Chuvashov N.F. The Effectiveness of the Straight-Through Design Method at the Department of Physics of the IRNTRU. *Modern Problems of Science and Education*. 2018;(2). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27533> (accessed 03.01.2024).
16. Fleith D.D.S., Soriano de Alencar E.M.L. Sharing Strategies and Activities that Enhance Creativity in the Educational Environment. *International Symposium on Project Approaches in Engineering Education*. 2018;8:23–25. Available at: <https://clck.ru/3AmGbw> (accessed 03.01.2024).
17. Stolbova I.D., Gitman Y., Ovchinnikov A.A. Integration of Content and Technologies of Teaching within Framework of Geometrical-Graphic Training of Students. In: IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2018;451:012117. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/451/1/012117>
18. Ellinas C., Nicolaidis C., Masuda N. Mitigation Strategies Against Cascading Failures within a Project Activity Network. *Journal of Computational Social Science*. 2022;5:383–400. <https://doi.org/10.1007/s42001-021-00123-x>
19. Kuran M.Ş., Pedersen J.M., van Hattum-Janssen N., Pareta J.S. Opportunities and Challenges in Designing a Blended International Student Project Activity: Experiences from the EPIC Project. In: 17th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET). Portugal; 2018. p. 1–4. <https://doi.org/10.1109/ITHET.2018.8424770>
20. Samarakoon S.M.U.P., Imbulpitiya A. Work-in-Progress: Reducing Social Loafing in Information Technology Undergraduate Group Projects. In: Auer M., Hortsch H., Sethakul P. (eds). The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing. Cham: Springer; 2020. Vol. 1134. p. 111–118. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-40274-7_11 (accessed 03.01.2024).
21. Wattanasin W., Piriyastrawong P., Chatwattana P. Engineering Project-Based Learning Model Using Virtual Laboratory Mix Augmented Reality to Enhance Engineering and Innovation Skills. In: Auer M., Hortsch H., Sethakul P. (eds). The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing. Cham: Springer; 2020. Vol. 1134. p. 808–818. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-40274-7_78 (accessed 03.01.2024).
22. Hasegawa M. Educational Effects for University Students Through Multiple-Years Participation in Out-of-Curriculum Project Activities. In: Auer M., Guralnick D., Simonics I. (eds) Teaching and Learning in a Digital World. ICL 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing. Cham: Springer; 2018. Vol. 715. p. 439–449. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-73210-7_53 (accessed 03.01.2024).
23. Srinivasan S., Rajabzadeh A. R., Centea D. A Project-Centric Learning Strategy in Biotechnology. In: Auer M., Hortsch H., Sethakul P. (eds) The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing. Cham: Springer; 2020. Vol. 1134. p. 830–838. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-40274-7_80 (accessed 03.01.2024).
24. Uantrai P., Akatimagool S. Improvement of Pre-service Teachers' Professional Competencies Using DAPOA Project-Based Learning. In: Auer M., Hortsch H., Sethakul P. (eds) The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing. Cham: Springer; 2020. Vol. 1134. p. 892–902. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-40274-7_87 (accessed 03.01.2024).
25. Khasanova G.F., Sanger P.A. Collaborative Project-Based Learning in Training of Engineering Students. In: Auer M., Guralnick D., Simonics I. (eds) Teaching and Learning in a Digital World. ICL 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing. Cham: Springer; 2018. Vol. 715. p. 293–298. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73210-7_35
26. Ziyatdinova J.N. Innovative Educational Environment of a Research University. *Modern Problems of Science and Education*. 2015;(3). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20087> (accessed 03.01.2024).
27. Zhuravleva S.V. Historical Review of the Formation of the Concept of “Educational Environment”. *Scientific Review. Pedagogical Sciences*. 2016;(3):48–56. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497> (accessed 03.01.2024).

28. Golovliova S.M. Educational Environment Components of the Subject Focused Type of the Pedagogical Process. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2015;(4):18–22. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://vestnik.yspu.org/releases/2015_4/07.pdf (accessed 03.01.2024).
29. Kalinina L.N. Subject Olympiad as Means of Formation of Professional Competence at Bachelor Students of Pedagogical Education («Technology» Educational Program Specialization) in the Field of Design and Modeling. *Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*. 2019;(1):121–128. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26293/chgpu.2019.101.1.016>
30. Grevtseva G.Ya. [Pedagogical Olympiad as a Means of Preparing Future Specialists for Professional Activities]. *Concept*. 2015;13:4666–4670. (In Russ.) Available at: <http://e-koncept.ru/2015/85934.htm> (accessed 03.01.2024).
31. Popov A.I., Poljakov D.V. Olympiad Quest as Educational Innovation in Continuing Education System in the Field of Information Technology. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2015;(2):129–132. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://vektornaukipedagogika.ru/jour/article/view/565> (accessed 03.01.2024).
32. Popov A.I., Puchkov N.P. Students' Competitions as Means of Forming Psychological Readiness for Creative Activity under Conditions of Competitive Struggle. *Almamater (Higher School Herald)*. 2017;(6):65–71. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20339/AM.06-17.065>
33. Naumkin N.I., Shekshaeva N.N., Zabrodina E.V. Innovative Engineering Training in a Competitive Educational Environment. *The Education and Science Journal*. 2021;23(5):64–98. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-5-64-98>
34. Tsarapkina J.M., Anisimova A.V., Gadzhimetova B.D., Kireycheva A.M., Mironov A.G. The Impact of Digital Education Transformation on Technical College Teachers. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021;2001:012030. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2001/1/012030>
35. Vaganova V.G. Informational Educational Environment of a Technical University as a Condition for Fulfilling the Requirements of Federal State Educational Standard 3++. *Modern Problems of Science and Education*. 2020;(2). (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17513/spno.29719>
36. Agranovich B.L., Chuchalin A.I., Solovyov M.A. [Innovative Engineering Education]. *Engineering Education*. 2003;(1):11–14. (In Russ.) Available at: <https://aer.ru/files/io/m1/agranovich&Co.pdf> (accessed 03.01.2024).
37. Pikalova A.A., Shershneva V.A. The Essence and Content of Project Competence as a Subject of Pedagogical Analysis. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2019;7(6). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN619.pdf> (accessed 03.01.2024).
38. Novikov V.N. Educational Environment of a Higher Educational Institution Must Be Professionally and Personally Stimulating. *Psychological Science and Education*. 2012;4(1):1–10. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n1/50761 (accessed 03.01.2024).
39. Naumkin N.I., Ageev V.A., Sadieva A.E., Anokhin A.V., Shekshaeva N.N., Zabrodina E.V. Development of a Model for Individual Educational Pathways in Engineering Education. *Integration of Education*. 2021;25(3):513–531. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.513-531>
40. Amyaga N.V., Elovikova D.A., Chizhevskaya I.N. Modeling the Development of Combined Teaching Methods. *Education Management Review*. 2022;12(3):154–160. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.25726/b9635-2191-8353-h>
41. Erkenova A.V. Innovative Educational Environment of the University and Its Influence on the Formation of the Readiness of Future Teachers for Innovative Activity. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. 2015;(3):150–157. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://lib.mkgtu.ru/images/stories/journal-vmgtu/2015-03/025.pdf> (accessed 03.01.2024).

Об авторах:

Наумкин Николай Иванович, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, профессор кафедры мобильных энергетических средств и сельскохозяйственных машин имени профессора А. И. Лещанкина МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1109-5370>, **Scopus ID:** 56003962600, **Researcher ID:** L-4643-2018, naumn@yandex.ru

Глушко Дмитрий Евгеньевич, кандидат педагогических наук, ректор, доцент кафедры мобильных энергетических средств и сельскохозяйственных машин имени профессора А. И. Лещанкина МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4321-4191>, rector@adm.mrsu.ru



Купряшкин Владимир Федорович, кандидат технических наук, заведующий кафедрой мобильных энергетических средств и сельскохозяйственных машин имени профессора А. И. Лещанкина МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7512-509X>**, **Scopus ID: 57191539821**, **Researcher ID: L-5153-2018**, kupwf@mail.ru

Абушаева Зульфья Хабибулловна, аспирант кафедры мобильных энергетических средств и сельскохозяйственных машин имени профессора А. И. Лещанкина МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6739-6853>**, zulfiya_mrsu@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Н. И. Наумкин – научное руководство; формулирование основной концепции; разработка методологии исследования; подготовка начального варианта текста.

Д. Е. Глушко – развитие методологии; критический анализ и доработка текста.

В. Ф. Купряшкин – научное руководство; критический анализ и доработка текста.

З. Х. Абушаева – критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 01.02.2024; одобрена после рецензирования 02.04.2024; принята к публикации 10.04.2024.

About the authors:

Nikolai I. Naumkin, Dr.Sci. (Ped.), Cand.Sci. (Eng.), Professor, Professor of the Department of Mobile Energy Equipment and Agricultural Machines named after Professor A. I. Leshchankin, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya, Saransk 430005, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1109-5370>**, **Scopus ID: 56003962600**, **Researcher ID: L-4643-2018**, naumn@yandex.ru

Dmitry E. Glushko, Cand.Sci. (Ped.), Rector, Associate Professor of the Chair of Mobile Energy Equipment and Agricultural Machines named after Professor A. I. Leshchankin, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya, Saransk 430005, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4321-4191>**, rector@adm.mrsu.ru

Vladimir F. Kupryashkin, Cand.Sci. (Eng.), Head of the Chair of Mobile Energy Equipment and Agricultural Machines named after Professor A. I. Leshchankin, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya, Saransk 430005, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7512-509X>**, **Scopus ID: 57191539821**, **Researcher ID: L-5153-2018**, kupwf@mail.ru

Zulfiya Kh. Abushaeva, Graduate Student of the Chair of Mobile Energy Equipment and Agricultural Machines named after Professor A. I. Leshchankin, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya, Saransk 430005, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6739-6853>**, zulfiya_mrsu@mail.ru

Authors' contribution:

N. I. Naumkin – scientific supervision; formulation of the main concept; development of research methodology; preparation of the initial version of the text.

D. E. Glushko – development of methodology; critical analysis and revision of the text.

V. F. Kupryashkin – scientific supervision; critical analysis and revision of the text.

Z. Kh. Abushaeva – critical analysis and revision of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 01.02.2024; revised 02.04.2024; accepted 10.04.2024.



Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.115.028.202402.193-210


УДК 001.83:37-053.8

Международный опыт образования взрослых: трансформация институциональных форм

М. Ю. Семёнов, М. Н. Кичерова , И. С. Трифонова

Тюменский государственный университет,

г. Тюмень, Российская Федерация

 m.n.kicherova@utmn.ru

Аннотация

Введение. Институциональное оформление образования взрослых – важный элемент, структурирующий социально-экономические изменения рынка труда при переходе к высокотехнологичной экономике. Наблюдается трансформация институциональной среды за счет распада традиционных институтов, появления новых образовательных форматов, EdTech-индустрии. Эти процессы сопровождаются размыванием институциональных границ, высокой динамикой изменений, что является проблематичным и требует изучения. Цель исследования – институциональный анализ международного опыта образования взрослых, поиск его новых форм, определение ключевых векторов изменений.

Материалы и методы. Методологической рамкой послужил экосистемный подход к анализу институциональных трансформаций образования взрослых. Эмпирическая база – научные публикации, размещенные в международных базах WoS, Scopus, RSCI, данные международных исследований. Поиск публикаций проводился по ключевым словам: образование взрослых, непрерывное обучение, народные университеты, корпоративные университеты, образовательные институты, институциональные формы обучения, образовательные платформы, мейкерспейсы. Глубина поиска – 10 лет, проанализировано более 80 полнотекстовых источников.

Результаты исследования. На основе аналитического обзора выявлены традиционные и новые институциональные формы, раскрыта их представленность в разных странах. Доказано, что традиционные институты (университеты «третьего возраста», народные школы, корпоративные университеты) замещаются новыми форматами, обусловленными развитием цифровых технологий и индустрии EdTech (платформы массовых открытых онлайн-курсов, платформы взаимного обучения P2P, мейкерспейсы). Традиционные институты, характеризующиеся внутренней стабильностью, четкими границами и иерархиями, вытесняются гибкими, гибридными институциональными структурами, построенными вокруг цифровых сетей коммуникаций с преобладанием горизонтальных связей. Анализ специфики традиционных и новых форм позволил выявить векторы институциональных трансформаций: изменились роли, статусы участников образовательного процесса, педагогический дизайн, траектории образовательной деятельности, процедуры, технологии оценивания.

Обсуждение и заключение. Анализ лучших международных практик образования взрослых позволил обосновать возможность эволюционного сценария институциональных изменений. Полученные результаты вносят вклад в развитие научных представлений о взаимосвязи рынка труда, EdTech-индустрии и институциональных форм образования взрослых для синхронизации спроса и предложения. Материалы исследования могут использоваться для разработки мер социальной политики с целью обучения различных категорий населения, создания национальной экосистемы непрерывного обучения взрослых.

Ключевые слова: институциональный дизайн, образование взрослых, социальные институты, непрерывное образование и обучение, EdTech-индустрия

Финансирование: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-78-10085, <https://rscf.ru/project/23-78-10085/>.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Семёнов М. Ю., Кичерова М. Н., Трифонова И. С., 2024



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.



Для цитирования: Семёнов М. Ю., Кичерова М. Н., Трифонова И. С. Международный опыт образования взрослых: трансформация институциональных форм // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 2. С. 193–210. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.193-210>

International Experience in Adult Education: Transformation of Institutional Forms

M. Yu. Semenov, M. N. Kicherova [✉], I. S. Trifonova

University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation

[✉] m.n.kicherova@utmn.ru

Abstract

Introduction. The article is devoted to the problem of institutional boundaries blurring triggered by the disintegration of traditional institutions, the emergence of new educational formats. The aim is to institutionally analyse the international experience in adult education, explore traditional and new forms, and identify key vectors of change.

Materials and Methods. The methodological framework is an ecosystem approach, comparative, institutional and thematic content analyses of scientific publications. In the first step, the authors analysed statistical data and identified three groups of countries according to the level of adult involvement in lifelong learning. In the second step, the authors conducted a socio-historical review of institutional forms of adult education in different countries.

Results. The analytical review allowed the authors to identify traditional and new institutional forms, as well as their representation in different countries. It was proved that traditional institutions are being replaced by new formats due to the development of digital technologies and the EdTech industry. Traditional institutions are characterized by internal stability, clear boundaries and hierarchy. They are being replaced by flexible, hybrid institutional structures based on digital communication networks with horizontal links. Roles and statuses of participants in the learning process, instructional design, learning pathways, procedures, assessment technologies, which are the key vectors of institutional transformation, have changed.

Discussion and Conclusion. Having analysed historical experience and international best practices in adult education, the authors substantiate a possible evolutionary scenario of institutional changes. The results obtained contribute to the development of scientific ideas about the relationship between the labour market, EdTech industry and institutional forms in adult education to synchronize supply and demand. The study can be used to develop social policy measures for training different population groups and create a national ecosystem of lifelong adult education.

Keywords: institutional design, adult education, social institutions, lifelong learning and training, EdTech industry

Funding: The research was supported by the Russian Science Foundation grant No. 23-78-10085, <https://rscf.ru/project/23-78-10085/>.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Semenov M. Yu., Kicherova M. N., Trifonova I. S. International Experience in Adult Education: Transformation of Institutional Forms. *Integration of Education*. 2024;28(2):193–210. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.193-210>

Введение

Институциональное оформление образования в целом и особенно образования взрослых в любой стране является важнейшим элементом, структурирующим поток изменений в социально-экономической сфере, связанных с запросами рынка труда, необходимостью переобучения значительной части взрослого населения. На волне нарастающего дефицита навыков

в условиях перехода к новому технологическому укладу актуализируется потребность в трансформации образования старшего поколения. Задача исследования – изучение ресурсного потенциала новых образовательных форматов, возможностей их интеграции с запросами рынка труда. Ключевой исследовательский вопрос – как меняется институциональный дизайн системы образования взрослых в связи со стремительным

расширением образовательного пространства, появлением новых акторов и провайдеров образования, изменением характера и конфигурации связей.

Проблема исследования – трансформация институциональной среды и создание экосистемных связей – сопровождается распадом прежних институтов и появлением новых форматов образования взрослых, обусловленных ускоренной цифровизацией и развитием EdTech-индустрии. Данная проблема интернациональна, так как все страны нацелены на подготовку квалифицированных специалистов для прорывных отраслей экономики, цифровизации экономических процессов, однако для России она имеет особую актуальность, поскольку реализуются одновременно два сценария – догоняющего и опережающего развития.

Цель исследования – институциональный анализ международного опыта обучения и образования взрослых, изучение традиционных и выявление новых форм, их специфики, определение ключевых векторов изменений.

Гипотеза исследования: в различных странах начинает проявляться тенденция разнообразия институциональных форм обучения и образования взрослых, при этом основным вектором изменений становится расширение образовательного пространства за счет EdTech-индустрии.

Обзор литературы

Широкий взгляд на современные тенденции образования старшего поколения требует понимания многоуровневой аналитической рамки: образование взрослых как теория/концепция¹, образовательная

политика² [1] и социальная практика/социально-экономическое явление [2; 3].

В современных исследованиях отмечается, что практики обучения взрослых кардинально трансформируются: «одним из фундаментальных сдвигов является изменение между подсистемами формального и неформального образования» [4]. Изменения связаны со структурными и организационными смещениями, обусловленными расширением образовательного пространства, появлением новых форм донесения контента. Для их описания в зарубежной литературе используют термин «неформальные образовательные пространства» (Informal Learning Spaces (ILSs)), отмечают их потенциал для инновационной деятельности, изучают вопросы реализации смешанного обучения взрослых³ [5; 6]. Для сохранения конкурентоспособности актуализируется необходимость в «адаптации личности к разнообразным и постоянно изменяющимся условиям общественного» [7], в связи с чем новые институты и форматы образования взрослых, например, мейкерспейсы [8; 9], школы интернет-профессий, хакатоны, становятся более востребованными [10; 11]. Они приобретают новую социальную значимость, предлагая возможности для обучения представителей разных поколений⁴, включенность всех участников в образовательный процесс⁵.

Зарубежные авторы подчеркивают взаимосвязь образования на протяжении всей жизни и восходящей мобильности старшего поколения [12]. Европейская образовательная политика декларирует три вектора образования взрослых: личностное, профессиональное и социальное развитие.

¹ Чиркунов О. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (изложение) [Электронный ресурс]. URL: http://www.znanie.org/journal/n2_01/mem_nepr_obraz.html (дата обращения: 25.12.2023); Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow / E. Faure [et al.]. Unesco, 1972. URL: <https://www.basicknowledge101.com/pdf/learningtobe2.pdf> (дата обращения: 25.12.2023).

² Манифест по образованию взрослых в XXI веке [Электронный ресурс]. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/manifesto_ru_web.pdf (дата обращения: 25.12.2023); Bindé J., Matsuura K. Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report. Paris : UNESCO, 2005. 237 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843> (дата обращения: 25.12.2023).

³ Dougherty D. Free to Make: How the Maker Movement is Changing Our Schools, Our Jobs, and Our Minds. Berkeley : North Atlantic Books, 2016. 336 p.

⁴ Baker A. H. Exploring Student Perspectives on Informal and Formal Learning in University Makerspaces : A Dissertation. Clemson University, 2021. 245 p. URL: https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3857&context=all_dissertations (дата обращения: 25.12.2023).

⁵ Facilitation in Informal Makerspaces / S. P. Lee [et al.] // International Conference of the Learning Sciences (ICLS). London : International Society of the Learning Sciences, 2018.



В Меморандуме непрерывного образования ЕС подчеркивается, что «образовательные системы должны приспособиться к новым реалиям XXI в. и непрерывное образование должно стать главной политической программой гражданского общества, социального единства и занятости»⁶. Эксперты отмечают перенос этой образовательной политики на разные страны, поскольку международные организации заимствуют концепцию непрерывного обучения на протяжении всей жизни [13]. В Резолюции Совета о новой европейской программе обучения взрослых до 2030 г. выделяется пять приоритетных областей: развитие партнерства государственного и негосударственного секторов; устойчивое финансирование непрерывного обучения; его доступность, гибкость, качество; равенство, инклюзивность; освоение цифровых и «зеленых» навыков для перехода к высокотехнологичной экономике⁷.

Социальный заказ на непрерывное образование взрослых дает импульс появлению новых практик, связанных с признанием всех видов обучения и практического опыта. Так возникли центры переподготовки старшего поколения, учебные центры для мигрантов и независимая оценка квалификаций [14; 15]. Университеты реализуют «третью миссию» через программы дополнительного профессионального образования (ДПО), просветительские проекты, университеты для старшего поколения [16; 17]. Такие преобразования актуализируют рассмотрение архитектуры институциональных трансформаций, экосистемы образования взрослых.

Идея экосистемного подхода в образовании прослеживается в концепции экологии образования, рассматривается как сложная система институциональной коллаборации государства, бизнеса, общественных объединений⁸ [18]. Ключевыми принципами

экосистемного подхода к образованию являются клиентоориентированность, конфигурация связей участников, регулирование и управление, влияние внешней среды, цифровые технологии и платформенные решения, симбиоз и коэволюция участников [19]. Проектируя образование будущего, эксперты подчеркивают необходимость экосистемного перехода на ценностно-смысловом [20], методологическом и управленческом уровнях, возрастает роль образовательных технологий (EdTech). Фактически происходит «резкая трансформация традиционных институтов образования и размыкание, диффузия образовательных практик как институционально, так и пространственно (в рамках городской, страновой и глобальной локализации)» [21].

В исследованиях рассматривается необходимость оценки институциональной среды для преодоления квалификационного разрыва, например, за счет дуального обучения [22] или развития институтов непрерывного образования (lifelong learning institutes)⁹. Возникающие институциональные формы «выступают как мощные акселераторы процессов внутрисферного взаимодействия, переводя всю образовательную систему на другой уровень коммуникационной связности игроков, потребителей и институций» [21]. В связи с этим предпринимаются попытки моделирования институционального дизайна. В частности, А. Ю. Коковихин отмечает необходимость «институциональных надстроек», т. е. новых правил взаимодействия работодателей и образовательных учреждений [22]. Однако выделяется один сегмент – профессиональное дуальное обучение.

Таким образом, существующие отечественные и зарубежные исследования концентрируются вокруг отдельных аспектов образования старшего поколения,

⁶ Molyneux J., Cutmore M., Biundo I. Adult Learning Statistical Synthesis Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2020. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6d732970-5c68-11eb-b487-01aa75ed71a1/language-en> (дата обращения: 27.12.2023).

⁷ Council Resolution on a New European Agenda for Adult Learning 2021–2030 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consilium.europa.eu/media/53179/st14485-en21.pdf> (дата обращения: 27.12.2023).

⁸ Schatz S., Vogel-Walcutt J. Modernizing Learning: Building the Future Learning Ecosystem. North Charleston : Independently published, 2019. URL: <https://adlnet.gov/publications/2019/04/modernizing-learning/> (дата обращения: 27.12.2023).

⁹ Competency-Based Human Resources Management. The Lifelong Learning Perspective / L. Sienkiewicz [et al.]. Educational Research Institute, 2014. URL: <https://clck.ru/3A8bto> (дата обращения: 27.12.2023).

раскрывают социально-педагогические аспекты и направления образовательной политики. Практики образования и обучения взрослых, как правило, не рассматриваются сквозь призму институционального и экосистемного подходов, мало артикулированы институциональная сложность, процессы распада и формирования институтов.

Материалы и методы

Методологической основой исследования послужил экосистемный подход к анализу институциональной трансформации сферы образования взрослых, который предполагает изучение взаимосвязей участников образовательного процесса разного уровня, включая количественные и качественные характеристики.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе использованы методы анализа статистических данных стран ЕС и ОЭСР, выделены страны по уровню вовлеченности взрослых в обучение; на втором этапе – метод тематического контент-анализа, результатом которого стал социально-исторический обзор институциональных форм образования старшего поколения в разных странах: выделены традиционные и новые формы, реализовано сравнение по основным параметрам социальных институтов (роли, статусы, нормы и установки, утилитарные черты и др.). Эмпирическим материалом послужили научные публикации, размещенные в международных базах WoS, Scopus, RSCI, данные международных исследований (Eurostate, DVV International, Европейская ассоциация образования взрослых, ОЭСР, ЮНЕСКО, ЕНЕА). Поиск публикаций проводился по ключевым словам: образование взрослых, непрерывное обучение, народные университеты, корпоративные университеты, образовательные институты, институциональные формы обучения, образовательные платформы, мейкерспейсы. Глубина поиска – 10 лет, проанализировано более 80 полнотекстовых источников.

Сочетание методов позволило рассматривать институциональный дизайн как совокупность имеющихся в национальном образовательном пространстве устойчивых институтов и формирующихся практик. В статье институциональные формы рассматриваются как сложившиеся образовательные практики (с устойчивым набором правил и процедур), так и новые, не отличающиеся институциональной зрелостью. Трансформация институциональных форм будет выявлена через определение основных векторов их изменений. В ходе исследования авторы опирались на определение категории образования взрослых в соответствии с Международной стандартной классификацией образования¹⁰. Анализ образовательных институтов проводился с опорой на систему индикаторов: связь возникновения с удовлетворением общественной потребности; деятельность поддерживается специальными организациями; связь с социальными, экономическими, культурными процессами; наличие норм, правил и процедур, ролей и статусов, пространственных и временных границ.

Институциональные формы обучения понимаются как комплекс устойчивых образовательных практик, локализованных в определенном пространстве и времени, которые обладают институциональными признаками, доступны для эмпирического анализа. Институциональные формы иллюстрируют процесс институционализации, или становления социального института, являются его структурообразующей основой. Через анализ институциональных форм возможно проследить векторы институциональных изменений.

Результаты исследования

Развитость институтов образования взрослых обусловлена вовлеченностью населения в процессы непрерывного обучения, интенсивностью, масштабом

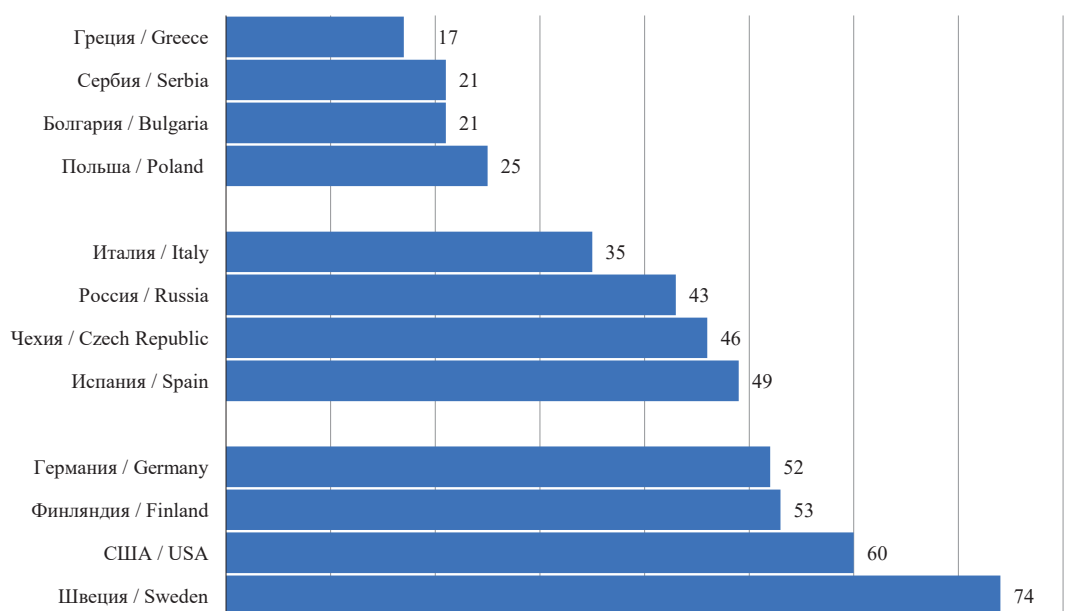
¹⁰ Определение МСКО–2011 «Образование для взрослых. Образование, главным образом направленное на тех, кто считается взрослым в обществе, для совершенствования технических и профессиональных квалификаций, дальнейшего развития способностей, обогащения знаниями с целью завершения уровня формального образования, или для приобретения или обновления своих знаний, навыков и компетенций в какой-либо конкретной области. Образование для взрослых также может относиться к «непрерывному образованию», «возобновляемому образованию» или к «образовательным программам «второго шанса»».



образовательных практик и свидетельствует о сформированности институциональной среды. Анализ международных статистических данных показывает, что страны существенно различаются по уровню участия взрослых в образовательных практиках: имеются страны-лидеры, где в обучение включены более 50 % взрослого населения, страны со средним и низким уровнем участия взрослых в обучении (рисунок).

Анализ статистических данных показывает, что Россия находится во второй группе

стран со средним уровнем включенности взрослых в непрерывное образование. За период с 2012 по 2020 гг. в РФ отмечено значимое увеличение данной категории граждан (с 20 %¹¹ до 43 %¹²). В связи с этим важным становится выявление и описание образовательных практик и институциональных форм, позволяющих обеспечить переход к экономике нового технологического уклада. Поэтому мы сфокусируемся на наиболее распространенных образовательных практиках, доказавших свою эффективность в разных странах.



Р и с у н о к. Группы стран по уровню вовлеченности взрослого населения в непрерывное образование, % от числа взрослого населения

Figure 1. Country groups by adult engagement in lifelong learning, % of the adult population

Примечание. В группе с высоким уровнем включенности взрослых в непрерывное образование показатель превышает 50 %, в группе со средним уровнем – от 30 до 49, в группе с низким уровнем – менее 30 %. В каждой из групп для примера отобраны по 4 страны. Для анализа использованы данные не ранее 2020 г., за исключением США (2017 г.).

Note. In the group with a high level of adult engagement in lifelong learning, the indicator exceeds 50%, in the group with an average level – from 30% to 49%, in the group with a low level – less than 30%. Four countries are selected to exemplify it for each group. The analysis uses data since 2020, excluding the USA (2017).

Источник: диаграмма составлена авторами на базе открытых данных ОЭСР, Евростат, Росстат и национального исследования образования взрослых в Германии.

Source: The chart is compiled by the authors based on open data from the OECD, Eurostat, Rosstat and the national study of adult education in Germany.

¹¹ Adult Education and Learning. OECD. Stat [Электронный ресурс]. URL: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_AL_26092022# (дата обращения: 01.11.2023).

¹² Федеральные статистические наблюдения по социально-демографическим проблемам // Федеральная служба государственной статистики : сайт [Электронный ресурс]. URL: https://rosstat.gov.ru/itog_inspect (дата обращения: 01.11.2023).

Университеты третьего возраста / Серебряные университеты возникли как ответ на социально-демографические вызовы, связанные с увеличением числа пожилых людей в структуре населения, необходимостью их интеграции в социально-трудовую сферу¹³. Первые университеты третьего возраста возникли более 50 лет назад за рубежом. Сложились две институциональные модели: французская модель предполагает функционирование университетов третьего возраста на базе традиционных университетов; особенность британской модели – институциональная независимость, наличие своих уставов, полномочий, возможность объединяться в ассоциации. Обе модели могут быть представлены в рамках одной страны. Примером является Польша, где более 600 университетов третьего возраста имеют различный организационно-правовой статус, представлены в четырех формах: независимые неправительственные организации; отдельные организационные единицы в рамках другой негосударственной организации; государственные организации как субъекты, встроенные в структуру высших учебных заведений; как субъекты, входящие в состав органов местного самоуправления [23].

В России университеты третьего возраста стали активно развиваться в последнее десятилетие. Примером является Московский серебряный университет, открытый в 2017 г., где обучение организовано по дифференцированным программам¹⁴.

Университеты третьего возраста представляют достаточно устойчивую институциональную форму, о чем свидетельствует многолетний опыт их функционирования, возможность преемственности моделей, интеграции в национальный контекст разных стран. Устойчивость этого института подтверждается созданием международной ассоциации университетов третьего возраста (*The International Association of*

*Universities of the Third Age*¹⁵), которая объединяет более 60 стран мира.

Народные школы как институциональная форма характеризуются устойчивостью, длительной историей существования, представленностью во многих странах. Например, в Германии насчитывается 888 образовательных учреждений, государственная поддержка которых привела к созданию *Deutscher Volkshochschul-Verband* в 1953 г., позднее – Института международного сотрудничества *Deutscher Volkshochschul-Verband International* [24]. Деятельность народных школ включает обучение базовой грамотности, начальной профессиональной подготовке, навыкам рабочих профессий, работу с мигрантами. За время функционирования они показали эффективность, помогая взрослым людям встраиваться в социально-экономические отношения. Практика народных школ получила признание на международном уровне, что привело к масштабированию их позитивного опыта в других странах.

Корпоративные университеты как институциональная форма представляют собой образовательное подразделение компании, цель которого – обучение сотрудников необходимым профессиональным навыкам для стратегического развития компании. Современные корпоративные университеты открыты для разной целевой аудитории (сотрудников, клиентов, поставщиков), нацелены на развитие партнерских, экосистемных отношений [25]. Корпоративные университеты функционируют в двух моделях: альянс с материнской компанией или автономная структура. Принципами их работы являются подготовка работников и руководителей, адаптация молодых специалистов, передача корпоративных ценностей. Используются современные приемы: менторинг, коучинг, обучение на равных; реализуются отдельные траектории обучения для стажеров и опытных работников [26].

¹³ Population Projections in the EU // Eurostat Statistics Explained : сайт [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_projections_in_the_EU (дата обращения: 25.12.2023).

¹⁴ Московский университет серебряного возраста : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://su.mgpu.ru/> (дата обращения: 25.12.2023).

¹⁵ The International Association of Universities of the Third Age : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://www.aiu3a.org/v2/index-en.html> (дата обращения: 25.12.2023).



В России корпоративные университеты возникли позднее, с развитием рыночной экономики. Среди крупнейших – университеты Сбер¹⁶, Северсталь¹⁷, РЖД¹⁸, УГМК¹⁹. Исследования ВШЭ показывают, что более 100 российских компаний заявили о запуске корпоративных университетов: средняя численность целевой аудитории – более 73 тыс. чел. со средним количеством часов на одного обучающегося (43,4 ч²⁰).

Обучение в корпоративных университетах является жизнеспособной формой, позволяет реализовать запрос на новое качество сотрудников. Ключевые тенденции в их развитии проявляются в увеличении скорости реагирования организаций на внешние вызовы, замене человеческого труда цифровыми технологиями, персонализации индивидуальных планов развития сотрудников [27]. Проблемные зоны корпоративных университетов связаны с непрерывной адаптацией в условиях нестабильного глобального рынка, поощрением сотрудников для обучения на протяжении всей жизни²¹.

Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) представляют собой электронные образовательные платформы, предназначенные для большого числа участников из любой географической точки. Они возникли в США в 2000-х гг. и стали прорывной инновацией [28]. Их особенностями являются

легкое масштабирование за счет сетевого эффекта, высокий уровень доступности, отсутствие ограничений на регистрацию и квалификационные требования [29]. Платформы-гиганты определяют «правила игры» в глобальном образовательном пространстве.

Свидетельством их институциональной зрелости является наличие нескольких типов МООК, отвечающих разным потребностям в обучении взрослых [30]: xMOOC (классический формат дистанционного обучения, преобладают академические курсы, цель – качественный контент для широкой аудитории); cMOOC (строится на взаимодействии обучающихся и преподавателей); Quasi MOOC (не предполагают получение сертификата, микронавыки); hMOOC (смешанный формат обучения).

Ежегодное исследование MOOC Class Central показало, что к концу 2021 г. МООК предоставляют более 950 университетам с охватом более 220 млн учащихся (не считая Китая). В 2021 г. провайдеры запустили более 3 100 курсов и 500 микрокредитов²².

В России МООК представлены платформами «Открытое образование»²³, «Универсариум»²⁴, «Нетология»²⁵, «Лекториум»²⁶ и др. Современные МООК можно рассматривать как отдельный формат для самообразования взрослых, использовать их потенциал для интеграции с системой

¹⁶ Корпоративный университет Сбербанка [Электронный ресурс]. URL: <https://sberuniversity.ru> (дата обращения: 25.12.2023).

¹⁷ Корпоративный университет Северсталь : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://severstal.com/rus/about/corporative/corporate-secretary> (дата обращения: 25.12.2023).

¹⁸ Корпоративный университет РЖД : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://universitetrzd.ru> (дата обращения: 25.12.2023).

¹⁹ Корпоративный университет УГМК : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://tu-ugmk.com> (дата обращения: 25.12.2023).

²⁰ Исследование: корпоративные университеты России // Forbes Russia Education [Электронный ресурс]. URL: <https://education.forbes.ru/authors/korporativnie-universitety#rec506559886> (дата обращения: 25.12.2023).

²¹ Corporate Universities: An Engine for Human Capital / P. Kolo [et al.]. BCG The Boston Consulting Group, 2013. URL: https://web-assets.bcg.com/img-src/Corporate_Universities_Jul_2013_tcm9-95435.pdf (дата обращения: 27.12.2023).

²² Shah D. By the Numbers: MOOCs in 2020. The Report [Электронный ресурс]. URL: <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2020> (дата обращения: 25.12.2023).

²³ Открытое образование – предлагает 1 290 курсов от ведущих университетов России; число зарегистрированных слушателей более 120 тыс. чел. // Проект «Национальная платформа открытого образования» : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://openedu.ru> (дата обращения: 07.11.2023).

²⁴ Свыше 60 вузов из разных стран; число слушателей более 1,5 млн чел. // Универсариум : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://universarium.org> (дата обращения: 07.11.2023).

²⁵ Курсы образовательной платформы «Нетология» // Нетология : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://netology.ru> (дата обращения: 07.11.2023).

²⁶ Курсы платформы «Лекториум» // Лекториум : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://project.lectorium.tv/online-school> (дата обращения: 07.11.2023).

формального образования и создания экосистемы обучения взрослых.

Взаимное обучение представляет собой образовательный формат, при котором наставником является человек с тем же статусом, что и обучающийся. Обмен опытом обеспечивается через активное взаимодействие, в связи с чем повышается уровень вовлеченности, мотивации, саморефлексии [31]. Исследования показывают, что такой формат улучшает академические навыки, критическое мышление у наставников и обучающихся, приводит к более глубокому пониманию материала, снижает уровень тревожности обучающихся [32].

Основные принципы взаимного обучения взрослых: обучение на равных, проведение дискуссионных семинаров, совместной работы, взаимной проверки и обратной связи на разных ступенях обучения. Примером использования в университетском образовании являются международные платформы P2P EDUCATION²⁷, P2PU (Peer-to-peer University)²⁸, в корпоративном обучении – платформы компаний Google, Peloton [33], Сбер²⁹. Значительный сегмент взаимного обучения составляют платформы для изучения иностранных языков, позволяющие общаться с носителями языка: ConversationExchange³⁰, Duolingo³¹, Tandem³².

Таким образом, данный формат обучения приобрел устойчивые институциональные черты, стал результатом активного развития EdTech-индустрии; является перспективным за счет высокой доступности,

соотношения ролей участников ввиду преобладания горизонтальных связей, смещения акцента на фасилитацию.

Мейкерспейсы как новый формат обучения появились в связи с запросом на переход к высокотехнологичной экономике, позиционируются как «образование для будущего» [34]. Их специфика в том, что обучающийся сам руководит своей работой; основным педагогическим методом является обучение, основанное на исследовании³³ [10]. Для успешной коммуникации в мейкерспейсах важна фасилитация, вовлечение всех участников в образовательный процесс³⁴. В педагогическом дискурсе подчеркивается важность их интеграции в образование взрослых и систему высшего образования³⁵ [9]. Эмпирические исследования мейкерспейсов в зарубежных вузах подтверждают их значимость для инновационного развития, Индустрии 4.0³⁶. В рамках данного формата выделяют три направления деятельности, которые отличаются целями: Makers DIY, Makers Pro, Makers for Makers. Общение с единомышленниками реализуется на специально оборудованных пространствах.

Аналитический обзор научных источников в сфере образования старшего поколения показал, что ряд институциональных форм имеет более длительную историю. Их условно можно назвать «традиционными» институтами: университеты «третьего возраста», народные школы, корпоративные университеты. Функционирование традиционных институтов характеризуется

²⁷ P2P EDUCATION – учебный центр, основанный группой профессиональных преподавателей Лиги плюща (<https://p2peducation.com.au/>).

²⁸ Peer 2 Peer University (P2PU) – некоммерческое онлайн-сообщество открытого обучения (<https://www.p2pu.org/en/about/>).

²⁹ СБЕР Лидеры – уникальная программа, в которой сочетаются все навыки, необходимые успешному сотруднику XXI в. (<https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/953/>).

³⁰ Conversation Exchange – сервис для общения с носителями языка, обеспечивающий взаимодействие и взаимное обучение (<https://www.conversationexchange.com>).

³¹ Duolingo – бесплатная платформа, предлагающая горизонтальное обучение, интерактивные уроки для изучения более чем 30 языков (www.duolingo.com).

³² Tandem – платформа взаимного обучения, доступная во многих странах, в том числе в России; зарегистрировано более 100 тыс. пользователей (<https://www.tandem.net/ru>).

³³ Fisowich J. Examining Informal Makerspace Learning Environments: Using Inquiry-Based Learning to Facilitate Critical Thinking Skill Development. University of Saskatchewan, 2021. URL: <https://harvest.usask.ca/server/api/core/bitstreams/ed50a55e-451e-4819-97be-64f1b79e6aa5/content> (дата обращения: 25.12.2023).

³⁴ Facilitation in Informal Makerspaces / S. P. Lee [et al.].

³⁵ Baker A. H. Exploring Student Perspectives on Informal and Formal Learning in University Makerspaces.

³⁶ Davidson A.-L. How Do Makerspaces Heighten Student Engagement? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edcan.ca/articles/makerspaces-heighten-student-engagement> (дата обращения: 25.12.2023).



устойчивыми правилами, которые носят легитимный характер, привычными ролевыми моделями поведения участников, наличием значительного количества организаций, обеспечивающих их деятельность. В ходе анализа выделены такие институциональные формы, как массовые открытые

онлайн-курсы, платформы взаимного обучения, мейкерспейсы. Их появление обусловлено развитием EdTech-индустрии, внедрением инноваций в связи с переходом к новому технологическому укладу. Результаты исследования в обобщенном виде приведены в таблице 1.

Таблица 1. Институциональные формы образования взрослых в разных странах
Table 1. Institutional forms of adult education in different countries

Институциональные формы образования взрослых / Institutional forms of adult education	Функциональные характеристики, нормы, правила, процедуры / Functional characteristics, norms, rules, procedures	Время возникновения, представленность в странах / Occurrence time, geographical representation
1	2	3
Университеты «третьего возраста» / Серебряные университеты / Universities of the Third Age	Нацелены на обучение старшей возрастной группы для социальной адаптации, при завершении или смены трудовой деятельности / Aimed at training the older age group for social adaptation after the completion of labour activity or job change	США (1962), Япония (1965), Франция (1968), Китай, Южная Корея, Великобритания (1969), Польша (1975) / USA (1962), Japan (1965), France (1968), China, South Korea, Great Britain (1969), Poland (1975)
Народные школы / Folk High Schools	Нацелены на обучение базовой грамотности, начальную профессиональную подготовку для рабочих профессий, адаптацию мигрантов, изучение языка и культуры / Aimed at teaching basic literacy, initial vocational training for working class, the adaptation of migrants, language and culture learning	Дания, Норвегия (1860-е), Швеция (1880–1890-е), Финляндия (1889), Россия (с XVIII в. в рамках народного просвещения для ликвидации неграмотности, с 1918 – массовое распространение народных школ для трудящихся), Германия (1919) / Denmark, Norway (1860s), Sweden (1880–1890s), Finland (1889), Russia (since the 18 th century as a part of public education to eliminate illiteracy, since 1918 – massive expansion of public schools for workers), Germany (1919)
Корпоративные университеты / Corporate Universities	Обеспечивают обучение и переподготовку персонала в соответствии со стратегией развития организации; обучение, погруженное в практику, преобладание тренингов, основанных на практических кейсах / Provide training and retraining of personnel in line with a development strategy of the organisation, learning by doing, learning based on practical cases	США – Disney University, Coca-Cola, Motorola, Procter&Gamble, General Electric (1970-е), General Motors (1919); Великобритания – Unipart University (1993); Россия – Корпоративный университет Сбербанка (2012), Северсталь (2001), РЖД (2009) / USA – Disney University, Coca-Cola, Motorola, Procter&Gamble, General Electric (1970s), General Motors (1919); UK – Unipart University (1993); Russia – Sber University (2012), Severstal University (2001), Russian Railways University (2009)
Массовые открытые онлайн-курсы / Massive open online courses	Обеспечивают дистанционный формат образования для массовой аудитории, обучение в течение жизни, посредничество между студентами и работодателями за счет выдачи сертификатов признаваемых на рынке труда / Provide online learning for a mass audience, lifelong learning, mediation between students and employers by issuing certificates recognised in the labour market	США – EdX (2012), Coursera (2012); Великобритания – Futurelearn (2012); Китай – XuetangX (2013); Франция – FUN (2013); Испания – Miriadax (2013); Россия – Лекториум (2009), Нетология (2011), Универсарий (2013), Открытое образование (2015); Индия – SWAYAM (2017) / USA – EdX (2012), Coursera (2012); UK – Futurelearn (2012); China – XuetangX (2013); France – FUN (2013); Spain – Miriadax (2013); Russia – Lectorium (2009), Netology (2011), Universarium (2013), Open Education (2015); India – SWAYAM (2017)

Окончание табл. 1 / End of table 1

1	2	3
Платформы взаимного обучения / Peer-to-peer (P2P) learning platforms	Некоммерческие онлайн-сообщества открытого образования по принципу горизонтального (на равных) обучения в дистанционном формате. В основе модели – принципы взаимопомощи и самомотивации / Non-profit online communities of open education based on equal learning through online communication. The model is designed on assistance, peer support and self-motivation	США, ЮАР – P2PU (2009), в корпоративном обучении – платформы компаний Google (2007), Peloton (2012), Сбер (2012), в языковом образовании – Conversation Exchange, США – Duolingo (2012), Германия – Tandem (2014) / USA, South Africa – P2PU (2009), in corporate training – Google (2007), Peloton (2012), Sber (2012) platforms, in language learning – Conversation Exchange, USA – Duolingo (2012), Germany – Tandem (2014)
Мейкерспейсы / Makerspaces	Технически оснащенное коллективное пространство, сочетающее характеристики мастерской и лаборатории / An integrated, technically equipped collective learning space that combines the characteristics of a workshop and laboratory	США – TechShop (2006), Норвегия – Folkeverkstedet (Народная мастерская), Швеция, Дания, Польша – библиотеки, Сингапурская Ассоциация Мейкеров (SGMA – SG Makers Association), Сеть мейкерспейсов Юго-Восточной Азии (SEAMNET) / USA – TechShop (2006), Norway – Folkeverkstedet (Public Workshop), Sweden, Denmark, Poland – libraries, Singapore Makers Association (SGMA – SG Makers Association), Southeast Asian Makerspace Network (SEAMNET)

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

Изучение международного опыта обучения взрослых, выявление наиболее распространенных, устоявшихся институциональных форм позволяют выделить некоторые тенденции в их развитии, раскрыть специфику в разных странах.

1. Традиционные институты характеризуются внутренней стабильностью, четкими границами и иерархиями. Они вытесняются гибкими, гибридными институциональными структурами, построенными вокруг цифровых сетей коммуникаций с преобладанием горизонтальных экосистемных связей.

2. Лидерами в появлении новых институциональных форм образования взрослых являются страны с развитой экономикой (США, Великобритания, Германия, Финляндия и др.). Высокий уровень развития EdTech-индустрии, человеческого капитала иллюстрирует прямую связь обучения взрослых с запросами экономического развития.

3. В странах с развивающейся экономикой, реализующих догоняющую модель индустриализации, наблюдается

преимущество в образовательной политике. Однако прямой перенос институциональных форм в национальный контекст невозможен, необходима адаптация к историческим традициям, культурному опыту, встроению в социально-экономическую систему национального образования. Обозначенные тенденции подтверждают зарубежные исследования [13; 35].

Исследование показало, что изменения институционального дизайна происходят преимущественно за счет появления новых форматов обучения, существующих не более 30 лет, сформированных на основе платформенных цифровых решений. Сопоставительный анализ позволил выявить их отличительные особенности, которые представлены в таблице 2.

В новых образовательных форматах отчетливо проявляются черты институтов: они функционируют длительное время, в них закрепились нормы и правила, процедуры, сложились системы ролей и статусов, что обусловило появление новых профессий в образовании взрослых – продюсеры MOOC, педагогические дизайнеры, тьюторы и др.



Таблица 2. Специфические черты традиционных и новых институтов образования взрослых

Table 2. Specific features of traditional and novel adult education institutions

Параметры сравнения / Characteristics for comparison	Традиционные институты образования взрослых / Traditional adult education institutions	Новые институты образования взрослых / Novel adult education institutes
Роли и статусы: взаимодействие участников образовательного процесса, модели поведения / Roles and statuses: interaction among participants in the learning process, behaviour patterns	Вертикальные, иерархические связи учитель – ученик, преподаватель – транслятор знаний, патерналистский, авторитарный подход / Vertical, hierarchical teacher – student relationships, teacher – knowledge translator, paternalistic, authoritarian approach	Горизонтальные связи, взаимное обучение, поддержка наставников/тьюторов, преподаватель – фасилитатор, навигатор знаний, партнерский подход / Horizontal connections, peer-to-peer learning, mentor/ tutor support, teacher – facilitator, knowledge navigator, partnership approach
Нормы и установки / Norms and guidelines	Ответственность за обучение несет преподаватель, обучение взрослых – вынужденная мера под влиянием внешних факторов / Teacher takes responsibility for learning; adult education is a necessary measure influenced by external factors	Обучающийся принимает на себя ответственность за свое обучение, смещение акцента на саморазвитие, непрерывное обучение, осознанность выбора / Learner takes responsibility for his/her own education, shifting the focus on self-development, lifelong learning, awareness of choice
Утилитарные черты / Utilitarian features	«Догоняющее» обучение, практическая подготовка на имеющиеся профессиональные позиции, акцент на профессиональных навыках (hard skills) для стабильной индустриальной экономики, локальность, замкнутость / “Catch-up” education, practical training for current jobs, focus on professional skills (hard skills) for a stable industrial economy, locality, isolation	Опережающее практико- ориентированное обучение для профессий будущего, смещение акцента на мягкие навыки (soft skills) и метанавыки для экономики 4:0, массовость, большой охват аудитории / Advanced practice-based learning for jobs of the future, a shift in focus on soft skills and meta-skills for high-tech 4:0 economy, mass, large audience
Траектории образовательной деятельности / Learning paths	Линейные траектории, общие для всех, унифицированные программы без постоянной обратной связи / Linear learning paths, common to everyone, unified programmes without constant feedback	Гибкие индивидуальные траектории с максимальной кастомизацией, быстрая обратная связь / Flexible individual learning paths with maximum customisation, fast feedback
Педагогический дизайн / Instructional design	Педагогический дизайн на основе профессионального опыта, знаний, умений, навыков, преподаватель сам разрабатывает курс, статичные программы с обновлением один раз в несколько лет / Instructional design is based on professional experience, knowledge, abilities and skills, the teacher independently develops the entire course curriculum, static programmes with updates once in a few years	Дата-центричный педагогический дизайн, разделение ролей (автор контента, продюсер образовательных продуктов, тьютор, наставник, куратор), гибкие программы с высокой динамикой обновления – 1–2 раза за период реализации / Data-driven instructional design, the division of roles (content author, educational product producer, tutor, mentor, facilitator), flexible programmes with fast updating – 1–2 times during the course implementation period

Степень институциональной зрелости проявляется в наличии объединений и ассоциаций EdTech-компаний. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась – в России и других странах институциональный дизайн образования взрослых меняется в сторону разнообразия форматов и доминирующими становятся институциональные формы обучения, опирающиеся на технологические решения.

Обсуждение и заключение

Проведенный институциональный анализ международного опыта обучения и образования взрослых позволил выявить основные векторы институциональных изменений.

1. Сложившиеся исторически и видоизменяющиеся форматы образования иллюстрируют динамику в развитии институциональной среды обучения взрослых: традиционные институты, характеризующиеся устойчивостью (продолжительным функционированием, понятными ролями и статусами, атрибутивными чертами института), замещаются более гибкими институциональными формами, основанными на технологических цифровых решениях (виртуальные университеты, платформы массовых открытых онлайн-курсов, платформы взаимного обучения). Популярность новых образовательных форматов подтверждается статистическими данными. Например, показатели деятельности EdTech-компаний в России с 2019 по 2023 гг. свидетельствуют о значительном росте количества пользователей, преобладании сегмента дополнительного профессионального образования и увеличении выручки практически в 10 раз (с 14 млрд. руб. до 119 млрд. руб.)³⁷.

2. Большинство возникающих институтов образования взрослых отличаются сложностью, новой конфигурацией ролей и статусов, иными форматами коммуникации между учителем/наставником и обучающимся. Модель коммуникации переходит от вертикальной иерархии к горизонтальному взаимодействию, преподаватель

выступает в роли фасилитатора, модератора коллективного обучения на равных.

3. Принципиальным отличием новых институтов, созданных на основе платформенных решений, является массовый охват, дата-центричное обучение, быстрая адаптивность, разнообразие форм, режимов функционирования и траекторий развития.

4. В основе педагогического дизайна новых институтов лежит опора на имеющийся образовательный опыт, рефлексивную практику. Образовательный процесс строится за счет активного взаимодействия, роста саморегуляции, мотивации взрослых учащихся, их вовлеченности в образовательный процесс.

5. Исследование показало, что менялись не только институциональные формы, но и содержательная концепция образования взрослых, что обусловлено потребностями общества. Традиционные институты были нацелены на ликвидацию недостатков школьного образования старшего поколения, получение профессиональных квалификаций. В XX в. актуализировались жизненные навыки, позволяющие адаптироваться в обществе. XXI в. ознаменовал переход к непрерывному образованию в условиях технологической революции, обучению навыкам зеленой экономики.

Таким образом, институциональный анализ международного опыта показал, что основными «заказчиками» образования взрослых являются промышленные революции; драйверами становления новых институтов – спрос на новые специальности, интернет-профессии, выход на международные рынки, усиление связи с трудоустройством, онлайн-последствия пандемии (акселерация возможностей удаленной работы). Темпы и масштабы перехода к постиндустриальному технологическому укладу меняют образовательный ландшафт и весь институциональный дизайн образования взрослых.

Институциональный дизайн как совокупность устоявшихся форм образования старшего поколения, коммуникативных практик обучения, их структурирование

³⁷ IT-профессии еще на плаву. Edtech-рынок вырос в 2023 году на 32 % // EdTechs.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://edtechs.ru/analitika-i-intervyu/it-professii-eshe-na-plavu-edtech-rynok-vyros-v-2023-godu-na-32> (дата обращения: 25.12.2023).



приобретает черты экосистемы. В экосистеме образования взрослых наблюдаются симбиоз традиционных и новых институтов, преобладание гибких горизонтальных связей, высокая адаптивность к запросам рынка труда и внешней среды, клиентоцентричность. Экосистему образования взрослых можно понимать как открытое образовательное пространство, где представлены традиционные и новые институты. Исследование показало, что некоторые новые институты еще не сложились во всей полноте ролей, статусов, процедур, продолжается процесс их институционализации. Однако имеющиеся тренды позволяют говорить о наметившихся кардинальных изменениях институциональной среды: растет число провайдеров образовательных услуг, меняются форматы обучения, в том числе за счет EdTech-решений, что приводит к сложным разнонаправленным процессам конкурентного сотрудничества. Полученные результаты согласуются с другими исследованиями, где описывают эти процессы как «интервенцию» платформ [21], появление новых институций, например, независимой оценки квалификаций [36], что меняет весь образовательный ландшафт, институциональный дизайн.

Практическая значимость исследования в том, что проанализированные формы

образования взрослых формируют представление о современном институциональном дизайне в мировом и национальном контекстах. Векторы институциональных изменений показывают динамику за последние десятилетия, что важно для прикладного обеспечения трансформации образования взрослых в России. Выстроенный институциональный дизайн позволит синхронизировать спрос и предложение на рынке труда, обеспечит преодоление квалификационного разрыва в условиях развития платформенной экономики цифрового общества.

Перспективами дальнейших исследований являются изучение образовательных пространств и технологий для обучения взрослых, EdTech-индустрии, внедрение в образовательную практику интеллектуальных цифровых актантов, основанных на искусственном интеллекте, формирование социотехнической реальности и образовательного цифрового пространства; изучение экосистемных связей и новых форм партнерства для создания в регионах экспериментальных площадок для обучения различных социально-профессиональных групп, а также влияния образовательной экосистемы на процессы профессионализации и развития человеческого капитала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Li J., Pilz M. International Transfer of Vocational Education and Training: A Literature Review // *Journal of Vocational Education & Training*. 2023. Vol. 75, issue 2. P. 185–218. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1847566>
2. Oeben M., Klumpp M. Transfer of the German Vocational Education and Training System – Success Factors and Hindrances with the Example of Tunisia // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11, issue 5. Article no. 247. <https://doi.org/10.3390/educsci11050247>
3. VET Ecosystems and Labour Market Integration of At-Risk Youth in the Baltic Countries: Implications of Baltic Neoliberalism / V. Tütlys [et al.] // *Education + Training*. 2022. Vol. 64, issue 2. P. 190–213. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2021-0349>
4. Шуклина Е. А., Гаврилина Т. О. Пространство неформального образования города: опыт освоения и проживания // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2017. № 3 (48). С. 33–45. URL: <https://clck.ru/3A8oa2> (дата обращения: 27.12.2023).
5. Czerkawski B. Blending Formal and Informal Learning Networks for Online Learning // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2016. Vol. 17, issue 3. P. 138–156. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2344>
6. Farritor S. University-Based Makerspaces: A Source of Innovation // *Technology & Innovation*. 2017. Vol. 19, issue 1. P. 389–395. <https://doi.org/10.21300/19.1.2017.389>
7. Пушкарева Е. А. Непрерывное образование в развитии изменяющегося общества и личности: интеграция исследовательских позиций в России и за рубежом // *Интеграция образования*. 2016. Т. 20, № 4. С. 438–445. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.085.020.201604.438-445>

8. Dwirianto S., Pudjihardjo M., Sasongko S. Economic Empowerment of Society through Development of Non-Formal Education Based on Life Skill Education in Pekanbaru City // *IOSR Journal of Business and Management*. 2014. Vol. 16, issue 2. P. 26–34.

9. Литвинова Н. А., Изотова А. Г. Мейкерспейс как новая форма получения и передачи знаний в секторе высшего образования // *Экономика и бизнес: теория и практика*. 2020. № 12–2. С. 92–94. <https://doi.org/10.24411/2411-0450-2020-11080>

10. Informal Learning Spaces in Higher Education: Student Preferences and Activities / X. Wu [et al.] // *Buildings*. 2021. Vol. 11, issue 6. Article no. 252. <https://doi.org/10.3390/buildings11060252>

11. Гречушкина Н. В., Арефьева Е. А. Хакатон: определение, практика и перспективы применения в высшей школе // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32, № 4. С. 83–105. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-83-105>

12. Moss-Pech C., Lopez S. H., Michaels L. Educational Downgrading: Adult Education and Downward Mobility // *Sociology of Education*. 2021. Vol. 94, issue 2. P. 143–158. <https://doi.org/10.1177/0038040720982890>

13. Barabasch A., Bohlinger S., Wolf S. Policy Transfer in Vocational Education and Training and Adult Education // *Research in Comparative and International Education*. 2021. Vol. 16, issue 4. P. 335–338. <https://doi.org/10.1177/17454999211063250>

14. Рылова А. К., Астахова Е. С. Архитектурные особенности учебных центров профессиональной переподготовки на примере г. Ростова-на-Дону // *Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета*. 2021. Т. 23, № 4. С. 31–45. <https://doi.org/10.31675/1607-1859-2021-23-4-31-45>

15. Baas M. The Education-Migration Industry: International Students, Migration Policy and the Question of Skills // *International Migration*. 2019. Vol. 57, issue 3. P. 222–234. <https://doi.org/10.1111/imig.12540>

16. Compagnucci L., Spigarelli F. The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints // *Technological Forecasting and Social Change*. 2020. Vol. 161. Article no. 120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>

17. Воеводина Е. В. Анализ «третьей миссии университетов» в разрезе образовательных рисков цифрового неравенства // *Цифровая социология*. 2022. Т. 5, № 1. С. 54–63. <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2022-5-1-54-63>

18. Wang Z., Zhang Q. Higher-Education Ecosystem Construction and Innovative Talents Cultivating // *Open Journal of Social Sciences*. 2019. Vol. 7, issue 3. P. 146–153. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.73011>

19. Кичерова М. Н., Трифонова И. С. Принципы экосистемного подхода: возможности для моделирования образовательной экосистемы // *Science for Education Today*. 2023. Т. 13, № 3. С. 45–72. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.03>

20. Асмолов А. Г., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Антропологический поворот: культурные практики содействия развитию сложности Человека // *Интеграция образования*. 2023. Т. 27, № 4. С. 591–610. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610>

21. Интервенция электронных образовательных платформ в российскую систему образования: экосистемный подход / А. П. Глухов [и др.] // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2023. № 74. С. 176–189. URL: http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal_page=archive&id=2378 (дата обращения: 27.12.2023).

22. Коковихин А. Ю., Мокронос А. Г., Огородникова Е. С. Институциональное моделирование системы управления региональными участниками дуального образования // *Образование и наука*. 2019. Т. 21, № 2. С. 74–95. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-74-95>

23. Gierszewski D., Kluzowicz J. The Role of the University of the Third Age in Meeting the Needs of Older Adult Learners in Poland // *Gerontology & Geriatrics Education*. 2021. Vol. 42, issue 3. P. 437–451. <https://doi.org/10.1080/02701960.2021.1871904>

24. Hinzen H., Meilhammer E. 100 Years of Volkshochschule in Germany – 50 Years of DVV International: Signposts for Local and Global Comparative Perspectives on Adult Learning and Education // *International Review of Education*. 2022. Vol. 68. P. 125–154. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09944-y>

25. Martão M. A. D. S., Demajorovic J. Universidades Corporativas e o Ensino Para a Sustentabilidade // *Administração: Ensino e Pesquisa*. 2019. Vol. 20, issue 3. P. 754–795. <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n3.1636>

26. Corporate University as a Driver of Project Culture and Competence Development / G. Tsipes [et al.] // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 226. P. 335–342. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.06.196>

27. Ryan L., Prince C., Turner P. The Changing and Developing Role of the Corporate University Post-Millennium // *Industry and Higher Education*. 2015. Vol. 29, issue 3. P. 167–174. <https://doi.org/10.5367/ihe.2015.0256>

28. Al-Imarah A. A., Shields R. MOOCs, Disruptive Innovation and the Future of Higher Education: A Conceptual Analysis // *Innovations in Education and Teaching International*. 2019. Vol. 56, issue 3. P. 258–269. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1443828>



29. Massive Open Online Courses (MOOCs) in Higher Education: A Bibliometric Analysis (2012–2022) / I. Irwanto [et al.] // *International Journal of Information and Education Technology*. 2023. Vol. 13, issue 2. P. 223–231. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.2.1799>
30. Conole G. MOOCs as Disruptive Technologies: Strategies for Enhancing the Learner Experience and Quality of MOOCs // *Revista de Educación a Distancia (RED)*. 2016. Vol. 50, issue 2.
31. Stigmar M. Peer-to-Peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2016. Vol. 24, issue 2. P. 124–136. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
32. Chandra S., Palvia S. Online Education Next Wave: Peer to Peer Learning // *Journal of Information Technology Case and Application Research*. 2021. Vol. 23, issue 3. P. 157–172. <https://doi.org/10.1080/15228053.2021.1980848>
33. Pearson J., Sadacharam T. Peer-to-Peer Learning at Google and Peloton: The Power of Internal Experts // *Innovative Approaches to Technology-Enhanced Learning for the Workplace and Higher Education: Proceedings of “The Learning Ideas Conference” 2022*. Springer, 2022. Vol. 581. P. 296–301. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21569-8_28
34. Gilbert J. Makerspace in Education – Disruptive Technology or Just Another Passing Fad? // *Teachers Work*. 2017. Vol. 14, no. 2. P. 80–98. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v14i2.232>
35. Valiente O., Capsada-Munsech Q., Otero, J. Educationalisation of Youth Unemployment Through Lifelong Learning Policies in Europe // *European Educational Research Journal*. 2020. Vol. 19, issue 6. P. 1–19. <https://doi.org/10.1177/1474904120908751>
36. Кичерова М. Н., Семёнов М. Ю., Зюбан Е. В. Практики оценки квалификаций: новые возможности и ограничения // *Образование и наука*. 2021. Т. 23, № 7. С. 71–98. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-71-98>

REFERENCES

1. Li J., Pilz M. International Transfer of Vocational Education and Training: A Literature Review. *Journal of Vocational Education & Training*. 2023;75(2):185–218. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1847566>
2. Oeben M., Klumpp M. Transfer of the German Vocational Education and Training System – Success Factors and Hindrances with the Example of Tunisia. *Education Sciences*. 2021;11(5):247. <https://doi.org/10.3390/educsci11050247>
3. Tütlys V., Buligina I., Dzelme J., Gedviliene G., Loogma K., Sloka B., et al. VET Ecosystems and Labour Market Integration of At-Risk Youth in the Baltic Countries: Implications of Baltic Neoliberalism. *Education + Training*. 2022;64(2):190–213. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2021-0349>
4. Shuklina E.A., Gavrilina T.O. Informal Education Space of the City: Living and Development Experience. *Surgut State Pedagogical University Bulletin*. 2017;(3):33–45. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://clck.ru/3A8oa2> (accessed 27.12.2023).
5. Czerkowski B. Blending Formal and Informal Learning Networks for Online Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2016;17(3): 138–156. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2344>
6. Farritor S. University-Based Makerspaces: A Source of Innovation. *Technology & Innovation*. 2017;19(1):389–395. <https://doi.org/10.21300/19.1.2017.389>
7. Pushkareva E.A. Continuing Education in the Development of Changing Society and Personality: The Integration of Research Positions in Russia and Foreign Countries. *Integration of Education*. 2016;20(4):438–445. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.085.020.201604.438-445>
8. Dwirianto S., Pudjihardjo M., Sasongko S. Economic Empowerment of Society through Development of Non-Formal Education Based on Life Skill Education in Pekanbaru City. *IOSR Journal of Business and Management*. 2014;16(2):26–34.
9. Litvinova N.A., Izotova A.G. Makerspace as a New Form of Knowledge Acquisition and Transfer in the Higher Education Sector. *Journal of Economy and Business*. 2020;(12–2):92–94. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24411/2411-0450-2020-11080>
10. Wu X., Kou Zh., Oldfield Ph., Heath T., Borsi K. Informal Learning Spaces in Higher Education: Student Preferences and Activities. *Buildings*. 2021;11(6):252. <https://doi.org/10.3390/buildings11060252>
11. Grechushkina N.V., Arefieva E.A. Hackathon: Definition, Practice and Perspectives of Use in Higher Education. *Higher Education in Russia*. 2023;32(4):83–105. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-83-105>
12. Moss-Pech C., Lopez S.H., Michaels L. Educational Downgrading: Adult Education and Downward Mobility. *Sociology of Education*. 2021;94(2):143–158. <https://doi.org/10.1177/0038040720982890>
13. Barabasch A., Bohlinger S., Wolf S. Policy Transfer in Vocational Education and Training and Adult Education. *Research in Comparative and International Education*. 2021;16(4):335–338. <https://doi.org/10.1177/17454999211063250>

14. Rylova A.K., Astakhova E.S. Architectural Style of Professional Development Centers in Rostov-on-Don. *Journal of Construction and Architecture*. 2021;23(4):31–45. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31675/1607-1859-2021-23-4-31-45>
15. Baas M. The Education-Migration Industry: International Students, Migration Policy and the Question of Skills. *International Migration*. 2019;57(3):222–234. <https://doi.org/10.1111/imig.12540>
16. Compagnucci L., Spigarelli F. The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints. *Technological Forecasting and Social Change*. 2020;161:120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
17. Voevodina E.V. Analysis of the “Third Mission of Universities” in the Aspect of Educational Risks of Digital Divide. *Digital Sociology*. 2022;5(1):54–63. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2022-5-1-54-63>
18. Wang Z., Zhang Q. Higher-Education Ecosystem Construction and Innovative Talents Cultivating. *Open Journal of Social Sciences*. 2019;7(3):146–153. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.73011>
19. Kicherova M.N., Trifonova I.S. Principles of the Ecosystem Approach: Possibilities for Modeling Educational Ecosystems. *Science for Education Today*. 2023;13(3):45–72. (In Russ., abstract in Eng.) <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.03>
20. Asmolv A.G., Rabinovich P.D., Zavedensky K.E. The Anthropological Turn: Cultural Practices for the Development of Human Complexity. *Integration of Education*. 2023;27(4):591–610. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610>
21. Glukhov A.P., Andreeva A.A., Gurin M.Yu., Koroleva D.O. Intervention of Electronic Educational Platforms into the Russian Education System: An Ecosystem Approach. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 2023;(74):176–189. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal_page=archive&id=2378 (accessed 27.12.2023).
22. Kokovikhin A.Yu., Mokronosov A.G., Ogorodnikova E.S. Institutional Modelling of the Management System for Regional Participants of Dual Education. *The Education and Science Journal*. 2019;21(2):74–95. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-74-95>
23. Gierszewski D., Kluzowicz J. The Role of the University of the Third Age in Meeting the Needs of Older Adult Learners in Poland. *Gerontology & Geriatrics Education*. 2021;42(3):437–451. <https://doi.org/10.1080/02701960.2021.1871904>
24. Hinzen H., Meilhammer E. 100 Years of Volkshochschule in Germany – 50 Years of DVV International: Signposts for Local and Global Comparative Perspectives on Adult Learning and Education. *International Review of Education*. 2022;68:125–154. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09944-y>
25. Martão M.A.D.S., Demajorovic J. Universidades corporativas e o ensino para a sustentabilidade. *Administração: Ensino e Pesquisa*. 2019;20(3):754–795. (In Span., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n3.1636>
26. Tsipes G., Echkalova N., Sharova E., Tovb A. Corporate University as a Driver of Project Culture and Competence Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2016;226:335–342. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.06.196>
27. Ryan L., Prince C., Turner P. The Changing and Developing Role of the Corporate University Post-Millennium. *Industry and Higher Education*. 2015;29(3):167–174. <https://doi.org/10.5367/ihe.2015.0256>
28. Al-Imarah A.A., Shields R. MOOCs, Disruptive Innovation and the Future of Higher Education: A Conceptual Analysis. *Innovations in Education and Teaching International*. 2019;56(3):258–269. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1443828>
29. Irwanto I., Wahyudiati D., Saputro A.D., Lukman I.R. Massive Open Online Courses (MOOCs) in Higher Education: A Bibliometric Analysis (2012–2022). *International Journal of Information and Education Technology*. 2023;13(2):223–231. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.2.1799>
30. Conole G. MOOCs as Disruptive Technologies: Strategies for Enhancing the Learner Experience and Quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. 2016;50(2).
31. Stigmar M. Peer-to-Peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2016;24(2):124–136. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
32. Chandra S., Palvia S. Online Education Next Wave: Peer to Peer Learning. *Journal of Information Technology Case and Application Research*. 2021;23(3):157–172. <https://doi.org/10.1080/15228053.2021.1980848>
33. Pearson J., Sadacharam T. Peer-to-Peer Learning at Google and Peloton: The Power of Internal Experts. In: *Innovative Approaches to Technology-Enhanced Learning for the Workplace and Higher Education*. Proceedings of “The Learning Ideas Conference” 2022. Springer; 2022. Vol. 581. p. 296–301. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21569-8_28
34. Gilbert J. Makerspace in Education – Disruptive Technology or Just Another Passing Fad? *Teachers Work*. 2017;14(2):80–98. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v14i2.232>



35. Valiente O., Capsada-Munsech Q., Otero, J. Educationalisation of Youth Unemployment Through Lifelong Learning Policies in Europe. *European Educational Research Journal*. 2020;19(6):1–19. <https://doi.org/10.1177/1474904120908751>

36. Kicherova M.N., Semenov M.Yu., Zyuban E.V. Qualification Assessment Practices: New Possibilities and Constraints. *The Education and Science Journal*. 2021;23(7):71–98. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-71-98>

Об авторах:

Семёнов Максим Юрьевич, кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета (625003, Российская Федерация, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7130-340X>, **Researcher ID:** ABC-7157-2021, m.y.semenov@utmn.ru

Кичерова Марина Николаевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета (625003, Российская Федерация, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5829-7570>, **Researcher ID:** Q-3629-2019, m.n.kicherova@utmn.ru

Трифорова Ирина Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий Тюменского государственного университета (625003, Российская Федерация, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3938-7500>, **Researcher ID:** ABB-1037-2021, i.s.trifonova@utmn.ru

Заявленный вклад авторов:

М. Ю. Семёнов – разработка концепции и методологии исследования; сбор, анализ и визуализация статистических данных; интерпретация результатов.

М. Н. Кичерова – разработка концепции и методологии исследования; подготовка первоначального текста статьи; аналитический обзор научной литературы по теме исследования; структурирование статьи; интерпретация результатов.

И. С. Трифорова – подготовка первоначального текста статьи; сбор и анализ зарубежных работ по теме исследования; структурирование текста статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 29.12.2023; одобрена после рецензирования 06.02.2024; принята к публикации 14.02.2024.

About the authors:

Maksim Yu. Semenov, Cand.Sci. (Sociol.), Associate Professor of General and Economic Sociology Chair, University of Tyumen (6 Volodarsky St., Tyumen 625003, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7130-340X>, **Researcher ID:** ABC-7157-2021, m.y.semenov@utmn.ru

Marina N. Kicherova, Cand.Sci. (Sociol.), Associate Professor of General and Economic Sociology Chair, University of Tyumen (6 Volodarsky St., Tyumen 625003, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5829-7570>, **Researcher ID:** Q-3629-2019, m.n.kicherova@utmn.ru

Irina S. Trifonova, Cand.Sci. (Philol.), Associate Professor of Centre for Foreign Languages and Communication, University of Tyumen (6 Volodarsky St., Tyumen 625003, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3938-7500>, **Researcher ID:** ABB-1037-2021, i.s.trifonova@utmn.ru

Authors' contribution:

M. Yu. Semenov – development of the concept and methodology of the research; collection, analysis and visualization of statistical data; interpretation of results.

M. N. Kicherova – development of the concept and methodology of the research; preparation of the original text of the article; analytical review of scientific literature on the topic of the study; structuring of the article; interpretation of the results.

I. S. Trifonova – preparation of the original text of the article; collection and analysis of foreign publications on the research topic; structuring of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 29.12.2023; revised 06.02.2024; accepted 14.02.2024.

**СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ /
SOCIOLOGY OF EDUCATION**

Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.115.028.202402.211-231

УДК 37-057.875(470+571)

**Оценка институционального доверия
студенческой молодежи России
к системе профессионального образования****М. А. Танина¹✉, В. В. Бондаренко¹, С. В. Полутин², В. А. Юдина¹**¹ Пензенский филиал Финансового университета при Правительстве РФ,
г. Пенза, Российская Федерация² МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Российская Федерация
✉ margo10@inbox.ru*Аннотация*

Введение. Важным фактором, влияющим на развитие и стабильность системы профессионального образования в России, является доверие обучающихся образовательным институтам и политике в сфере профессионального образования в стране и регионах. В условиях постоянного реформирования системы профессионального образования отечественные вузы и колледжи вынуждены к ним адаптироваться, что негативно влияет на качественные показатели образовательного процесса и приводит к снижению уровня удовлетворенности, неоправданности образовательных ожиданий и институционального доверия студенческой молодежи. Цель исследования – оценка уровня институционального доверия студенческой молодежи России к системе профессионального образования и образовательной политике, реализуемой на различных уровнях; разработка мероприятий по ее укреплению.

Материалы и методы. Для изучения проблемы проведен анкетный опрос, в котором приняли участие 1 150 студентов, обучающихся по программам высшего образования, и 1 150 студентов – по программам среднего профессионального образования (всего 2 300 чел.). Учебные заведения располагались в 48 субъектах Российской Федерации всех федеральных округов. Обобщение результатов и формирование выводов осуществлялись методом индукции.

Результаты исследования. Выявлен средний уровень институционального доверия студенческой молодежи к российской системе профессионального образования; наименьший уровень доверия наблюдается к политике в области профессионального образования на федеральном и региональном уровнях. Согласно корреляционно-регрессионному анализу, индекс доверия студенческой молодежи к современной политике в сфере высшего и среднего профессионального образования прямо пропорционально коррелирует с уровнем качества жизни населения и уровнем удовлетворенности параметрами качества образовательного процесса. Разработан комплекс мероприятий, который повысит академическую и социальную вовлеченность студентов в образовательное сообщество, уровень удовлетворенности образовательным процессом и оправданности образовательных ожиданий.

Обсуждение и заключение. Разработанные в результате проведенного исследования теоретические и методические положения развивают существующие подходы и инструментарий по изучению институционального доверия студенческой молодежи к системе профессионального образования. Сделанные авторами выводы могут применяться в деятельности федеральных и региональных комитетов и отделов по работе с молодежью, вузов и колледжей при разработке программных мероприятий по повышению уровня институционального доверия к системе профессионального образования как ключевого принципа взаимодействия образовательных общностей.

© Танина М. А., Бондаренко В. В., Полутин С. В., Юдина В. А., 2024

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.



Ключевые слова: институциональное доверие, студенческая молодежь, система профессионального образования, российские вузы и колледжи, образовательная политика

Финансирование: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве РФ на тему «Разработка методических рекомендаций по повышению институционального доверия к органам власти студенческой молодежи в сетевом информационном пространстве в условиях глобальных культурологических и цифровых трансформаций» (ВТК-ГЗ-ПИ-48-23).

Благодарности: авторы статьи выражают благодарность рецензентам и редакции журнала за замечания, активную работу над статьей и внимательное отношение, позволившие повысить ее качество.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Оценка институционального доверия студенческой молодежи России к системе профессионального образования / М. А. Танина [и др.] // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 2. С. 211–231. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.211-231>

Assessment of Russian Learners' Institutional Confidence for the Vocational Education System

M. A. Tanina^a✉, V. V. Bondarenko^a, S. V. Polutin^b, V. A. Yudina^a

^aFinancial University under the Government of the Russian Federation (Penza Branch), Penza, Russian Federation

^bNational Research Mordovia State University, Saransk, Russian Federation
✉ margo10@inbox.ru

Abstract

Introduction. An important factor influencing the development and stability of the vocational education system in Russia is the trust of students in educational institutions and policies in the field of vocational education in the country and regions. The purpose of the study is to assess the level of institutional trust exhibited by Russian students to the vocational education system and educational policy implemented at various levels; to develop measures to strengthen it.

Materials and Methods. To study the problem, a questionnaire survey was conducted, in which 1,150 students enrolled in higher education programs and 1,150 students enrolled in secondary vocational education programs (2,300 people in total) took part. Educational institutions were located in 48 subjects of the Russian Federation of all federal districts. Generalization of the results and formation of conclusions was carried out by induction method.

Results. The average level of institutional trust of students in the Russian vocational education system was revealed; the lowest level of trust is observed in the policy in the field of vocational education at the federal and regional levels. The correlation and regression analysis revealed that the index of trust exhibited by student youth of the Russian Federation to the modern policy in the field of higher and secondary vocational education directly correlates with the level of quality of life of the population and the degree of satisfaction with the qualitative parameters of the educational process.

Discussion and Conclusion. The theoretical and methodological provisions developed as a result of the conducted research develop existing approaches and tools for studying the institutional trust of students in the vocational education system. A set of measures has been developed that will increase the academic and social involvement of students in the educational community, the level of satisfaction with the educational process and the justification of educational expectations.

Keywords: institutional trust, student youth, vocational education system, Russian universities and colleges, educational policy

Funding: The article is based on the results of research carried out at the expense of budgetary funds under the state assignment of the Financial University under the Government of the Russian Federation on the topic “Development of methodological recommendations for increasing institutional trust in student authorities in the online information space in the context of global cultural and digital transformations” (ВТК-ГЗ-ПИ-48-23).

Acknowledgements: The creative scientific team of the article would like to thank the reviewers and the journal editorial board for their comments, active work on the article and attentive attitude, which improved the quality of the results.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Tanina M.A., Bondarenko V.V., Polutin S.V., Yudina V.A. Assessment of Russian Learners' Institutional Confidence for the Vocational Education System. *Integration of Education*. 2024;28(2):211–231. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.211-231>

Введение

Доверие обучающихся образовательным учреждениям, институтам и политике, проводимой в сфере профессионального образования в стране и регионах, выступает в качестве наиболее актуального фактора, определяющего уровень развития системы профессионального образования (высшего и среднего) в России. На современном этапе развития системы профессионального образования в стране происходят постоянные институциональные преобразования и трансформации. Их эффективность определяется успешностью адаптации и принятия новых практик реализации образовательной деятельности ключевыми субъектами: обучающимися, преподавателями, руководством образовательных организаций. Построение доверительных и прочных отношений в первую очередь с обучающимися стало фундаментальной и стратегической целью многих образовательных организаций для обеспечения эффективной деятельности в условиях быстрой трансформации внешней среды и поддержания конкурентоспособности.

Актуальность процессов укрепления доверия к социальным институтам со стороны населения, в том числе молодежи, обусловлена, во-первых, тем обстоятельством, что доверительные отношения между обществом и государством выступают в качестве конституционного приоритета¹; во-вторых, многие исследователи отмечают наступление кризиса доверия населения России к социальным институтам, обеспечивающим важные процессы общественной жизни и развития [1; 2]. В этой связи проблема оценки и укрепления доверия

молодежи к системе профессионального образования в России на современном этапе социально-экономического развития является крайне актуальной.

В качестве основной цели статьи выступает определение уровня институционального доверия российской студенческой молодежи к системе профессионального образования и равноуровневой образовательной политике, а также формирование мероприятий по его укреплению.

Обзор литературы

На современном этапе развития научного познания отечественными и зарубежными авторами выделены различные аспекты понятия «доверие» [3; 4]: межличностное, оказываемое другим людям, и институциональное – различным политическим и социальным институтам [1]. Теоретические аспекты предполагают, что межличностное доверие закладывает основу для более высокого уровня институционального доверия [5], межличностное и институциональное доверие обуславливаются различными факторами, которые могут значительно отличаться в разных странах [6]. Проведенный анализ зарубежных исследований позволяет заключить, что доверие, определяемое как ожидание надежности других людей или институтов [7; 8], подвержено влиянию значительного количества иных факторов:

– ценностей, норм, психологических особенностей, которые закладываются в детском и юношеском возрасте;

– постоянно изменяющихся социально-экономических условий жизнедеятельности в процессе глобальных

¹ Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изм., одобр. в ходе общероссийского голосования 01.07.2020 г. [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/?ysclid=lejdg4rcwf935888298 (дата обращения: 18.03.2023).



культурологических и цифровых трансформаций [9].

Многие научно-исследовательские работы посвящены дискуссиям о сущности и оценке доверия к власти. Ученые чаще рассматривают институциональное [10], политическое [11], цифровое доверие [12], доверие как социальный капитал и ресурс [13], доверие в контексте самоуправления и общественного участия [14], доверие к системе базовых ценностей [15].

Ведущим фактором формирования доверия населения к политическим и социальным институтам будет выступать высокий уровень удовлетворенности граждан социально-экономическими условиями жизни и эффективностью деятельности базовых социальных институтов в конкретной стране и регионе [16; 17].

Зарубежные исследователи отмечают следующие негативные последствия падения уровня доверия населения к политическим и социальным институтам: рост протестной активности, нарушение законодательных и социальных норм и правил [3], снижение эффективности реализуемых государственных и региональных программ [18]. При этом кризисные явления в социальной, экономической и политической сферах страны значительно подрывают доверие к власти и приводят к разрушению социальных норм, поведенческих моделей, системы социального взаимодействия между политическими и социальными институтами и обществом [19].

Российские ученые анализируют и оценивают факторы повышения и укрепления доверия различных социальных групп к социальным и политическим институтам с целью формирования на данной основе системы прочных и открытых отношений между гражданским обществом и структурами власти [20–22]. Они выделяют следующие основополагающие факторы:

– оценка эффективности деятельности органов власти и социальных институтов, разрешение политических, экономических, социальных и иных проблем (по мнению населения) [23];

– формирование репутационного капитала органов власти и социальных институтов с применением принципов

максимальной информированности и открытости принимаемых социально-экономических, политических решений в различных областях [17];

– привлечение гражданского общества к процессу принятия решений на государственном, региональном и местном уровнях, оценке результативности органов власти и социальных институтов [2].

В рамках профессионального образования доверие рассматривается между различными субъектами образовательного процесса: студентами [24], преподавателями [25], сотрудниками [26], органами управления образовательных организаций [27]. Установление доверительных отношений между участниками образовательной системы приводит к возникновению положительных эффектов: благоприятному морально-психологическому климату в студенческих группах, повышению вовлеченности и мотивированности обучения у студентов [28; 29].

Фундаментом обеспечения высокого качества подготовки специалистов выступает доверие к системе профессионального образования [30]. В основе институционального доверия студенческой молодежи к системе профессионального образования лежит удовлетворенность процессом и содержанием образовательной деятельности, лояльность обучающихся к своему учебному заведению, а также оправданность образовательных ожиданий [31].

Таким образом, институциональное доверие, по мнению исследователей, представляет собой имеющее эмоциональную окраску отношение индивидов к институтам [32]. При этом институциональное доверие предполагает уверенность индивидов в том, что представители института будут действовать в рамках предписанных норм. При высоком уровне доверия большая часть социальной группы уверена в правильности принимаемых управленческих решений и действий властных структур и социальных институтов, в их способности реализовать запланированные целевые показатели и готова выразить поддержку данным политическим и социальным институтам. В этой связи институциональное доверие студенческой молодежи к системе

профессионального образования представляет собой форму позитивного отношения к ее структурам и представителям, выраженного в положительной когнитивной и эмоционально-чувственной оценках их деятельности.

Материалы и методы

При проведении исследования использовались качественные и количественные методы. На первом этапе применялся метод анализа литературных источников отечественных и зарубежных авторов с целью обобщения подходов к формированию понятия институционального доверия в системе профессионального образования и выявления факторов формирования данного социального явления и методов его измерения и оценки.

Эмпирический этап исследования включал анкетный опрос студентов российских вузов и колледжей. С целью обобщения результатов анкетного опроса и формирования выводов применялся метод индукции.

Исследование проводилось в 2023 г. В анкетном опросе приняли участие 1 150 студентов, обучающихся по программам высшего образования, и 1 150 студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования (всего 2 300 чел.); учебные заведения располагались в 48 субъектах РФ. В анкетном опросе участвовали 1 159 девушек (50,39 %) и 1 141 юноша (49,61 %), обучающихся в российских вузах и колледжах с 1 по 6 курсы. Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании и выразили готовность к сотрудничеству.

Для расчета репрезентативной выборочной совокупности среди студентов использовался статистический метод расчета по формуле В. И. Паниотто и В. С. Максимова²:

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}, \quad (1)$$

где N – объем генеральной совокупности; n – объем выборки; Δ – предельная ошибка выборки.

Численность обучающихся по программам высшего образования в России в 2022 г. составляла 4 130 018 чел.³ С целью обеспечения обыкновенной надежности выборочной совокупности предельную ошибку выборки установили на уровне 3–4 %.

$$n_1 = \frac{1}{0,03^2 + \frac{1}{4\,130\,018}} = 1\,110,812 \approx 1\,111;$$

$$n_2 = \frac{1}{0,04^2 + \frac{1}{4\,130\,018}} = 624,905 \approx 625.$$

Выборочная совокупность среди студентов вузов составила 1 150 чел., при этом ошибка репрезентативности – не более 3 %.

Численность обучающихся по программам среднего профессионального образования в России в 2022 г. – 3 559 861 чел. С целью обеспечения обыкновенной надежности выборочной совокупности предельную ошибку выборки установили на уровне 3–4 %.

$$n_1 = \frac{1}{0,03^2 + \frac{1}{3\,559\,861}} = 1\,110,764 \approx 1\,111;$$

$$n_2 = \frac{1}{0,04^2 + \frac{1}{3\,559\,861}} = 624,89 \approx 625.$$

Выборочная совокупность среди студентов колледжей составила 1 150 чел., при этом ошибка – не более 3 %.

Таким образом, репрезентативность выборочной совокупности обеспечивается применением статистического метода расчета необходимой численности респондентов, репрезентативным поло-возрастным составом, географическим охватом образовательных учреждений из всех федеральных округов РФ.

² Теория статистики : учебник / под ред. проф. Г. Л. Громыко. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Инфра-М, 2023. 465 с.

³ Федеральная служба государственной статистики РФ : официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru> (дата обращения: 26.02.2023).



В качестве инструмента опроса респондентов использовалась электронная анкета (Google Формы), размещенная в открытом доступе. Приглашение для заполнения анкеты направлялись в восемь учебных заведений из каждого субъекта РФ. Анкета состояла из нескольких вопросных блоков: оценка уровня доверия к политике в сфере высшего и среднего профессионального образования в РФ в настоящее время на разных уровнях, к деятельности руководителей и органов управления учебного заведения;

установление доверительных отношений с различными субъектами образовательного процесса и факторов, влияющих на них; образовательные риски и оправданность ожиданий.

Результаты исследования

Обучающиеся вузов и колледжей России оценивали свой уровень институционального доверия к современной политике в сфере профессионального образования (табл. 1).

Таблица 1. Уровень доверия студенческой молодежи РФ к современной политике в сфере высшего и среднего профессионального образования, % по строке

Table 1. The level of trust of Russian students in contemporary policies regarding higher and secondary vocational education, % by line

Отчеты респондентов / The responses of the respondents	Уровни реализации политики в сфере профессионального образования / Levels of implementation of the policy in vocational education			
	Федеральный / Federal	Региональный / Level	Учебного заведения / Educational institutions	Среднее арифметическое / Arithmetic mean
1	2	3	4	6
<i>Вполне доверяю / I completely trust</i>				
Вузов / Universities	29,82	26,93	33,53	30,09
Колледжей / Vocational schools (Colleges)	28,62	27,93	32,73	29,76
Среднее арифметическое / Arithmetic mean	29,22	27,43	33,13	29,93
<i>Скорее доверяю / Rather trust</i>				
Вузов / Universities	31,20	30,08	33,68	31,65
Колледжей / Vocational schools (Colleges)	30,20	30,88	34,58	31,89
Среднее арифметическое / Arithmetic mean	30,70	30,48	34,13	31,77
<i>Скорее не доверяю / Rather not trust</i>				
Вузов / Universities	21,69	22,95	16,50	20,38
Колледжей / Vocational schools (Colleges)	22,57	22,19	15,50	20,09
Среднее арифметическое / Arithmetic mean	22,13	22,57	16,00	20,23
<i>Совершенно не доверяю / I don't trust it at all</i>				
Вузов / Universities	2,92	3,10	3,89	3,30
Колледжей / Vocational schools (Colleges)	3,52	3,60	3,07	3,40
Среднее арифметическое / Arithmetic mean	3,22	3,35	3,48	3,35
<i>Затрудняюсь ответить / It's hard for me to give an answer</i>				
Вузов / Universities	14,36	16,48	13,66	14,83
Колледжей / Vocational schools (Colleges)	15,12	15,86	12,86	14,61



Окончание табл. 1 / End of table 1

1	2	3	4	5
Среднее арифметическое / Arithmetic mean	14,74	16,17	13,26	14,72
Индекс доверия / The confidence index				
Вузов / Universities	0,32	0,27	0,38	0,32
Колледжей / Vocational schools (Colleges)	0,29	0,29	0,39	0,32
Среднее арифметическое / Arithmetic mean	0,30	0,28	0,39	0,32

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

Индекс доверия рассчитывался по методике, предложенной Л. А. Василенко, В. В. Зотовым, С. А. Захаровой [33]:

$$I = R_4 + 0,5R_3 - 0,5R_2 - R_1, \quad (2)$$

где I – индекс доверия, измеряется в долях единицы, максимальное значение 1; R_4 – доля ответов «Вполне доверяю»; R_3 – доля ответов «Скорее доверяю»; R_2 – доля ответов «Скорее не доверяю»; R_1 – доля ответов «Совершенно не доверяю».

Наименьший уровень доверия (57,91 % респондентов ответили, что доверяют или скорее доверяют; 25,91 % – скорее либо совершенно не доверяют) российская студенческая молодежь выразила к политике в области профессионального образования, реализуемой на региональном уровне. Степень доверия студенческой молодежи к образовательной политике федерального уровня немного выше (59,91 %

респондентов ответили, что доверяют или скорее доверяют; 25,31 % – скорее либо совершенно не доверяют). В целом индекс доверия к политике в сфере профессионального образования на федеральном (0,3) и региональном (0,28) уровнях невысокий.

Уровень доверия к образовательной политике учебного заведения выше – 67,26 % доверяют или скорее доверяют; 19,48 % – скорее либо совершенно не доверяют; 13,26 % затруднились ответить, однако индекс доверия в целом невысокий – 0,39, и имеются значительные резервы для его повышения и укрепления. Значимых различий в ответах обучающихся в вузах и колледжах не выявлено, разница в распределении ответов – не более 1,2 %.

Оценка студентов российских вузов и колледжей своего уровня доверия к работе органов власти в сфере высшего и среднего профессионального образования представлена в таблице 2.

Т а б л и ц а 2. Оценка студенческой молодежи России уровня реализации факторов институционального доверия к деятельности органов власти в области образования на разных уровнях (по пятибалльной шкале Лайкерта)

Table 2. The Russian students' assessment of the level of implementation of factors of institutional trust in the activities of authorities in the field of education at different levels (on a five-point Likert scale)

Фактор институционального доверия / Factor of institutional trust	Обучающиеся вузов / Students of universities	Обучающиеся колледжей / Students of vocational schools	Среднее арифметическое / Arithmetic mean
1	2	3	4
Федеральные органы власти (среднее арифметическое) / Federal authorities (arithmetic mean)	2,33	2,37	2,35
Информационная открытость для студенческой молодежи / Information openness for students	2,90	2,80	2,85
Удобные каналы взаимодействия со студенческой молодежью / Convenient channels of interaction with students	2,70	2,80	2,75



Продолжение табл. 2 / Continuation of table 2

1	2	3	4
Возможность влиять на принятие решений со стороны студенческой молодежи / Opportunity to influence decision-making by students	1,80	1,90	1,85
Вовлеченность в принятие решений студенческой молодежи / Involvement of students in decision-making	1,50	1,40	1,45
Понятность, оправданность и эффективность принимаемых и реализуемых решений для студенческой молодежи / Clarity, justification and effectiveness of decisions made and implemented for students	2,40	2,50	2,45
Информирование и детальное разъяснение сути принимаемых решений и их результативности для студенческой молодежи / Informing and giving an explanation of the essence of the decisions taken and their effectiveness for students	2,70	2,80	2,75
<i>Региональные органы власти (среднее арифметическое) / Regional authorities (arithmetic mean)</i>	<i>2,17</i>	<i>2,20</i>	<i>2,18</i>
Информационная открытость для студенческой молодежи / Information openness for students	2,10	2,20	2,15
Удобные каналы взаимодействия со студенческой молодежью / Convenient channels of interaction with students	2,60	2,70	2,65
Возможность влиять на принятие решений со стороны студенческой молодежи / Opportunity to influence decision-making by students	1,90	1,80	1,85
Вовлеченность в принятие решений студенческой молодежи / Involvement of students in decision-making	1,20	1,30	1,25
Понятность, оправданность и эффективность принимаемых и реализуемых решений для студенческой молодежи / Clarity, justification and effectiveness of decisions made and implemented for students	2,30	2,40	2,35
Информирование и детальное разъяснение сути принимаемых решений и их результативности для студенческой молодежи / Informing and giving an explanation of the essence of the decisions taken and their effectiveness for students	2,90	2,80	2,85
<i>Управленческие подразделения Вашего учебного заведения (среднее арифметическое) / Administrative divisions of your educational institution (arithmetic mean)</i>	<i>3,77</i>	<i>3,68</i>	<i>3,73</i>
Информационная открытость для студенческой молодежи / Information openness for students	4,30	4,10	4,20
Удобные каналы взаимодействия со студенческой молодежью / Convenient channels of interaction with students	4,10	4,20	4,15
Возможность влиять на принятие решений со стороны студенческой молодежи / The opportunity to influence decision-making by students	3,70	3,60	3,65
Вовлеченность в принятие решений студенческой молодежи / Involvement of students in decision-making	3,60	3,50	3,55

Окончание табл. 2 / End of table 2

1	2	3	4
Понятность, оправданность и эффективность принимаемых и реализуемых решений для студенческой молодежи / Clarity, justification and effectiveness of decisions made and implemented for students	3,40	3,30	3,35
Информирование и детальное разъяснение сути принимаемых решений и их результативности для студенческой молодежи / Informing and giving an explanation of the essence of the decisions taken and their effectiveness for students	3,50	3,40	3,45

Таким образом, оценка удовлетворенности студенческой молодежи реализацией факторов институционального доверия к деятельности органов власти в области высшего и среднего профессионального образования коррелирует с оценкой уровня институционального доверия. Низкая степень удовлетворенности на федеральном и региональном уровнях (не превышает 2,35 по пятибалльной шкале Лайкерта) свидетельствует о слабом взаимодействии студенческой молодежи с органами власти и недостаточно открытой информационной политике. Обучающиеся плохо осведомлены о принимаемых решениях, их оправданности и эффективности, почти не имеют возможности влиять на принимаемые решения и взаимодействовать с органами власти.

Уровень удовлетворенности студенческой молодежи реализацией факторов институционального доверия к деятельности управленческих подразделений учебных заведений значительно выше, однако не превышает четырех баллов по пятибалльной шкале Лайкерта. Следовательно, в высших и средних специальных учебных заведениях значительно большая информационная открытость и осведомленность обучающихся о принимаемых решениях, имеются удобные каналы коммуникации, возможности влияния и участия в управлении учебным заведением представителями студенчества.

Студенты российских вузов и колледжей оценили уровень своего доверия к деятельности руководителей и органов управления учебного заведения, что отражено в таблице 3.

Уровень доверия студентов к деятельности руководителей и органов управления учебных заведений выше, чем к политике в сфере профессионального образования. Свыше 72 % опрошенных доверяют либо скорее доверяют руководителям и органам управления своего учебного заведения. Наибольший уровень доверия со стороны студентов отмечается в отношении преподавателей (83,13 % доверяют либо скорее доверяют), поскольку с ними у обучающихся происходит наиболее частое взаимодействие в процессе образовательной деятельности. В среднем 11,35 % затруднились с оценкой уровня доверия к субъектам и органам управления учебными заведениями, что свидетельствует о сложности оценки и измерения данного социального явления и ведущего принципа в системе профессионального образования. В целом расхождение в ответах студентов вузов и колледжей по данному вопросу составляет не более 1 %.

Следовательно, индекс доверия российских студентов по отношению к деятельности руководителей и органов управления учебными заведениями в сфере профессионального образования находится на среднем уровне (0,56). Однако в условиях геополитической и социально-экономической нестабильности, непрерывного процесса реформирования системы профессионального образования необходимо разработать и реализовать систему мероприятий по повышению информационной открытости управленческой деятельности, вовлеченности студентов в процессы управления образовательными учреждениями и уровня институционального доверия к системе профессионального образования.



Т а б л и ц а 3. Уровень доверия студенческой молодежи России к деятельности руководителей и органов управления учебного заведения, % по строке

T a b l e 3. The level of trust of Russian students in the activities of the heads and management bodies of the educational institution, % by line

Ответы респондентов / Responses of the respondents	Уровни реализации политики в сфере профессионального образования / Levels of implementation of the policy in the field of vocational education					
	Ректор, директор / Rector; Director	Администрация учебного заведения / Administration of the educational institution	Администрация факультета / кафедры / Administration of the faculty / department	Ученый совет / Scholarly Council	Преподаватели / Teaching staff	Студенческий совет / Student Council
<i>Вполне доверяю / I completely trust</i>						
Вузов / Universities	52,66	45,52	53,37	49,11	54,60	48,55
Колледжей / Vocational schools (Colleges)	51,86	44,56	54,37	48,11	55,40	49,45
Среднее арифметическое / Arithmetic mean	52,26	45,04	53,87	48,61	55,00	49,00
<i>Скорее доверяю / I rather trust</i>						
Вузов / Universities	24,38	28,36	26,23	27,88	27,83	28,02
Колледжей / Colleges	22,80	27,38	25,43	27,16	28,43	28,42
Среднее арифметическое / Arithmetic mean	24,09	27,87	25,83	27,52	28,13	28,22
<i>Скорее не доверяю / I rather not trust</i>						
Вузов / Universities	9,37	11,28	8,01	9,10	6,31	8,76
Колледжей / Vocational schools (Colleges)	8,97	10,46	7,21	8,38	6,91	9,16
Среднее арифметическое / Arithmetic mean	9,17	10,87	7,61	8,74	6,61	8,96
<i>Совершенно не доверяю / I don't trust it at all</i>						
Вузов / Universities	3,62	3,61	3,13	3,28	2,37	3,16
Колледжей / Vocational schools (Colleges)	2,82	4,31	2,17	2,28	1,97	2,58
Среднее арифметическое / Arithmetic mean	3,22	3,96	2,65	2,78	2,17	2,87
<i>Затрудняюсь ответить / It's hard for me to give an answer</i>						
Вузов / Universities	10,88	12,57	10,44	12,75	8,49	11,36
Колледжей / Colleges	11,64	11,95	9,64	11,95	7,69	10,56
Среднее арифметическое / Arithmetic mean	11,26	12,26	10,04	12,35	8,09	10,96
Индекс доверия / Confidence index						
Вузов / Universities	0,57	0,50	0,59	0,55	0,63	0,55
Колледжей / Vocational schools (Colleges)	0,56	0,49	0,61	0,55	0,64	0,57
Среднее арифметическое / Arithmetic mean	0,57	0,50	0,60	0,55	0,64	0,56

Более 82 % студентов российских вузов и колледжей в процессе своей образовательной деятельности стремятся установить доверительные отношения с преподавателями и студентами; 35 % – с работниками кафедры (отделения), деканата (факультета), поскольку ежедневно непосредственно взаимодействуют с ними в процессе организации и регулирования учебной деятельности; менее 23 % студентов – с представителями администрации и сотрудниками административных отделов.

При ответе на вопрос о принципах, на которых строятся взаимоотношения между студентами и преподавателями в вузах и колледжах, более 55 % опрошенных отметили доверительные отношения/партнерство, информационную открытость, толерантность, взаимопонимание, взаимоуважение, взаимопомощь; для 35 % респондентов важно соблюдение формальных правил взаимодействия и социальной дистанции.

При оценке принципов, на которых строятся взаимоотношения между студентами и администрацией учебного заведения, большая часть опрошенных опирается на доверительные отношения/партнерство (56,52 %), соблюдение формальных правил взаимодействия (47,96 %), взаимопонимание, взаимоуважение, взаимопомощь (43,56 %). Следовательно, доверие – ключевой принцип, на котором базируются взаимоотношения между субъектами образовательной деятельности.

Среди факторов, влияющих на установление высокого уровня доверия к научно-педагогическим работникам, опрошенные выделили благоприятное личное взаимодействие с преподавателем в процессе учебной деятельности (83,91 %), мнение о конкретном преподавателе других обучающихся (51,22 %), известность, имидж и положительная репутация преподавателя в учебном заведении (41,83 %), заслуги (ученая степень, звание, опыт научно-исследовательской деятельности и др.) (28,74 %), должностной статус (19,22 %). Следовательно, высокий уровень доверия у студентов к педагогам формируется прежде всего из собственного

опыта общения с ними и на основе отзывов других обучающихся.

По мнению студенческой молодежи, доверительные отношения с преподавателями формируют важные и полезные связи (64,22 %), повышают их мотивацию к образованию и профессиональному совершенствованию (59,74 %), являются основой культуры образовательного сообщества (42,39 %), дают возможность быстрее решить определенные проблемные вопросы (32 %).

Доверие к образовательным организациям непосредственно зависит от степени удовлетворенности получаемыми образовательными услугами и оправданности ожиданий, которые были у абитуриента до поступления в учебное заведение [34; 35].

С целью оценки уровня удовлетворенности обучением в вузах и колледжах студенты отвечали на вопрос об оценке качества образовательного процесса в учебном заведении. Параметры оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта: 1 – наименьшее значение, 5 – наибольшее (табл. 4).

Согласно представленной таблице, наибольший уровень удовлетворенности качеством образовательного процесса (более 4-х баллов по пятибалльной шкале) наблюдается по таким параметрам, как квалификация преподавателей, взаимодействие с преподавателями, актуальность учебных программ и материалов, эффективность методов обучения, возможность участия в творческих и внеучебных мероприятиях, дополнительных образовательных программах. По остальным параметрам уровень удовлетворенности ниже, но в целом не менее 3,55 баллов по пятибалльной шкале Лайкерта, что свидетельствует о средней оценке качественных параметров учебного процесса в российских вузах и колледжах.

При этом уровень удовлетворенности большинством параметров качества образовательного процесса у студентов вузов значительно выше, чем у студентов колледжей, разница составляет не более 0,7 балла. Это объясняется высокой квалификацией преподавательского состава, большими возможностями для научной деятельности, лучшей технической оснащенностью и др.



Таблица 4. Уровень удовлетворенности обучающихся российских колледжей и вузов параметрами качества образовательного процесса

Table 4. Level of satisfaction of Russian vocational schools and universities learners with the quality parameters of the educational process

Параметры качества образовательного процесса / Quality parameters of the educational process	Обучающиеся вузов / Students of universities	Обучающиеся колледжей / Students of Vocational schools (colleges)	Среднее арифметическое / Arithmetic mean
Высокая квалификация преподавателей / Highly qualified teaching staff	5,18	4,48	4,83
Участие в творческих и внеучебных мероприятиях / Opportunity to participate in creative and extracurricular activities	4,91	4,41	4,66
Участие в дополнительных образовательных мероприятиях и программах / Students can take part in additional educational activities and programs	4,32	4,72	4,52
Эффективное взаимодействие между обучающимися и преподавательским составом / Effective interaction between students and teaching staff	4,59	4,23	4,41
Актуальные учебные программы и учебно-методические материалы / Updated academic programs and study guides	4,29	3,87	4,08
Применение эффективных методов обучения в лекционных и практических занятиях / Use of effective teaching methods in lectures and practical classes	3,86	4,22	4,04
Правильная организация научно-исследовательской работы для студентов / Proper organization of research work for students	4,05	3,61	3,83
Результативная организация самостоятельной работы студентов / Self-study work of students is organized efficiently	3,60	3,84	3,72
Эффективные методы оценки и контроля уровня знаний и освоения материала обучающимися / Effective methods of assessment and control of the level of students' knowledge and mastering of the material	3,91	3,51	3,71
Эффективная и комфортная для студентов организация учебного процесса / Educational process is streamlined for students	3,87	3,51	3,69
Эффективная организация системы прохождения практики студентами / Effective organization of the curricular practical training for students	3,53	3,83	3,68
Комфортные условия осуществления учебного процесса / Educational process is implemented in good conditions	3,82	3,50	3,66
Перспектива успешного трудоустройства после окончания учебного заведения / Prospects of successful employment after graduation	3,83	3,49	3,66
Техническое оснащение учебного заведения / Proper technical equipment of the educational institution	3,77	3,51	3,64
Эффективное взаимодействие между студентами и администрацией учебного заведения / Effective interaction between students and administration of the institution	3,70	3,48	3,59
Использование передовых информационных технологий в учебном процессе / Use of advanced information technologies in the educational process	3,73	3,45	3,59
Возможность студентов участвовать в управлении учебным заведением / Students can participate in the management of an educational institution	3,69	3,41	3,55
Среднее значение по всем параметрам / Average value for all parameters	4,04	3,83	3,93



Такая разница в оценке параметров качества образовательного процесса не является существенной и не выявляет значительных отклонений во мнениях студентов российских вузов и колледжей.

По результатам опроса были выявлены следующие негативные аспекты образовательной деятельности: неверный выбор специальности/направления подготовки, их несовпадение с личными и профессиональными склонностями (45,65 %), неверный выбор учебного заведения (28,7 %), неэффективная и нерациональная организация учебного процесса (25,4 %), несоответствие результатов обучения требованиям рынка труда, карьерные ожидания (24,3 %); 13,83 % затруднились ответить. Это обуславливает необходимость со стороны учебных заведений проведения более четкой и информационно открытой работы с абитуриентами с целью максимального их информирования об особенностях образовательного процесса, систематической оценки и повышения качественных параметров учебной деятельности с учетом мнения обучающихся.

Распределение ответов студентов российских вузов и колледжей на вопрос об оправданности ожиданий перед поступлением в учебное заведение отражено на рисунке.

Следовательно, неоправданные ожидания студентов относительно учебного заведения основываются на средней оценке

качественных параметров образовательного процесса в российских вузах и колледжах (эффективность организации учебного процесса, содержание и актуальность учебной программы, качество проведения учебных занятий и организации практики, востребованность профессии на рынке труда и др.). При этом средний уровень удовлетворенности обучающихся российских колледжей и вузов параметрами качества образовательного процесса способствует формированию невысокого уровня институционального доверия к системе профессионального образования.

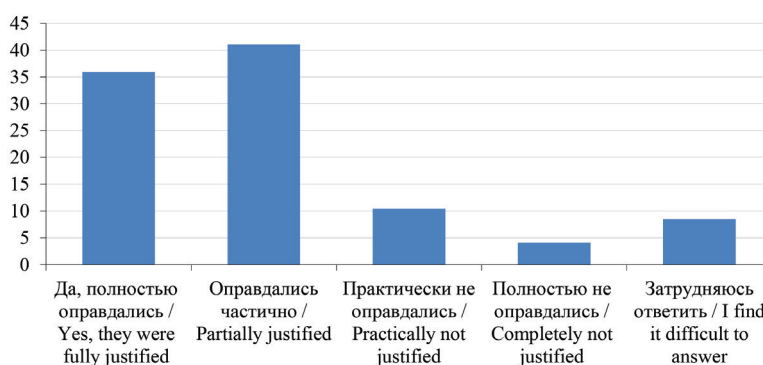
С целью оценки влияния уровня качества жизни и удовлетворенности студенческой молодежи параметрами качества образовательного процесса на уровень институционального доверия молодежи к системе профессионального образования РФ был проведен корреляционно-регрессионный анализ (табл. 5).

Для определения коэффициента корреляции r рассчитывались несколько промежуточных величин по формулам, представленным ниже [7].

$$\sigma_x = \sqrt{x^2 - (\bar{x})^2}, \quad (3)$$

$$\sigma_y = \sqrt{y^2 - (\bar{y})^2}, \quad (4)$$

$$r = \frac{\overline{xy} - \bar{x}\bar{y}}{\sigma_x \sigma_y}, \quad (5)$$



Р и с у н о к. Распределение ответов респондентов на вопрос «Оправдались ли Ваши ожидания перед поступлением в выбранное учебное заведение?», %

F i g u r e. Distribution of respondents' answers to the question "Were your expectations before entering the chosen educational institution justified?", %

Источники: диаграмма составлена авторами на основе ответов респондентов.

Source: The diagram was compiled by the authors based on the responses of the respondents.

Таблица 5. Результаты корреляционно-регрессионного анализа влияния уровня качества жизни и удовлетворенности студенческой молодежи параметрами качества образовательного процесса на уровень институционального доверия молодежи к системе профессионального образования РФ

Table 5. The results of the correlation and regression analysis of the influence of the level of quality of life and the level of students' satisfaction with the parameters of the educational process on the level of learners' institutional trust in the vocational education system of the Russian Federation

Федеральный округ / Federal districts	Значение уровня качества жизни населения в 2023 г. (фактор влияния), x_1 / The importance of the population quality of life in 2023 (influence factor), x_1	Уровень удовлетворенности молодежи параметрами качества образовательного процесса (фактор влияния), x_2 / The level of students' satisfaction with the quality parameters of the educational process (influence factor), x_2	Индекс доверия к современной политике в системе профессионального образования (зависимый фактор), y / The index of students' confidence for modern policy in the field of higher and secondary vocational education (dependent factor), y	Результаты оценки влияния уровня качества жизни на индекс доверия молодежи к современной политике в системе профессионального образования / The results of the assessment of the impact of the quality of life on the index of student confidence for modern policy in the field of higher and secondary vocational education	Результаты влияния удовлетворенности молодежи параметрами качества образования на индекс доверия к современной политике в системе профессионального образования / The results of the influence of youth satisfaction with the parameters of education quality on the index of student confidence for modern policy in the field of higher and secondary vocational education
Центральный / Central	59,62	4,16	0,40	$\sigma_x = 17,902$ $\sigma_y = 0,081$ $r = 0,997$ (сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,006$ $a_0 = 0,046$ $\bar{y}_x = 0,046 + 0,006x$ $t_{\text{расч}} = 43,141 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_1 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient is significant and the relationship of variables x_1 and y is significant as well	$\sigma_x = 0,583$ $\sigma_y = 0,081$ $r = 0,962$ (сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,093$ $a_0 = -0,023$ $\bar{y}_x = -0,023 + 0,093x$ $t_{\text{расч}} = 12,759 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_2 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient r is significant and the relationship of variables x_2 and y is significant as well
Уральский / Ural	59,05	4,12	0,39	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,006$ $a_0 = 0,046$ $\bar{y}_x = 0,046 + 0,006x$ $t_{\text{расч}} = 43,141 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_1 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient is significant and the relationship of variables x_1 and y is significant as well	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,093$ $a_0 = -0,023$ $\bar{y}_x = -0,023 + 0,093x$ $t_{\text{расч}} = 12,759 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_2 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient r is significant and the relationship of variables x_2 and y is significant as well
Приволжский / Volga	57,21	4,10	0,38	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,006$ $a_0 = 0,046$ $\bar{y}_x = 0,046 + 0,006x$ $t_{\text{расч}} = 43,141 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_1 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient is significant and the relationship of variables x_1 and y is significant as well	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,093$ $a_0 = -0,023$ $\bar{y}_x = -0,023 + 0,093x$ $t_{\text{расч}} = 12,759 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_2 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient r is significant and the relationship of variables x_2 and y is significant as well
Южный / South	56,89	3,85	0,29	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,006$ $a_0 = 0,046$ $\bar{y}_x = 0,046 + 0,006x$ $t_{\text{расч}} = 43,141 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_1 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient is significant and the relationship of variables x_1 and y is significant as well	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,093$ $a_0 = -0,023$ $\bar{y}_x = -0,023 + 0,093x$ $t_{\text{расч}} = 12,759 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_2 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient r is significant and the relationship of variables x_2 and y is significant as well
Северо-Западный / Northwest	53,10	4,08	0,39	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,006$ $a_0 = 0,046$ $\bar{y}_x = 0,046 + 0,006x$ $t_{\text{расч}} = 43,141 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_1 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient is significant and the relationship of variables x_1 and y is significant as well	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,093$ $a_0 = -0,023$ $\bar{y}_x = -0,023 + 0,093x$ $t_{\text{расч}} = 12,759 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_2 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient r is significant and the relationship of variables x_2 and y is significant as well
Сибирский / Siberian	46,75	3,84	0,32	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,006$ $a_0 = 0,046$ $\bar{y}_x = 0,046 + 0,006x$ $t_{\text{расч}} = 43,141 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_1 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient is significant and the relationship of variables x_1 and y is significant as well	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,093$ $a_0 = -0,023$ $\bar{y}_x = -0,023 + 0,093x$ $t_{\text{расч}} = 12,759 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_2 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient r is significant and the relationship of variables x_2 and y is significant as well
Дальневосточный / Far Eastern	45,16	3,67	0,29	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,006$ $a_0 = 0,046$ $\bar{y}_x = 0,046 + 0,006x$ $t_{\text{расч}} = 43,141 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_1 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient is significant and the relationship of variables x_1 and y is significant as well	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,093$ $a_0 = -0,023$ $\bar{y}_x = -0,023 + 0,093x$ $t_{\text{расч}} = 12,759 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_2 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient r is significant and the relationship of variables x_2 and y is significant as well
Северо-Кавказский / North Caucasian	44,62	3,58	0,28	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,006$ $a_0 = 0,046$ $\bar{y}_x = 0,046 + 0,006x$ $t_{\text{расч}} = 43,141 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_1 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient is significant and the relationship of variables x_1 and y is significant as well	(сильная прямая корреляционная зависимость / strong direct correlation dependence) $a_1 = 0,093$ $a_0 = -0,023$ $\bar{y}_x = -0,023 + 0,093x$ $t_{\text{расч}} = 12,759 > t_{\text{таблицы}}$ следовательно, рассчитанный коэффициент корреляции r является значимым и значимой является связь переменных x_2 и y . Therefore, the calculated correlation coefficient r is significant and the relationship of variables x_2 and y is significant as well

$$a_1 = \frac{n \sum xy - \sum x * \sum y}{n \sum x^2 - (\sum x)^2}, \quad (6)$$

$$a_0 = \bar{y} - a_1 \bar{x}, \quad (7)$$

$$\bar{y}_x = a_0 + a_1 x, \quad (8)$$

$$t_{расч} = \frac{r \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}. \quad (9)$$

При этом $t_{расч}$ (t -критерий Стьюдента) должен быть больше $t_{таблиц} = 2,1604$, только в этом случае полученный коэффициент корреляции r является значимым⁴.

По данным таблицы 5 видно, что значения двух найденных коэффициентов корреляции соответствуют сильной прямой корреляционной зависимости. Индекс доверия российской студенческой молодежи к современной политике в сфере высшего и среднего профессионального образования непосредственно зависит от уровня качества жизни населения и удовлетворенности качественными параметрами обучения.

Обсуждение и заключение

Систематические непрерывные реформы сферы профессионального (среднего специального и высшего) образования в России оказывают отрицательное влияние на институциональное доверие студенческой молодежи к данной сфере. В ходе авторского исследования определен невысокий уровень институционального доверия студентов российских вузов и колледжей к политике в сфере профессионального образования на федеральном и региональном уровнях. При этом институциональное доверие к политике учебного заведения немного выше федерального и регионального показателей. Невысокий уровень удовлетворенности студентов факторами доверия к системе профессионального образования обуславливается отсутствием должного механизма взаимодействия студенческой молодежи с властными структурами, недостаточно открытой информационной политикой; обучающиеся слабо осведомлены о принимаемых решениях, их оправданности и эффективности, имеют мало возможностей влиять на принимаемые

решения и взаимодействовать с органами власти. С ключевыми образовательными общностями – преподавателями и студентами – большинство обучающихся стремится выстраивать стабильные доверительные отношения.

Высокий уровень доверия обучающихся к преподавателям в первую очередь зависит от опыта личного общения с педагогом и мнения других обучающихся о нем, в меньшей степени обуславливается заслугами и должностным статусом. При этом формирование доверительных отношений между студентами и преподавателями в профессиональных образовательных учреждениях выступает основой различных положительных социальных процессов: повышения мотивированности обучающихся, формирования культуры образовательных общностей.

Качественные параметры образовательного процесса студенческая молодежь России оценивает на среднем уровне, что свидетельствует о наличии определенных возможностей повышения степени удовлетворенности и институционального доверия к системе профессионального образования.

Большая часть студенческой молодежи сталкивается с различными негативными аспектами образовательной деятельности. Это снижает уровень институционального доверия и вызывает необходимость проведения более детальной и информационно открытой профориентационной политики по отношению к абитуриентам учебных заведений и систематического мониторинга качества параметров образовательного процесса.

В процессе корреляционно-регрессионного анализа было выявлено, что индекс доверия студентов к современной политике в сфере высшего и среднего профессионального образования прямо пропорционально зависит от уровня качества жизни населения и степени удовлетворенности параметрами качества образовательного процесса.

Таким образом, значительное количество преобразований на федеральном и региональном уровнях в сфере профессионального образования в России вынуждают вузы и колледжи непрерывно

⁴ Теория статистики : учебник.



к ним адаптироваться. Это не всегда положительно отражается на качественных показателях образовательной деятельности, приводит к снижению удовлетворенности студенческой молодежи образовательным процессом, неоправданности образовательных ожиданий и в конечном итоге значительно уменьшает степень институционального доверия к системе профессионального образования.

Выявленный невысокий уровень доверия студенческой молодежи к системе профессионального образования совпадает с данными проведенных в 2018 и 2019 гг. исследований Г. Е. Зборовского и П. А. Амбаров [32; 34], что свидетельствует о сохранении ранее выявленного тренда.

Снижение уровня институционального доверия студенческой молодежи к системе профессионального образования и государственной образовательной политике обуславливает необходимость проведения мероприятий по его повышению и укреплению.

На уровне профессиональных образовательных учреждений следует реализовать ряд мероприятий:

1. На этапе проведения профориентационных мероприятий, рекламной кампании для абитуриентов необходимо предоставлять полную информацию об учебном заведении, особенностях образовательного процесса, образовательных программах и возможностях трудоустройства с целью формирования правильных образовательных ожиданий.

2. Систематически проводить оценку качественных показателей образовательного процесса, в том числе с привлечением студенческого сообщества, создать образовательную среду, благоприятную для формирования культуры доверия и установления доверительных отношений между образовательными общностями.

3. Разработать и реализовать систему мероприятий по вовлечению и интеграции студенческой молодежи в образовательное

сообщество; организовать социальную интеграцию путем проведения внеучебных мероприятий.

Также необходимо дать возможность студентам участвовать в решении различных вопросов и проблем своего учебного заведения. Во время вовлечения молодежи в процессы развития учебных заведений следует реализовать три ключевых этапа: привлечение студентов к выявлению проблем и возможностей роста, а также развития учебного заведения; разработка систем принятий решений по проблемам с участием студенческого сообщества; реализация решений и трансляция результатов. Для повышения степени институционального доверия студенческой молодежи необходимо обеспечить возможность участия обучающихся в различных проектах на уровне учебных заведений и регионов: научных, социальных, предпринимательских, технологических, волонтерских, экологических, в области личностного развития и трудоустройства.

В рамках дальнейших исследований планируется провести оценку уровня институционального доверия преподавательского сообщества к системе профессионального образования в российских вузах и колледжах, а также к политике, реализуемой в сфере образования на уровне государства и регионов. Также можно оценить степень эффективности мероприятий по повышению уровня институционального доверия к системе профессионального образования, реализуемых на региональном уровне.

Материалы статьи могут быть полезными для ученых и исследователей, занимающихся проблемами институционального доверия в системе профессионального образования, для федеральных и региональных комитетов и отделов по работе с молодежью, администраций вузов и колледжей в процессе разработки и реализации мероприятий по повышению уровня институционального доверия к системе профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Видясова Л. А., Видясов Е. Ю., Тензина Я. Д. Исследование социального доверия информационным технологиям при предоставлении электронных государственных услуг и использовании порталов электронного участия (кейс Санкт-Петербурга) // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 5. С. 43–57. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.5.03>

2. Ильичева Л. Е., Кондрашов А. О., Лапин А. В. Доверие как мост над пропастью неуверенности между властью и обществом // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 2. С. 162–185. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.2.1917>
3. Kang S., Zhu J. Do People Trust the Government More? Unpacking the Distinct Impacts of Anticorruption Policies on Political Trust // *Political Research Quarterly*. 2021. Vol. 74, issue 2. P. 434–449. <https://doi.org/10.1177/1065912920912016>
4. Mahmood M., Weerakkody V., Chen W. The Role of Information and Communications Technology in the Transformation of Government and Citizen Trust // *International Review of Administrative Sciences*. 2020. Vol. 86, issue 4. P. 708–728. <https://doi.org/10.1177/0020852318816798>
5. Xu X., Soto C. J., Plaks J. E. Beyond Openness to Experience and Conscientiousness: Testing Links between Lower-Level Personality Traits and American Political Orientation // *Journal of Personality*. 2020. Vol. 89, issue 4. P. 754–773. <https://doi.org/10.1111/jopy.12613>
6. Miething A., Mewes J., Giordano G. N. Trust, Happiness and Mortality: Findings from a Prospective US Population-Based Survey // *Social Science & Medicine*. 2020. Vol. 252. Article no. 112809. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112809>
7. Stability and Change in Personality Traits and Major Life Goals from College to Midlife / O. E. Atherton [et al.] // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2021. Vol. 47, issue 5. P. 841–858. <https://doi.org/10.1177/0146167220949362>
8. Bailey P. E., Leon T. A Systematic Review and Meta-Analysis of Age-Related Differences in Trust // *Psychology and Aging*. 2019. Vol. 34, issue 5. P. 674–685. <https://doi.org/10.1037/pag0000368>
9. Everyday Dynamics in Generalized Social and Political Trust / A. Baumert [et al.] // *Journal of Research in Personality*. 2017. Vol. 69. P. 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.04.006>
10. What Inverted U Can Do for Your Country: A Curvilinear Relationship between Confidence in the Social System and Political Engagement / A. Cichocka [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017. Vol. 115, issue 5. P. 883–902. <https://doi.org/10.1037/pspp0000168>
11. Domański H., Pokropek A. The Relation between Interpersonal and Institutional Trust in European Countries: Which Came First? // *Polish Sociological Review*. 2021. Vol. 213, issue 1. P. 87–102. <https://doi.org/10.26412/psr213.05>
12. Furnham A., Cheng H. Personality Traits and Socio-Demographic Variables as Predictors of Political Interest and Voting Behavior in a British Cohort // *Journal of Individual Differences*. 2019. Vol. 40, issue 2. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000283>
13. Halmburger A., Baumert A., Rothmund T. Seen One, Seen ‘Em All? Do Reports about Law Violations of a Single Politician Impair the Perceived Trustworthiness of Politicians in General and of the Political System? // *Journal of Social and Political Psychology*. 2019. Vol. 7, issue 1. P. 448–477. <https://doi.org/10.5964/jspp.v7i1.933>
14. Fear, Populism, and the Geopolitical Landscape / M. Obschonka [et al.] // *Social Psychological and Personality Science*. 2018. Vol. 9, issue 3. P. 285–298. <https://doi.org/10.1177/1948550618755874>
15. Camussi S., Mancini A. L. Individual Trust: Does Quality of Local Institutions Matter? // *Journal of Institutional Economics*. 2019. Vol. 15, issue 3. P. 487–503. <https://doi.org/10.1017/S1744137418000279>
16. Ling Wong C., Jensen O. The Paradox of Trust: Perceived Risk and Public Compliance During the COVID-19 Pandemic in Singapore // *Journal of Risk Research*. 2020. Vol. 23, issue 7–8. P. 1021–1030. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1756386>
17. Starke C., Marcinkowski F., Wintterlin F. Social Networking Sites, Personalization, and Trust in Government: Empirical Evidence for a Mediation Model // *Social Media + Society*. 2020. Vol. 6, issue 2. <https://doi.org/10.1177/2056305120913885>
18. Estrada L., Bastida F. Effective Transparency and Institutional Trust in Honduran Municipal Governments // *Administration & Society*. 2020. Vol. 52, issue 6. P. 890–926. <https://doi.org/10.1177/0095399719874346>
19. In Trust We Trust: The Impact of Trust in Government on Excess Mortality during the COVID-19 Pandemic / Z. B. Louis [et al.] // *Public Policy and Administration*. 2022. Vol. 37, issue 2. P. 226–252. <https://doi.org/10.1177/095207672111058003>
20. Фролова Е. В., Рогач О. В. Институциональное доверие в российских регионах // *Вестник Пермского университета. Политология*. 2022. Т. 16, № 2. С. 49–58. <https://doi.org/10.17072/2218-1067-2022-2-49-58>
21. Макаренко Д. Г. Механизмы формирования доверия общества к институтам государственной власти // *Мониторинг правоприменения*. 2021. № 2 (39). С. 21–26. <https://doi.org/10.21681/2226-0692-2021-2-21-26>
22. Проказина Н. В. Цифровая грамотность как основа диалога власти и населения в условиях пандемии // *Цифровая социология*. 2021. Т. 4, № 3. С. 36–43. <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2021-4-3-36-43>
23. Малкина М. Ю., Овчинников В. Н., Холодилин К. А. Институциональные факторы политического доверия в современной России // *Журнал институциональных исследований*. 2020. Т. 12, № 4. С. 77–93. <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2020.12.4.077-093>



24. Dzimińska M., Fijalkowska J., Sułkowski Ł. Trust-Based Quality Culture Conceptual Model for Higher Education Institutions // *Sustainability*. 2018. Vol. 10, issue 8. Article no. 2599. <https://doi.org/10.3390/su10082599>
25. Ismanova D. Students' Loyalty in Higher Education: The Mediating Effect of Satisfaction, Trust, Commitment on Student Loyalty to Alma Mater // *Management Science Letters*. 2019. № 9. P. 1161–1168. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.4.024>
26. Abdelmaaboud A. K., Pena A., Mahrous A. A. The Influence of Student-University Identification on Student's Advocacy Intentions: The Role of Student Satisfaction and Student Trust // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2020. Vol. 32, issue 2. P. 197–219. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1768613>
27. Bormann I., Thies B. Trust and Trusting Practices During Transition to Higher Education: Introducing a Framework of Habitual Trust // *Educational Research*. 2019. Vol. 61, issue 2. P. 161–180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596036>
28. Boeck C. A. Trust Issues: The Role of Trusting Relationships on Students' Knowledge about and Transition to Community College // *Community College Journal of Research and Practice*. 2020. Vol. 46, issue 5. P. 335–351. <https://doi.org/10.1080/10668926.2020.1856217>
29. Кузнецов И. С. Детерминанты доверия в высшем образовании // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 12. С. 9–31. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-12-9-31>
30. Bormann I., Niedlich S., Würbel I. Trust in Educational Settings – What It Is and Why It Matters. *European Perspectives* // *European Education*. 2021. Vol. 53, issue 3–4. P. 121–136. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080564>
31. Poort I., Jansen E., Hofman A. Does the Group Matter? Effects of Trust, Cultural Diversity and Group Formation on Engagement in Group Work in Higher Education // *Higher Education Research & Development*. 2022. Vol. 41, issue 2. P. 511–526. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839024>
32. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие в высшем образовании как социологическая проблема // *Социологический журнал*. 2018. Т. 24, № 4. С. 93–112. <https://doi.org/10.19181/socjour.2018.24.4.6099>
33. Василенко Л. А., Зотов В. В., Захарова С. А. Использование потенциала социальных медиа в становлении участвующего управления // *Вестник РУДН. Сер.: Социология*. 2020. Т. 20, № 4. С. 864–876. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-4-864-876>
34. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие в вузе как фактор преодоления образовательной неуспешности студенчества // *Вестник Института социологии*. 2019. Т. 10, № 4. С. 126–149. <https://doi.org/10.19181/vis.2019.31.4.620>
35. Кузнецов И. С. Доверие студентов и их образовательная траектория после окончания вуза // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32, № 1. С. 110–129. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-110-129>

REFERENCES

1. Vidasova L.A., Vidasov E.Yu., Tensina I.D. A Study of Social Trust in Information Technology in the Provision of Electronic Public Services and the Use of Electronic Participation Portals (Case Study of St. Petersburg, Russia). *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2019;(5):43–57. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.5.03>
2. Iliycheva L.E., Kondrashov A.O., Lapin A.V. Trust as a Bridge over the Uncertainty Gap between the Government and Society. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2021;(2):162–185. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.2.1917>
3. Kang S., Zhu J. Do People Trust the Government More? Unpacking the Distinct Impacts of Anticorruption Policies on Political Trust. *Political Research Quarterly*. 2021;74(2):434–449. <https://doi.org/10.1177/1065912920912016>
4. Mahmood M., Weerakkody V., Chen W. The Role of Information and Communications Technology in the Transformation of Government and Citizen Trust. *International Review of Administrative Sciences*. 2020;86(4):708–728. <https://doi.org/10.1177/0020852318816798>
5. Xu X., Soto C.J., Plaks J.E. Beyond Openness to Experience and Conscientiousness: Testing Links between Lower-Level Personality Traits and American Political Orientation. *Journal of Personality*. 2020;89(4):754–773. <https://doi.org/10.1111/jopy.12613>
6. Miething A., Mewes J., Giordano G.N. Trust, Happiness and Mortality: Findings from a Prospective US Population-Based Survey. *Social Science & Medicine*. 2020;252:112809. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112809>

7. Atherton O.E., Grijalva E., Roberts B.W., Robins R.W. Stability and Change in Personality Traits and Major Life Goals from College to Midlife. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2021;47(5):841–858. <https://doi.org/10.1177/0146167220949362>
8. Bailey P.E., Leon T. A Systematic Review and Meta-Analysis of Age-Related Differences in Trust. *Psychology and Aging*. 2019;34(5):674–685. <https://doi.org/10.1037/pag0000368>
9. Baumert A., Halmburger A., Rothmund T., Scheme C. Everyday Dynamics in Generalized Social and Political Trust. *Journal of Research in Personality*. 2017;69:44–54. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.04.006>
10. Cichočka A., G'orska P., Jost J.T., Sutton R.M., Bilewicz M. What Inverted U Can Do for Your Country: A Curvilinear Relationship between Confidence in the Social System and Political Engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017;115(5):883–902. <https://doi.org/10.1037/pspp0000168>
11. Domański H., Pokropek A. The Relation between Interpersonal and Institutional Trust in European Countries: Which Came First? *Polish Sociological Review*. 2021;213(1):87–102. <https://doi.org/10.26412/psr213.05>
12. Furnham A., Cheng H. Personality Traits and Socio-Demographic Variables as Predictors of Political Interest and Voting Behavior in a British Cohort. *Journal of Individual Differences*. 2019;40(2). <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000283>
13. Halmburger A., Baumert A., Rothmund T. Seen One, Seen 'Em All? Do Reports about Law Violations of a Single Politician Impair the Perceived Trustworthiness of Politicians in General and of the Political System? *Journal of Social and Political Psychology*. 2019;7(1):448–477. <https://doi.org/10.5964/jspp.v7i1.933>
14. Obschonka M., Stuetzer M., Rentfrow P.J., Lee N., Potter J., Gosling S.D. Fear, Populism, and the Geopolitical Landscape. *Social Psychological and Personality Science*. 2018;9(3):285–298. <https://doi.org/10.1177/1948550618755874>
15. Camussi S., Mancini A.L. Individual Trust: Does Quality of Local Institutions Matter? *Journal of Institutional Economics*. 2019;15(3):487–503. <https://doi.org/10.1017/S1744137418000279>
16. Ling Wong C., Jensen O. The Paradox of Trust: Perceived Risk and Public Compliance During the COVID-19 Pandemic in Singapore. *Journal of Risk Research*. 2020;23(7–8):1021–1030. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1756386>
17. Starke C., Marcinkowski F., Wintterlin F. Social Networking Sites, Personalization, and Trust in Government: Empirical Evidence for a Mediation Model. *Social Media + Society*. 2020;6(2). <https://doi.org/10.1177/2056305120913885>
18. Estrada L., Bastida F. Effective Transparency and Institutional Trust in Honduran Municipal Governments. *Administration & Society*. 2020;52(6):890–926. <https://doi.org/10.1177/0095399719874346>
19. Louis Z. B., Nicoli F., Wayenberg E., Verschuere B. In Trust We Trust: The Impact of Trust in Government on Excess Mortality During the COVID-19 Pandemic. *Public Policy and Administration*. 2022;37(2):226–252. <https://doi.org/10.1177/09520767211058003>
20. Frolova E.V., Rogach O.V. Institutional Trust in Russian Regions. *Perm University Herald. Political Science*. 2022;16(2):49–58. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17072/2218-1067-2022-2-49-58>
21. Makarenko D.G. [Mechanisms for Building Public Trust in Government Institutions]. *Monitoring of Law Enforcement*. 2021;(2):21–26. (In Russ.) <https://doi.org/10.21681/2226-0692-2021-2-21-26>
22. Prokazina N.V. Digital Literacy as a Basis for a Dialogue between the Authorities and the Population in the Context of a Pandemic. *Digital Sociology*. 2021;4(3):36–43. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2021-4-3-36-43>
23. Malkina M.Yu., Ovchinnikov V.N., Kholodilin K.A. Institutional Factors Influencing Political Trust in Modern Russia. *Journal of Institutional Studies*. 2020;12(4):77–93. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2020.12.4.077-093>
24. Dzimińska M., Fijalkowska J., Sułkowski Ł. Trust-Based Quality Culture Conceptual Model for Higher Education Institutions. *Sustainability*. 2018;10(8):2599. <https://doi.org/10.3390/su10082599>
25. Ismanova D. Students' Loyalty in Higher Education: The Mediating Effect of Satisfaction, Trust, Commitment on Student Loyalty to Alma Mater. *Management Science Letters*. 2019;(9):1161–1168. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.4.024>
26. Abdelmaaboud A.K., Pena A., Mahrous A.A. The Influence of Student-University Identification on Student's Advocacy Intentions: The Role of Student Satisfaction and Student Trust. *Journal of Marketing for Higher Education*. 2020;32(2):197–219. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1768613>
27. Bormann I., Thies B. Trust and Trusting Practices during Transition to Higher Education: Introducing a Framework of Habitual Trust. *Educational Research*. 2019;61(2):161–180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596036>



28. Boeck C.A. Trust Issues: The Role of Trusting Relationships on Students' Knowledge about and Transition to Community College. *Community College Journal of Research and Practice*. 2020;46(5):335–351. <https://doi.org/10.1080/10668926.2020.1856217>
29. Kuznetsov I.S. Determinants of Trust in Higher Education. *Higher Education in Russia*. 2021;30(12):9–31. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-12-9-31>
30. Bormann I., Niedlich S., Würbel I. Trust in Educational Settings – What It Is and Why It Matters. *European Perspectives / European Education*. 2021;53(3–4):121–136. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080564>
31. Poort I., Jansen E., Hofman A. Does the Group Matter? Effects of Trust, Cultural Diversity and Group Formation on Engagement in Group Work in Higher Education. *Higher Education Research & Development*. 2022;41(2):511–526. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839024>
32. Zborovsky G.E., Ambarova P.A. Trust in Higher Education as a Sociological Problem. *Sociological Journal*. 2018;24(4):93–112. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.19181/socjour.2018.24.4.6099>
33. Vasilenko L.A., Zotov V.V., Zakharova S.A. Social Media Potential for Developing Participatory Governance. *RUDN Journal of Sociology*. 2020;20(4):864–876. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-4-864-876>
34. Zborovsky G.E., Ambarova P.A. Trust in Universities as a Factor for Overcoming Educational Inefficiency. *Vestnik instituta sotsiologii*. 2019;10(4):126–149. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.19181/vis.2019.31.4.620>
35. Kuznetsov I.S. Students' Trust and Their Educational Trajectory after Graduation. *Higher Education in Russia*. 2023;32(1):110–129. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-110-129>

Об авторах:

Танина Мария Алексеевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента, информатики и общегуманитарных наук Пензенского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (440052, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Калинина, д. 33Б), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7311-6280>, **Scopus ID:** 57211810144, **Researcher ID:** E-7224-2018, margo10@inbox.ru

Бондаренко Владимир Викторович, доктор экономических наук, профессор кафедры менеджмента, информатики и общегуманитарных наук Пензенского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (440052, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Калинина, д. 33Б), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6716-1963>, **Scopus ID:** 57211802151, bond40@bk.ru

Полутин Сергей Викторович, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии и социальной работы МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, **Scopus ID:** 57215972235, **Researcher ID:** A-9592-2017, polutin.sergei@yandex.ru

Юдина Вера Александровна, кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента, информатики и общегуманитарных наук Пензенского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (440052, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Калинина, д. 33Б), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9835-9430>, **Scopus ID:** 57211803103, **Researcher ID:** E-4558-2018, vayudina@fa.ru

Заявленный вклад авторов:

М. А. Танина – теоретический анализ зарубежных источников; сбор и обработка первичных материалов; описание результатов исследования; техническое оформление списка литературы; перевод структурных составляющих на английский язык; подготовка начального варианта текста; доработка текста статьи.

В. В. Бондаренко – разработка концепции исследования; организация и проведение исследования; статистическая обработка данных; интерпретация и критический анализ.

С. В. Полутин – обеспечение сбора информации при проведении анкетирования студентов; интерпретация и критический анализ данных, полученных в ходе анкетного опроса по вопросам институционального доверия к системе профессионального образования в российских вузах и колледжах.

В. А. Юдина – подготовка инструментария опроса и аналитических материалов по результатам эмпирического этапа исследования; сбор информации.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 29.12.2023; одобрена после рецензирования 04.03.2024; принята к публикации 12.03.2024.

About the authors:

Maria A. Tanina, Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor of Management, Computer Science and All-Humanities Chair, Financial University under the Government of the Russian Federation (Penza Branch) (33B Kalinin St., Penza 440052, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7311-6280>**, **Scopus ID: 57211810144**, **Researcher ID: E-7224-2018**, margo10@inbox.ru

Vladimir V. Bondarenko, Dr.Sci. (Econ.), Professor of Management, Computer Science and All-Humanities Chair, Financial University under the Government of the Russian Federation (Penza Branch) (33B Kalinin St., Penza 440052, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6716-1963>**, **Scopus ID: 57211802151**, bond40@bk.ru

Sergey V. Polutin, Dr.Sci. (Sociol.), Professor, Head of the Chair of Sociology and Social Work, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>**, **Scopus ID: 57215972235**, **Researcher ID: A-9592-2017**, polutin.sergei@yandex.ru

Vera A. Yudina, Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor of Management, Computer Science and All-Humanities Chair, Financial University under the Government of the Russian Federation (Penza Branch) (33B Kalinin St., Penza 440052, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9835-9430>**, **Scopus ID: 57211803103**, **Researcher ID: E-4558-2018**, vayudina@fa.ru

Authors' contribution:

M. A. Tanina – theoretical analysis of foreign sources; collection and processing of primary materials; description of research results; technical design of the list of sources used; translation of structural components into English; preparation of the initial version of the text; revision of the text of the article.

V. V. Bondarenko – development of the concept of research; organization and conduct of the study; statistical processing of data; interpretation and critical analysis.

S. V. Polutin – ensuring the collection of information during the survey of foreign students; interpretation and critical analysis of the data obtained during the questionnaire survey on the satisfaction of foreign students with the parameters of digital distance education technologies in Russian universities.

V. A. Yudina – preparation of survey tools; collection of information; preparation of analytical and graphic materials based on the results of the questionnaire.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 29.12.2023; approved after reviewing 04.03.2024; accepted for publication 12.03.2024.



Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.115.028.202402.232-248

УДК 39-057.875:378.4(=161.1)(470.345-25)

**Эмпирическая оценка состояния
этнической идентичности
и этнических установок русских студентов
(на примере гуманитарных направлений
подготовки Национального исследовательского
Мордовского государственного университета)**

С. И. Баляев ✉, **Ж. Г. Гаранина**, **С. Н. Никишов**, **И. С. Никишова**
МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Российская Федерация
✉ balyaevsi@mail.ru

Аннотация

Введение. В настоящее время наблюдается тенденция неуклонного снижения ценности этнической идентичности в самосознании подрастающего поколения и молодежи. Оценка и изучение динамики состояния этнического самосознания напрямую связаны с необходимостью комплексного подхода к вопросу формирования и развития патриотизма у молодых россиян на современном этапе. Цель исследования – теоретический и эмпирический анализ состояния этнической идентичности и этнических установок у русских студентов (на примере гуманитарных направлений подготовки Национального исследовательского Мордовского государственного университета).

Материалы и методы. Для изучения особенностей этнической идентичности и этнических установок русских студентов проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 150 чел. – обучающихся младших курсов различных направлений подготовки Национального исследовательского Мордовского государственного университета. Были использованы следующие методики: опросник 16PF Р. Кеттелла (форма С), «Типы этнической идентичности» и «Этническая аффилиация» Г. У. Солдатовой и С. В. Ръжовой, «Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности» А. Н. Татарко, Н. М. Лебедевой. Математическая обработка полученных результатов проводилась методами корреляционного и факторного анализа.

Результаты исследования. По итогам проведенного исследования выявлен высокий уровень позитивной этнической идентичности у большинства русских студентов. У значительной части опрошенных преобладает средний уровень этнической аффилиации, при этом уровень этноаффилиативных тенденций выше, чем антиэтноаффилиативных. Результаты корреляционного анализа показали наличие значимых взаимосвязей между типами этнической идентичности и этническими установками респондентов. В результате факторного анализа выделено пять групп факторов, отражающих взаимосвязи между типами этнической идентичности и личностными качествами студентов.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в исследование проблемы этнической идентичности и ее взаимосвязи с этническими установками и личностными качествами русских студентов. Материалы статьи могут быть полезны специалистам в области этнической психологии для дальнейшего изучения и целенаправленного развития у студентов более глубоких представлений о собственной этнической идентичности и приобщения к своим этническим корням.

Ключевые слова: этническая идентичность, этнические установки, аффилиация, этническая индифферентность, этнический нигилизм

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда Русской цивилизации «Светославь» в рамках научного проекта № 2/2023 по теме «Развитие этнической идентичности и этнических установок у русской молодежи».

© Баляев С. И., Гаранина Ж. Г., Никишов С. Н., Никишова И. С., 2024




Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Эмпирическая оценка состояния этнической идентичности и этнических установок русских студентов (на примере гуманитарных направлений подготовки Национального исследовательского Мордовского государственного университета) / С. И. Бальяев [и др.] // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 2. С. 232–248. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.232-248>

Empirical Assessment of Ethnic Identity and Ethnic Attitudes of the Russian Students (Case Study of Humanities Degree Programmes taught at National Research Mordovia State University)

S. I. Balyaev , Zh. G. Garanina, S. N. Nikishov, I. S. Nikishova
National Research Mordovia State University
 balyaevsi@mail.ru

Abstract

Introduction. Currently, there is a tendency of steady decline in the value of ethnic identity in the self-consciousness of young people. The assessment and study of the dynamics of ethnic self-awareness are related to the need for a comprehensive approach to the problem of patriotism development of modern Russian youth. The purpose of this article is to analyze the ethnic self-consciousness and ethnic attitudes among Russian youth enrolled in humanities degree programmes at the National Research Mordovia State University.

Materials and Methods. 150 junior students took part in the empirical research. The following methods were used: the 16PF questionnaire by R. Cattell (form C), the “Types of Ethnic Identity” method by G. U. Soldatova and S. V. Ryzhova, the Method for assessing the positivity and uncertainty of ethnic identity by A. N. Tatarko, N. M. Lebedeva, ethnic affiliation questionnaire by G. U. Soldatova, S. V. Ryzhova. The authors used methods of correlation and factor analysis.

Results. The study revealed a high level of positive ethnic identity in the majority of Russian students. The greater part of students have an average level of ethnic identity. The results of correlation analysis showed the presence of significant relationships between types of ethnic identity and ethnic attitudes. As a result of factor analysis, five groups of factors reflecting the relationship between types of ethnic identity and personal qualities of students were identified.

Discussion and Conclusion. The authors’ findings contribute to the study of the problem of ethnic identity and its relationship with ethnic attitudes and personality traits of Russian students. The materials of the article can be useful for specialists in the field of ethnic psychology to study and develop students’ deep understanding of their own ethnic identity.

Keywords: ethnic identity, ethnic attitudes, affiliation, ethnic indifference, ethnic nihilism

Funding: The research was financially supported by the Svetoslav Foundation for Russian Civilization within the framework of scientific project No. 2/2023 on the topic “The development of ethnic identity and ethnic attitudes among Russian youth”.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Balyaev S.I., Garanina Zh.G., Nikishov S.N., Nikishova I.S. Empirical Assessment of Ethnic Identity and Ethnic Attitudes of the Russian Students (Case Study of Humanities Degree Programmes taught at National Research Mordovia State University). *Integration of Education*. 2024;28(2):232–248. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.232-248>

Введение

В последнее время многими исследователями и представителями общественности фиксируется нивелирование ценности

этнической идентичности в самосознании современных россиян¹ [1; 2]. Данная проблема приобретает особое значение, когда речь идет о молодежной среде, так

¹ Игнатова О. Как менялась численность населения России в последние десятилетия [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: <https://rg.ru/2023/02/26/v-bolshinstve-svoem.html> (дата обращения: 09.09.2023).



как вследствие активного насаждения глобалистских установок происходит размывание национального самосознания именно у молодого поколения, психологически и нравственно неустойчивого перед лицом современных общественно-политических угроз. Повышенная чувствительность сознания молодого человека к манипуляциям извне связана с особенностями возраста. Молодежь, как наиболее восприимчивая и мобильная часть общества, в высокой степени подвержена политическим провокациям. Поэтому всестороннее изучение и выявление скрытых психологических сторон функционирования этнических установок и этнической идентичности будет способствовать грамотному осмыслению происходящих процессов и компетентному планированию различных способов развития позитивной этнической идентичности и устойчивых этнических установок у молодежи. Исследование проводилось в рамках научного проекта № 2/2023 по теме «Развитие этнической идентичности и этнических установок у русской молодежи», что обусловило наше внимание именно к русской части студенчества.

Целью исследования явилось изучение состояния этнической идентичности и этнических установок у русской молодежи на примере Национального исследовательского Мордовского государственного университета (далее – МГУ им. Н. П. Огарёва). Были обозначены следующие задачи: анализ имеющихся теоретических подходов в зарубежной и отечественной науке, обобщение накопленного эмпирического опыта в отношении понятия, структуры и свойств этнической идентичности, а также эмпирический анализ состояния этнической идентичности и этнических установок русских студентов.

Феноменологическое поле этнической идентичности – это особые психологические конструкты межэтнического взаимодействия (этноаффилиативные установки, этнические стереотипы). Данные когнитивно-эмоциональные образования способны трансформироваться под воздействием ряда факторов в саморазрушающие предрассудки, предубеждения о своем народе, что может стать основой

для развития неблагоприятных деструктивных тенденций, прежде всего в молодежной среде. Феномены этнической установки и этнической идентичности в контексте междисциплинарного подхода изучаются как социально-перцептивные образования, формирующиеся в результате восприятия своей (ингруппы) или чужой (аутгруппы) группы, и предполагают готовность к определенного рода поведению. В качестве основных показателей, позволяющих рассматривать этническую идентичность и этническую установку как социально-психологические феномены, следует отметить уникальную феноменологию, функциональное своеобразие, самостоятельную линию онтогенеза, взаимосвязь с групповыми процессами, а также широким социальным и политическим контекстом. Научная новизна исследования состоит в оценке рассматриваемых явлений в тесной связи не только с социокультурными факторами, но прежде всего с личностными особенностями носителей этнических черт, что не является предметом научных изысканий в отечественной психологии. Регулярная эмпирическая оценка состояния этнической идентичности и этнических установок молодежи – необходимая процедура в вопросе прогноза и профилактики роста конфликтогенности социально-политической ситуации в стране.

Выбор этнических установок и этнической идентичности русской молодежи в качестве объекта исследования предполагает необходимость междисциплинарного характера научно-исследовательского поиска и разработку вопросов, связанных с анализом процесса формирования и развития, механизмов регуляции и контроля установочных образований, а также анализа формирования и развития всего комплекса феноменов, входящих в структуру этнического самосознания. Междисциплинарность выступает важнейшим принципом научного исследования таких этнопсихологических феноменов, как этническая идентичность и этнические установки. Психологи, имея достаточно широкие возможности эмпирического изучения выраженности, проявления и других характеристик русской идентичности на примере малой группы,

не вправе игнорировать данные социологических опросов, анализ исторических перипетий в судьбе народа, широкого социального контекста рассмотрения данного феномена в целом. Только в этом случае сохраняется принцип научной объективности исследования столь сложных и неоднородных явлений.

Обзор литературы

В современном мире теряют свою значимость связи внутри этнической группы, а также их идентификационные черты: религия, язык, особенности хозяйственного уклада. М. Хайслер отмечал возрастание роли субъективных признаков в процессе этнической идентификации, подчеркивал, что в условиях глобализирующегося мира объективные маркеры процесса этнического самоопределения в значительной степени нивелированы².

С одной стороны, развивающиеся процессы глобализации должны были закономерно отодвинуть понятие этнической идентичности на второй план, с другой, по мнению Д. Тэйлора, – последствия отсутствия значимой коллективной идентичности катастрофичны как для группы, так и для отдельного индивида. Этническая ассимиляция часто развивается именно в тех общностях, где запущен процесс утраты выраженной коллективной идентичности, этнической в частности³.

Несмотря на первенство западных исследователей в разработке данной проблемы на протяжении XX в., в условиях резко актуализировавшейся на постсоветском пространстве межэтнической напряженности, был накоплен богатый эмпирический опыт исследования этнической идентичности в нашей стране.

Этническая идентичность рассматривается Л. М. Дробижевой как осознание людьми своей национальности, традиций и отношений [3]. Она выделяет нормальную идентичность, под которой понимает позитивные представления о своей национальности и соответствующие положительные

эмоции, и негативную идентичность, формирующуюся на основе представлений о своей неспособности изменять жизнь к лучшему, чувстве обиды и враждебного отношения к «чужим». Однако в данном когнитивно-эмоциональном тождестве с общностью, как это показывает Т. Г. Стефаненко в своей работе, главной частью данного феномена оказывается не познавательный компонент, а эмоционально-аффективный – переживание своей принадлежности к этносу [4].

Отечественные и зарубежные ученые подчеркивают функциональную значимость этнической идентичности в жизни современного человека. Так, в исследовании Т. Титовой и соавторов анализируются тесные связи этнической и религиозной идентичности, отмечается, что сознание общности со своей этнической группой позволяет человеку удовлетворять потребность в эмоциональной защищенности [5]. В свою очередь, С. В. Рыжова этническую идентичность рассматривает в контексте реализации потребности индивида в поддержании тесных социальных связей, построенных на взаимной поддержке и уважении [6]. В условиях радикальных социальных трансформаций, политических кризисов отождествление с этносом как вневременной общностью позволяет людям сохранять психологическую устойчивость и положительное самовосприятие.

Становление этнической идентичности осуществляется в онтогенезе и органично реализуется в процессе социализации ребенка. Именно в детстве возникают прочные эмоциональные связи не только с семьей, ближним социальным кругом, но и с этносом. По мнению С. А. Кадыковой, потребность в психологической поддержке со стороны этнической группы особенно актуальна в период детства и подросткового возраста, поскольку обуславливает устойчивый круг общения ребенка, его социометрический статус и самочувствие в группе [7]. Постепенное включение в группу «своих»

² Heisler M. O. Ethnicity and Ethnic Relations in the Modern West // Conflict and Peacemaking in Multiethnic Societies ; ed by J. V. Montville. Lexington : Lexington Books, 1991. 558 p. URL: <https://archive.org/details/conflictpeacemak000unse/page/n3/mode/2up> (дата обращения: 04.12.2023).

³ Тэйлор Д. Белое самосознание. Расовая идентичность в XXI веке. М. : Кучково поле, 2014. 496 с.



способствует эффективному усвоению индивидом языка, культурных традиций и ценностей. Л. С. Выготский охарактеризовал данный процесс как своего рода сшивание с помощью знаков и символов невидимой психологической ткани [8]. Различными авторами отмечается ведущая роль ранних этапов социализации в определении содержания и направленности этнического самоопределения человека в течение всей жизненной перспективы. Так, А. Рахметова с коллегами обращают внимание на быстро формирующуюся у ребенка языковую идентичность и тесно коррелирующую в дальнейшем с его этническим статусом, особенно у выходцев из этнически смешанных семей [9]. Дж. Финни рассматривает процесс становления этнической идентичности как весьма нестабильный и взаимосвязанный с особенностями возрастного развития. Исследователь считает, что наиболее активное развитие осознанной этнической идентичности индивида осуществляется в интервале 10–16 лет и совпадает с кризисностью и конфликтностью самосознания подростка [10].

Этническая идентичность может быть рассмотрена по степени выраженности на континууме от гипоиентичности до крайних проявлений гиперидентичности. Автор типологии Г. У. Солдатова выделяет шесть типов идентичности, а в качестве точки отсчета предлагает так называемую норму этнической идентичности:

1) норма этнической идентичности – характеризуется положительными установками не только к своему, но и к другим этносам;

2) этническая индифферентность – показывает, что этнический статус не является значимым, хотя и не отвергается полностью;

3) этнонигилизм как крайнее выражение гипоиентичности – проявляется в отрицании идентичности с этнической группой, подчеркивании негативного отношения к ней;

4) этноэгоизм (умеренная форма гиперидентичности) – характеризуется тем, что традиции и культурные нормы своего

народа являются своеобразным фильтром восприятия всего остального мира;

5) этноизоляционизм – проявляется в отрицательном отношении к чужим этническим группам, отсутствии желания устанавливать с ними контакты;

6) национальный фанатизм – характеризуется тенденцией к агрессивному поведению по отношению к лицам других этносов⁴.

Актуализация этнической идентичности для индивида и группы может быть обусловлена ростом уровня полиэтничности территории за счет притока мигрантов [11], принятием политическим руководством курса на национальное возрождение [12], необходимостью адаптации в новых социокультурных условиях [13] и даже доступностью национальной кухни в регионе [14]. Рост значения этнической идентичности для субъекта нередко является закономерным следствием политической нестабильности и напряженности в стране или регионе, когда повышается потребность в психологической безопасности. В этой связи могут обнаруживаться рост аффективного компонента в структуре этнической идентичности, развитие гиперидентичных тенденций [15; 16].

Этническая идентичность, формирующаяся и развивающаяся в результате сравнения «чужих» и «своих», опирается в конечном итоге на этнические установочные образования. Этнический статус обуславливает восприятие окружающего социального мира посредством данных установок. Этнические установки – это прежде всего этноаффилиативные установки, этнические стереотипы, предубеждения и предрассудки.

Этноаффилиация – это установки на психологическую близость со своей этнической группой, которая выражается в готовности контактировать со «своими», следовать их нормам и запретам. Развитые этноаффилиативные установки проявляются в низком уровне социальной дистанции с представителями своего этноса, что позволяет человеку получать психологическую поддержку и помощь группы,

⁴ Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М. : Смысл, 1998. 389 с.

избавляться от тревоги и стресса. Как отмечают Р. К. Уразметова и И. Р. Хисматуллин, высокий уровень этноаффилиации тесно коррелирует с выраженностью и положительной направленностью этнической идентичности [17].

В настоящее время проблема этнической идентичности приобрела междисциплинарный контекст. В частности, большое количество научных исследований посвящено проблеме этнической идентичности русских, проживающих на территории России. С. В. Рыжовой установлено, что актуализированной этнической идентичностью обладают 74 % россиян; 20 % опрошенных чувствуют ее «время от времени»; не ощущают эту общность менее 5 % опрошенных, при этом у россиян с актуальной этнической идентичностью ее значимость достигает 93 % [18]. В свою очередь С. Г. Максимова в ходе эмпирического исследования доказывает, что этническая идентичность современного русского населения в регионах нашей страны основана на антропологической и ментальной схожести, социально-экономических характеристиках [19].

В то же время О. В. Голубь с соавторами, проведя сравнительный анализ выраженности этнической идентичности граждан России (русских в том числе) и граждан США, вынуждена констатировать, что у наших соотечественников значительно выше уровень этнонигилизма (в 2,3 раза), этноиндифферентности (в 2,1 раза) и этнофанатизма (в 1,75 раза). Тем не менее авторы исследования подчеркивают, что именно русские (как и россияне в целом) в стрессовых и трудных обстоятельствах готовы на завидное самопожертвование в интересах своего народа и своей страны [1].

За рубежом этническая идентичность русского меньшинства нередко формируется как бикультурная, которая является результатом тесной связи не только с родным этносом, но и с местом проживания [20]. Немаловажным фактором в процессе этнической идентификации русских в других странах становится уровень их психологического благополучия [21]. В частности, у русских, проживающих в Казахстане, позитивная

направленность их этнического самоопределения тесно коррелирует с выраженностью таких характеристик, как удовлетворенность жизнью, самопринятие, эмоциональный баланс и реализация жизненных целей, что демонстрирует детерминированность этнической идентичности субъективными личностными качествами [22].

Диагностика содержания и направленности этнических стереотипов также позволяет выявить состояние этнической идентичности группы. В частности, как выяснили в ходе 20-летних эмпирических исследований Л. Г. Почебут и Д. С. Безносков, в число наиболее заметных черт русского автостереотипа входят коллективизм, ориентация на духовные ценности, справедливость, оптимизм, способность к оперативной самоорганизации [23].

А. Ф. Ханова и Е. А. Станкевич, исследуя стереотипы русских и татар, проживающих в республике Татарстан, выявили, что семантическая зона автостереотипа «русские» представлена понятиями «братья», «россияне», «родня», «свои» [22]. Эмоционально-оценочный компонент автостереотипа характеризуется реакциями с положительной коннотацией. В результате сопоставительного анализа регионального русского сознания с русским языковым сознанием авторы упомянутого исследования приходят к выводу о преобладании в автостереотипе этнических русских в Татарстане исключительно положительных характеристик.

Также на основе психолингвистического исследования Э. А. Кечиной и Ю. А. Гришениной выявлено ядро ассоциативного поля стимула «Россия» у русских респондентов, представленное самой частотной реакцией «Родина», при этом подчеркивается «великодержавность» страны и отмечается максимальное смысловое тождество понятий «Россия», «русские», «русский дух» [24]. В исследовании А. В. Меренкова и соавторов, посвященном изучению представлений жителей Екатеринбурга о русских (как об этносе), выявлена положительная коннотация этнического автостереотипа русских: «гостеприимство», «душевные качества», «добросердечность», «терпеливость» и «готовность к самопожертвованию» [25].



В последние десятилетия различные исследователи констатируют значительное снижение статуса и роли этнической идентичности в самовосприятии у русской молодежи и подрастающего поколения. Одной из характеристик невыраженной этнической идентичности молодых русских является слабая вербализация этнонима «Я – русский». Как отмечает Г. С. Степанова, анализируя степень включенности в разговорную речь понятия «русский» как критерия актуальности этнической идентичности, для русской молодежи больше, чем для других народов России, не характерно использование этнонима в личном контексте [26].

Другие тревожные и противоречивые данные о состоянии этнической идентичности подрастающего поколения русского этноса были получены в исследовании И. С. Сухорукова [27]. С одной стороны, автор заключает, что у большинства опрошенных этническая идентичность как значимая и ценная категория в их самовосприятии не сформирована, с другой – те же респонденты демонстрируют выраженные ксенофобные установки к другим народам. Схожие результаты получила Н. С. Чернышева, выявив у половины опрошенных русских подростков и юношей диффузную и даже отрицательно направленную этническую идентичность [28].

О состоянии этнической идентичности могут свидетельствовать эмиграционные установки, которые способны актуализироваться у наиболее мобильной части населения, в поисках физических и психологических комфортных условий жизни. В недавнем кросс-культурном исследовании Н. В. Муращенкова и коллеги уточнили ведущую роль в росте интереса к миграционным установкам эмоционально-оценочного компонента этнической, гражданской и глобальной идентичностей [29]. Причем положительная корреляция развитой глобальной идентичности и установок на переезд из России является обратной стороной низкого уровня выраженности этнической идентичности, в частности у русских студентов. Так, у студенчества отечественных вузов обнаружены несформированная этническая идентичность, отрицательные установки к гражданам своей страны и вместе с этим

наличие четкой идентификации с глобальной общечеловеческой общностью [30]. Полученные коллегами данные не могут не настораживать научные круги и общественность.

Таким образом, этническая идентичность представляет собой когнитивно-эмоциональное тождество субъекта (индивида, группы) с этнической общностью. Формирование и развитие этнической идентичности, появление психологической близости с этническими «своими» связаны с активным включением человека в этноконтрактную среду – многочисленные ситуации межэтнических взаимодействий. Сформированная этническая идентичность является неотъемлемой составляющей социальной идентичности психологически зрелой личности.

В качестве гипотез настоящего исследования следует выдвинуть следующие предположения: структура этнической идентичности студентов неоднородна и выражается в преобладании эмоционально-аффективного компонента над когнитивным; одним из наиболее выраженных типов этнической идентичности у русских студентов является этническая индифферентность; степень развития этноаффилиативных установок должна быть тесно связана с уровнем выраженности этнической идентичности русских студентов; тип этнической идентичности взаимосвязан с личностными свойствами русских студентов.

Материалы и методы

Для изучения состояния этнической идентичности и этнических установок русских студентов гуманитарных направлений подготовки нами было проведено эмпирическое исследование на базе МГУ им. Н. П. Огарёва, в котором принимали участие студенты направлений подготовки «Психология», «Журналистика», а также специальности «Экономическая безопасность». Общий объем выборки составил 150 чел. в возрасте от 18 до 20 лет. Исследуемая выборка состояла из 95 девушек и 55 юношей, что обусловлено преимущественной представленностью лиц женского пола на гуманитарных направлениях подготовки. 90 % респондентов причисляют

себя к русской национальности. Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании и выразили готовность к сотрудничеству.

Особенности этнической идентичности изучались с помощью методики Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой «Типы этнической идентичности»⁵. Опросник включает в себя шесть шкал: этнический нигилизм, этническую индифферентность, позитивную этническую идентичность, этнический эгоизм и этнический фанатизм. Исследование особенностей этнической идентичности проводилось с помощью методики А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой «Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности»⁶, включающей шкалы позитивной и неопределенной этнической идентичности. Согласованность α -Кронбаха по шкалам данной методики составила 0,84. Этнические установки выявлялись с помощью опросника этнической аффилиации (Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой)⁷,

измеряющего общий уровень этнической аффилиации, этноаффилиативные и анти-этноаффилиативные тенденции. Согласованность α -Кронбаха по шкалам данной методики составила 0,81. Для изучения личностных особенностей студентов использовался опросник 16PF Р. Кеттелла (форма С; 105 вопросов). Математическая обработка полученных результатов проводилась методами корреляционного и факторного анализа с помощью статистического пакета SPSS Statistics 23.0.

Результаты исследования

Результаты исследования распределения уровней выраженности этнической аффилиации и типов этнической идентичности студентов по методикам Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой «Этническая аффилиация», «Типы этнической идентичности» и методике А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой «Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности» представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1. Уровень выраженности типов этнической аффилиации и этнической идентичности студентов

Table 1. Level of expression of types of ethnic affiliation and ethnic identity of students

Шкалы / Scales	Средние значения / Averages (M)	Стандартные отклонения / Standard deviations (SD)	Min	Max
Общий уровень этнической аффилиации / General level of ethnic affiliation	50,70	10,57	20	80
Этноаффилиативные тенденции / Ethnoaffiliative tendencies	25,90	5,50	10	40
Антиэтноаффилиативные тенденции / Anti-ethno-affiliative tendencies	24,90	6,10	10	40
Этнический нигилизм / Ethnic nihilism	2,80	2,26	0	10
Этническая индифферентность / Ethnic indifference	13,40	3,67	0	20
Позитивная этническая идентичность (норма) / Positive ethnic identity (norm)	18,80	2,32	0	20
Этнический эгоизм / Ethnic egoism	4,70	3,14	0	20
Этнический изоляционизм / Ethnic isolationism	3,12	3,06	0	20
Этнический фанатизм / Ethnic fanaticism	3,53	2,85	0	20
Позитивная этническая идентичность / Positive ethnic identity	17,03	2,59	0	20
Неопределенная этническая идентичность / Undefined ethnic identity	8,62	3,02	0	20

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

⁵ Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. Психодиагностика толерантности личности. М. : Смысл, 2008. 172 с. EDN: VIALHN

⁶ Там же.

⁷ Там же.



Из данных таблицы видим, что общий уровень этнической аффилиации у респондентов выше средних значений; это характеризуется стремлением быть окруженным людьми своей этнической общности и созданием доверительных, дружеских отношений с представителями других этносов. При этом средний уровень этноаффилиативных тенденций выше, чем антиэтноаффилиативных, что говорит о преобладании у студентов стремления к установлению дружеских отношений с представителями различных этнических групп перед стремлением отдалиться от них.

Исследование типов этнической идентичности показало, что у большинства респондентов преобладает высокий уровень позитивной этнической идентичности. Это проявляется в положительном отношении студентов к представителям своей и других национальностей. Наименее выражены у студентов этнический эгоизм, этнический фанатизм и этнический изоляционизм.

Проводившееся нами ранее исследование этнической идентичности студентов с помощью методики Дж. Финни «Этническая идентичность» [31] также подтверждает тот факт, что у большинства русских студентов преобладает чувство принадлежности к своему этносу, складываются о нем четкие представления, способствующие осознанию своих этнических качеств.

Исследование личностных особенностей студентов, проводившееся с помощью опросника 16PF Р. Кеттелла, показало средний уровень выраженности большинства выявленных факторов. Значения выше среднего наблюдаются по факторам В (интеллект) ($M = 6$; $SD = 2,17$), М (практичность – мечтательность) ($M = 6,7$; $SD = 2,32$) и Q3 (низкий/высокий самоконтроль) ($M = 6,15$; $SD = 2,65$).

Поскольку в настоящей выборке большинство студентов причисляют себя к русской национальности, а доля представителей других этнических групп относительно мала, статистическая обработка полученных результатов проводилась на основе совокупности всех полученных данных. Для проверки одной из гипотез нашего исследования о том, что степень развития этноаффилиативных установок должна быть тесно связана с уровнем выраженности

этнической идентичности русских студентов, был проведен корреляционный анализ полученных данных, который показал наличие статистически значимых взаимосвязей между некоторыми типами этнической идентичности и этнической аффилиацией. Так, этническая аффилиация отрицательно связана с этнической индифферентностью ($r = -0,42$, $p < 0,01$), а этнический эгоизм положительно – с этнической аффилиацией ($r = 0,268$, $p < 0,01$).

Проведенное нами исследование взаимосвязей между личностными особенностями студентов и типами этнической идентичности показало, что некоторые личностные качества студентов связаны с различными типами этнической идентичности [31].

Для структурирования полученных результатов по типам этнической идентичности, этнической аффилиации и личностных особенностей респондентов применялся факторный анализ (методом главных компонент) и вращение Варимакс с нормализацией Кайзера, на основе которого было выделено пять факторов. Результаты факторного анализа представлены в таблице 2.

Первый фактор – «Тревожность» (с дисперсией 19,1 %). В него вошли следующие показатели: «F1 – тревожность» (0,935), «Фактор Q4 (расслабленность – напряженность)» (0,73), «Фактор O (спокойствие – тревожность)» (0,75), «Фактор L (доверчивость – подозрительность)» (0,61). Максимальный факторный вес имеет фактор «F1 – тревожность», вокруг него группируются все остальные параметры. Это позволяет утверждать, что тревожность студентов во многом определяется высоким уровнем напряженности и подозрительности и образует определенный личностный тип, влияющий на особенности отношения к людям и окружающей действительности.

Второй фактор – «Экстраверсия» (с дисперсией 12,8 %). Включает такие переменные, как «F 2 – экстраверсия» (0,95), «Фактор E (подчиненность – доминантность)» (0,56), «Фактор F (сдержанность – экспрессивность)» (0,74), «Фактор A (замкнутость – общительность)» (0,65), «Фактор H (робость – смелость)» (0,63) и «Этнический нигилизм» (0,35).



Т а б л и ц а 2. Результаты факторного анализа, %
 T a b l e 2. Results of factor analysis, %

№ п/п	Название шкал / Scale name	Факторы / Factors				
		1	2	3	4	5
	Дисперсия / Dispersion, %	19,100	12,800	11,100	8,400	7,600
Типы этнической идентичности / Types of ethnic identity						
1	Этнический нигилизм / Ethnic nihilism	0,045	0,350	0,480	-0,040	0,450
2	Этническая индифферентность / Ethnic indifference	-0,110	-0,089	-0,230	-0,068	0,770
3	Позитивная этническая идентичность (норма) / Positive ethnic identity (norm)	0,033	0,090	-0,180	-0,080	-0,018
4	Этнический эгоизм / Ethnic egoism	0,080	0,053	0,770	0,130	0,098
5	Этнический изоляционизм / Ethnic isolationism	-0,020	0,160	0,810	0,140	-0,060
6	Этнический фанатизм / Ethnic fanaticism	0,003	0,012	0,740	-0,050	-0,250
Личностные свойства / Personal properties						
7	Фактор А (замкнутость – общительность) / Factor A (reticent – sociable)	-0,260	0,650	-0,016	-0,130	-0,135
8	Фактор В (интеллект) / Factor B (intellect)	-0,004	-0,151	0,017	0,330	0,730
9	Фактор С (эмоциональная стабильность / нестабильность) / Factor C (emotional stability / instability)	-0,660	0,380	0,108	-0,120	0,075
10	Фактор Е (подчиненность – доминантность) / Factor E (subservience – dominance)	-0,130	0,560	0,164	0,340	-0,240
11	Фактор F (сдержанность – экспрессивность) / Factor F (restraint – expressiveness)	-0,090	0,740	0,156	-0,130	-0,115
12	Фактор G (низкая/высокая нормативность поведения) / Factor G (low/high normative behavior)	-0,025	-0,014	0,026	-0,270	-0,063
13	Фактор H (робость – смелость) / Factor H (timidity – courage)	-0,322	0,630	-0,150	0,250	0,046
14	Фактор L (доверчивость – подозрительность) / Factor L (gullibility – suspiciousness)	0,610	0,093	0,360	0,270	-0,038
15	Фактор М (практичность – мечтательность) / Factor M (practicality – daydreaming)	0,046	-0,056	-0,270	-0,550	0,077
16	Фактор N (прямолинейность – дипломатичность) / Factor N (straightforwardness – diplomacy)	0,181	-0,071	0,113	-0,004	0,031
17	Фактор О (спокойствие – тревожность) / Factor O (calmness – anxiety)	0,750	-0,250	0,280	-0,131	-0,040
18	Фактор Q1 (консерватизм – радикализм) / Factor Q1 (conservatism – radicalism)	0,038	0,215	0,050	0,750	0,127
19	Фактор Q2 (конформизм – неконформизм) / Factor Q2 (conformism – nonconformism)	-0,155	-0,540	-0,210	0,340	-0,175
20	Фактор Q3 (низкий/высокий самоконтроль) / Factor Q3 (low/high self-control)	-0,394	0,044	0,123	-0,035	-0,156
21	Фактор Q4 (расслабленность – напряженность) / Factor Q4 (relaxed – tense)	0,730	0,013	0,056	-0,004	0,016
22	F1 (тревога) / F1 (Anxiety)	0,935	-0,263	0,029	-0,046	-0,014
23	F2 (интроверсия – экстраверсия) / F2 (introversion – extraversion)	-0,251	0,950	0,064	0,095	-0,062
24	F3 (чувствительность – уравновешенность) / F3 (sensitivity – poise)	-0,214	0,032	0,082	0,005	-0,059
25	F4 (конформность – независимость) / F4 (conformity – independence)	-0,026	-0,148	0,104	0,850	0,018



Поскольку наибольший факторный вес имеет фактор «F 2 – экстраверсия», можно сделать вывод о том, что высокая экстраверсия определяет высокий уровень общительности, прямолинейности, доминантности, смелости, а также склонности к этническому нигилизму.

Третий фактор – «Этнический изоляционизм» (с дисперсией 11,1 %). Содержит переменные «Этнический изоляционизм» (0,81), «Этнический эгоизм» (0,77), «Этнический фанатизм» (0,74), «Этнический нигилизм» (0,48), «Фактор L (доверчивость – подозрительность)» (0,36), «Фактор M (практичность – мечтательность)» (-0,27). Наибольшую факторную нагрузку имеют показатели «Этнический изоляционизм», «Этнический фанатизм» и «Этнический эгоизм», что может говорить о связи таких личностных черт, как подозрительность и практичность со стремлением признавать авторитет только своей этнической группы, осторожно и недоверчиво относиться к лицам других этнических групп.

Четвертый фактор – «Конформность – независимость» (с дисперсией 8,4 %). Вошли следующие показатели: «F4 (конформность – независимость)» (0,85), «Фактор Q1 (консерватизм – радикализм)» (0,75), «Фактор M (практичность – мечтательность)» (-0,55), «Фактор E (подчиненность – доминантность)» (0,34), «Фактор Q2 (конформизм – нонконформизм)» (0,34). Такие личностные качества, как радикализм, нонконформизм, доминантность, практичность группируются вокруг фактора «Конформность – независимость», что логично составляет комплекс черт, характеризующий тип доминантной и независимой личности.

Пятый фактор – «Этническая индифферентность» (с дисперсией 7,6 %). Составили примерно с равными факторными нагрузками переменные «Этническая индифферентность» (0,77), «Фактор B (интеллект)» (0,73), а также «Этнический нигилизм» (0,45). Полученные данные можно объяснить тем, что интеллектуально развитые респонденты склонны к нейтральному отношению к собственной национальной принадлежности, а в отношениях с другими людьми ориентируются не на этические, а на индивидуально-психологические особенности.

Обсуждение и заключение

Большинство русских студентов характеризуют позитивная этническая идентичность и этноаффилиативные установки, положительное отношение к лицам своей этнической группы, а также доброжелательное отношение к другим национальностям.

Выявленный высокий уровень позитивности этнической идентичности во многом обусловлен повышенным интересом к своей этнической группе. Возрастающее значение этнической идентичности для русской молодежи может выступать следствием не только роста политической нестабильности в стране, но и актуализации общественного запроса на демонстрацию русского начала в массовой культуре и СМИ. Выявленная в ходе эмпирического исследования неоднородность структуры этнической идентичности русских студентов и преобладание аффективного компонента над когнитивным подтверждают выдвинутую нами гипотезу, а также согласуются с результатами исследований, проведенных С. В. Рыжовой [18], Д. Ю. Крупновым [16] и А. А. Сидельниковой [15].

Аффилиативные установки рассматриваемой группы характеризуются умеренным стремлением к общению с представителями своей национальности и склонностью к созданию дружеских отношений с представителями других национальностей. При этом у респондентов преобладает готовность к развитию конструктивных отношений с людьми различных этносов над стремлением дистанцироваться от них. У большинства опрошенных аффективный компонент преобладает над когнитивным, что проявляется в недостаточно четких представлениях о своей этнической принадлежности. Отрицательные взаимосвязи этнической индифферентности и этноаффилиации могут объясняться готовностью дружески взаимодействовать с людьми независимо от их этнической принадлежности.

Неопределенная этническая идентификация характеризует лиц с выраженной этнической индифферентностью, безразличным отношением к своей национальности, склонностью к дистанцированию от своих национальных корней, поэтому у студентов со слабым интересом к собственной

этничности наблюдается снижение позитивности своей этнической идентичности.

Результаты факторного анализа подтверждают предположение о том, что типы этнической идентичности во многом зависят от личностных особенностей студентов. Это обусловлено влиянием особенностей личности на процесс развития этнической идентичности.

Взаимодействие между «Фактором Е (подчиненность – доминантность)» и этническим изоляционизмом – выраженным стремлением к доминированию – связано с негативным отношением к представителям других этносов, склонностью изолироваться от них. Доминантность соотносится с этноэгоизмом, стремлением общаться с представителями только своей этнической группы, а также с осторожным и напряженным отношением к лицам других этносов. Этническая индифферентность обратно связана с доминантностью, что говорит об ориентированности на этнические признаки у лиц, склонных к доминированию в отношениях с людьми.

Эмоциональная нестабильность («Фактор С») сопоставляется с этническим нигилизмом, что может свидетельствовать о стремлении неуравновешенных, тревожных лиц к установлению более устойчивых взаимоотношений с другими людьми независимо от их национальности.

Отрицательная взаимосвязь между «Фактором N (прямолинейность – дипломатичность)» и этническим эгоизмом говорит о том, что дипломатичность в общении с представителями других этносов может проявляться в признании равных прав и возможностей людей всех национальностей.

Взаимосвязь между этническим изоляционизмом и «Фактором F4 (конформность – независимость)» свидетельствует о том, что стремящиеся к независимости лица более склонны к обособленности, признанию независимости и превосходства своего народа. «Фактор Q3 (низкий/высокий самоконтроль)» отрицательно связан с этническим фанатизмом, что может говорить о резко негативном отношении к другим этносам у респондентов с низким уровнем самоконтроля.

Экстравертированных, общительных и прямолинейных лиц характеризуют высокий уровень этнического нигилизма, склонность к поиску взаимосвязей не только с людьми своей этнической группы, но и с лицами других национальностей. Личностная тревожность во многом определяет напряженное и подозрительное отношение к окружающим людям и влияет на характер социального взаимодействия. Лица с выраженным этническим изоляционизмом, фанатизмом и эгоизмом характеризуют высокий уровень подозрительности, осторожное отношение к представителям других национальностей, склонность к дистанцированию от них, а также признание превосходства своей этнической группы над другими. Уровень интеллекта студентов во многом влияет на их индифферентное отношение к этническим особенностям окружающих людей. Студенты с высоким уровнем конформизма стремятся ориентироваться в социальном взаимодействии на общепринятые нормы и сочетать положительное отношение к своему народу с аналогичным отношением к другим этносам. Лица с выраженным стремлением к независимости отличаются радикализмом, нонконформизмом и стремлением дистанцироваться от других этнических групп.

Таким образом, типы этнической идентичности связаны со сложившимися этническими установками по отношению к своей и другим этническим группам, а также с некоторыми личностными качествами русских студентов.

Представленные результаты не претендуют на всеобщность описания, поскольку имеют некоторые ограничения. Границы применимости определяются спецификой социально-демографических и учебно-профессиональных характеристик респондентов и не могут быть полностью перенесены на представителей других учебно-профессиональных групп и в целом на всю студенческую молодежь региона. Другие ограничения применимости результатов исследования связаны с тем, что они не рассматривают все возможные этнические, социокультурные и психологические особенности респондентов, что



может внести дополнительные коррективы в понимание проблемы этнической идентичности и представляет направление для проведения дальнейших исследований.

В качестве направлений для проведения будущих исследований можно выделить расширение спектра изучаемых социально-демографических и психологических характеристик русской молодежи, а также разработку и проведение социально-психологических мероприятий, способствующих формированию позитивной этнической идентичности и этнических установок русских студентов. Важнейшим в условиях значительной роли эмоционально-аффективной составляющей в структуре

этнической идентичности русской молодежи становится вопрос дальнейшего целенаправленного укрепления сознательного приобщения к этническим корням, развития когнитивного компонента психологической близости молодого поколения к родному языку и традициям русского народа.

Результаты проведенного исследования могут использоваться на практике для формирования у студентов более глубоких представлений о своей этнической идентичности и позитивных этнических установок, способствующих налаживанию доброжелательных отношений русской молодежи с представителями своей и других этнических групп.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голубь О. В., Тимофеева Т. С., Долгова В. Ю. Особенности этнической идентичности американцев и россиян // Мир науки. Педагогика и психология. Т. 8, № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/65PSMN220.pdf> (дата обращения: 09.09.2023).
2. Малыгина И. Г. Культурная идентичность в современной России: поиск новых моделей // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 3. С. 43–48. URL: <http://files.mgik.org/Vestnik/2011/2011-3/2011%20-%203%20-%2043.pdf> (дата обращения: 09.09.2023).
3. Дробижева Л. М. Идентичность и этнические установки русских в иноязычной среде // Социологические исследования. 2010. № 12 (320). С. 49–58. URL: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/2010-12/Drobizheva.pdf> (дата обращения: 09.09.2023).
4. Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2009. № 2. С. 3–17. URL: <https://msuspyj.ru/articles/article/4835/> (дата обращения: 09.09.2023).
5. Confessional Groups in the Republic of Tatarstan: Identity and Features of Its Design / T. Titova [et al.] // *Codrul Cosminului*. 2019. Vol. 25, issue 1. P. 87–94. <https://doi.org/10.4316/CC.2019.01.005>
6. Рыжова С. В. О ценностных характеристиках современной русской этнической идентичности // Власть. 2016. Т. 24, № 9. С. 163–172. URL: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/vlast/article/view/4627/4409> (дата обращения: 09.09.2023).
7. Кадыкова С. А. Психолого-педагогические условия развития позитивной этнической идентичности учащихся // Образование и саморазвитие. 2008. № 3 (9). С. 207–213. EDN: PBYFQX
8. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1991. № 4. С. 5–18. URL: http://flogiston.ru/library/vyg_cult (дата обращения: 04.12.2023).
9. How Much Language is Important for Ethnic Identity of Young Kazakhstanis from Inter-Ethnic Families? / A. Rakhmetova [et al.] // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2022. Vol. 15, issue 11. P. 1573–1584. URL: <https://clck.ru/3A6ScM> (дата обращения: 09.09.2023).
10. Phinney J. S. Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research // *Psychological Bulletin*. 1990. Vol. 108, issue 3. P. 499–514. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499>
11. Balich N. L., Mukha V. N. The Ethnic Identity in the Social Identity Structure of the Residents of Belarus and Russia // *Asian Social Science*. 2015. Vol. 11, no. 3. P. 327–334. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n3p327>
12. Lenovský L. Vzťah Jazyka, Kultúry a Identity v Prostredí Etnických Minorít // *Slavica Slovacca*. 2018. Vol. 53, issue 3–4. P. 243–251. URL: http://www.slavu.sav.sk/casopisy/slavica/2018_1/Študie_final_2-bezorez.pdf (дата обращения: 07.11.2023).
13. Ethnic Identity of Young Koreans Living in the Russian Far East / K. I. Vorobyova [et al.] // *Indian Journal of Science and Technology*. 2016. Vol. 9, issue 21. P. 1–9. <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i21/95223>

14. The in Influence of Biculturalism/Integration Attributes on Ethnic Food Identity Formation / N. Ishak [et al.] // *Journal of Ethnic Foods*. 2019. Vol. 6. Article no. 21. <https://doi.org/10.1186/s42779-019-0024-4>
15. Сидельникова А. А. Условия и способы формирования позитивной этнической идентичности у студенческой молодежи Донецкого региона // *Гуманитарный вестник (Горловка)*. 2017. Вып. 5. С. 137–143. EDN: YWRQZT
16. Особенности развития этнической идентичности молодежи Южной Осетии / Д. Ю. Крупнов [и др.] // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15170> (дата обращения: 07.11.2023).
17. Уразметова Р. К., Хисматуллин И. Р. Этническая аффилиация среди молодежи в условиях полиэтничного общества (на примере республики Башкортостан) // *Вестник КрасГАУ*. 2015. Вып. 4. С. 225–227. URL: <http://www.kgau.ru/vestnik/content/2015/4.pdf> (дата обращения: 09.09.2023).
18. Рыжова С. В. Этническая идентичность в общественном измерении // *Социологическая наука и социальная практика*. 2020. Т. 8, № 3. С. 165–181. <https://doi.org/10.19181/snsp.2020.8.3.7497>
19. Maximova S. G., Omelchenko D. A., Noyanzina O. E. The Ethnic Identification of Russians in Mono- and Polyethnic Regions: Repertory Grid Analysis // *Society and Security Insights*. 2020. Vol. 3, no. 2. P. 13–40. [https://doi.org/10.14258/ssi\(2020\)2-01](https://doi.org/10.14258/ssi(2020)2-01)
20. Рябиченко Т. А., Лебедева Н. М., Плотка И. Д. Множественные идентичности, аккультурация и адаптация русских в Латвии и Грузии // *Культурно-историческая психология*. 2019. Т. 15, № 2. С. 54–64. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150206>
21. Султаниязова Н. Ж. Соотношение характеристик этнической идентичности и субъективного благополучия русских и казахов // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития*. 2019. Т. 8, вып. 1. С. 52–62. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-52-62>
22. Ханова А. Ф., Станкевич Е. А. Автостереотипы и гетеростереотипы русских и татар в республике Татарстан // *Вопросы психолингвистики*. 2016. № 4 (30). С. 244–255. URL: <https://iling-ran.ru/library/voprosy/30.pdf> (дата обращения: 07.11.2023).
23. Почебут Л. Г., Безнос Д. С. Психологический анализ социальных представлений русских // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Сер.: Психология*. 2013. Т. 5, № 2. С. 15–23. EDN: RVDQPR
24. Кечина Э. А., Гришенина Ю. А. Образ России как авто- и гетеростереотип в языковом сознании русских и арабских студентов // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. № 8 (50). URL: <https://clck.ru/3A77wZ> (дата обращения: 09.09.2023).
25. Меренков А. В., Скрыбина К. Ю., Антонова Н. Л. Этническая идентичность: представления жителей крупного города о русском этносе // *Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения*. 2020. Т. 4, вып. 1. С. 20–25. <https://doi.org/10.35634/2587-9030-2020-4-1-20-25>
26. Степанова Г. С. Особенности этнической идентичности русских: проблемы и перспективы исследования // *Социальная психология и общество*. 2012. Т. 3, № 4. С. 41–52. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2012_n4/sps_2012_n4_56496.pdf (дата обращения: 09.09.2023).
27. Сухоруков И. С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества в контексте становления в России гражданского общества: опыт эмпирического исследования // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2016. Т. 2, № 4. С. 53–62. URL: https://rrpedagogy.ru/media/pedagogy/2016/4/Сухоруков_ИС.pdf (дата обращения: 07.11.2023).
28. Чернышева Н. С. Развитие этнической идентичности школьников // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*. 2010. № 125. С. 103–112. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/125/chernysheva_125_103_112.pdf (дата обращения: 07.11.2023).
29. Этническая, гражданская и глобальная идентичности как предикторы эмиграционной активности студенческой молодежи Беларуси, Казахстана и России / Н. В. Мурашенкова [и др.] // *Культурно-историческая психология*. 2022. Т. 18, № 3. С. 113–123. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180314>
30. Представления о настоящем и будущем страны как фактор эмиграционной активности студенческой молодежи: кросс-культурный анализ / М. Н. Ефременкова [и др.] // *Социальная психология и общество*. 2023. Т. 14, № 1. С. 111–131. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140107>
31. Личностные особенности русских студентов с различными типами этнической идентичности / С. И. Баляев [и др.] // *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*. 2023. Т. 23, № 4. С. 467–483. <https://doi.org/10.15507/2078-9823.064.023.202304.467-483>



REFERENCES

1. Golub O.V., Timofeeva T.S., Dolgova V.Yu. Features of the Ethnic Identity of Americans and Russians. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2020;8(2). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/65PSMN220.pdf> (accessed 09.09.2023).
2. Malygina I.G. [Cultural Identity in Modern Russia: The Search for New Models]. *Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI)*. 2011;(3):43–48. (In Russ.) Available at: <http://files.mgik.org/Vestnik/2011/2011-3/2011%20-%203%20-%2043.pdf> (accessed 09.09.2023).
3. Drobizheva L.M. [Identity and Ethnic Attitudes of Russians in a Foreign-Language Environment]. *Sociological Studies*. 2010;(12):49–58. (In Russ.) Available at: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/2010-12/Drobizheva.pdf> (accessed 09.09.2023).
4. Stefanenko T.G. [Ethnic Identity: From Ethnology to Social Psychology]. *Lomonosov Psychology Journal*. 2009;(2):3–17. (In Russ.) Available at: <https://msupsyj.ru/articles/article/4835/> (accessed 09.09.2023).
5. Titova T., Frolova E., Gushchina E., Blagoveshchenskaya A. Confessional Groups in the Republic of Tatarstan: Identity and Features of Its Design. *Codrul Cosminului*. 2019;25(1):87–94. <https://doi.org/10.4316/CC.2019.01.005>
6. Ryzhova S.V. On the Value Characteristics of Modern Russian Ethnic Identity. *Vlast*. 2016;24(9):163–172. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/vlast/article/view/4627/4409> (accessed 09.09.2023).
7. Kadykova S.A. [Psychological and Pedagogical Conditions for the Development of Positive Ethnic Identity of Students]. *Education and Self-Development*. 2008;(3):207–213. (In Russ.) EDN: PBYFQX
8. Vygotsky L.S. [The Problem of Cultural Development of the Child (1928)]. *Lomonosov Psychology Journal*. 1991;(4):5–18. (In Russ.) Available at: http://flogiston.ru/library/vyg_cult (accessed 04.12.2023).
9. Rakhmetova A., Ayapbergenov B., Karbozova G., Temirgazina Z. How Much Language is Important for Ethnic Identity of Young Kazakhstanis from Inter-Ethnic Families? *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2022;15(11):1573–1584. Available at: <https://clck.ru/3A6ScM> (accessed 09.09.2023).
10. Phinney J.S. Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research. *Psychological Bulletin*. 1990;108(3):499–514. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499>
11. Balich N.L., Mukha V.N. The Ethnic Identity in the Social Identity Structure of the Residents of Belarus and Russia. *Asian Social Science*. 2015;11(3):327–334. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n3p327>
12. Lenovský L.T. The Relation of Language, Culture and Identity in the Environment of Ethnic Minorities. *Slavica Slovac*. 2018;53(3–4):243–251. (In Slov., abstract in Eng.) Available at: http://www.slavu.sav.sk/casopisy/slavica/2018_1/Študie_final_2-bezorez.pdf (accessed 07.11.2023).
13. Vorobyova K.I., Ri I., Gorchakova E.B., Goncharov V.I. Ethnic Identity of Young Koreans Living in the Russian Far East. *Indian Journal of Science and Technology*. 2016;9(21):1–9. <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i21/95223>
14. Ishak N., Zahari M.S.M., Talib S.A., Hanafi H.M. The Influence of Biculturalism/Integration Attributes on Ethnic Food Identity Formation. *Journal of Ethnic Foods*. 2019;6:21. <https://doi.org/10.1186/s42779-019-0024-4>
15. Sidelnikova A.A. The Conditions and Ways of Forming a Positive Ethnic Identity among Junior Students of the Donetsk Region. *Gumanitarnyy vestnik*. 2017;(5):137–143. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: YWRQTZ
16. Krupnov D.Y., Khabaeva L.M., Abaeva I.V., Siukaeva E.G., Suprunova N.M. Features of Ethnic Identity of Youth of South Ossetia. *Modern Problems of Science and Education*. 2014;(5). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15170> (accessed 07.11.2023).
17. Urazmetova R.K., Khismatullin I.R. Ethnic Affiliation among Youth in the Conditions of the Polyethnic Society (on the Example of the Bashkortostan Republic). *The Bulliten KrasGAU*. 2015;(4):225–227. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://www.kgau.ru/vestnik/content/2015/4.pdf> (accessed 09.09.2023).
18. Ryzhova S.V. Ethnic Identity in the Social Dimension. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsialnaya praktika*. 2020;8(3):165–181. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.19181/snsp.2020.8.3.7497>
19. Maksimova S.G., Omelchenko D.A., Noyanzina O.E. The Ethnic Identification of Russians in Mono- and Polyethnic Regions: Repertory Analysis Grid Analysis. *Society and Security Insights*. 2020;3(2):13–40. [https://doi.org/10.14258/ssi\(2020\)2-01](https://doi.org/10.14258/ssi(2020)2-01)
20. Ryabichenko T.A., Lebedeva N.M., Plotka I.D. Multiple Identities, Acculturation and Adaptation of Russians in Latvia and Georgia. *Cultural-Historical Psychology*. 2019;15(2):54–64. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/chp.2019150206>

21. Sultaniyazova N.Zh. Correspondence between Characteristics of Ethnic Identity and Subjective Well-Being in Russians and Kazakhs. *Izvestia of Saratov University (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2019;8(1):52–62. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-52-62>
22. Khanova A.F., Stankevich E.A. Autostereotypes and Heterostereotypes of Russian and Tatar in the Republic of Tatarstan. *Journal of Psycholinguistics*. 2016;(4):244–255. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://iling-ran.ru/library/voprosy/30.pdf> (accessed 07.11.2023).
23. Pochebut L.G., Beznosov L.S. Psychological Analysis of Social Representations of Russians. *Pushkin Leningrad State University Journal. Psychology*. 2013;5(2):15–23. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: RVDQPR
24. Kechina E.A., Grischenina Y.A. Image of Russia as the Auto- and the Heterostereotype in Language Consciousness of the Russian and Arab Students. *International Research Journal*. 2016;(8). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://clck.ru/3A77wZ> (accessed 09.09.2023).
25. Merenkov A.V., Scriabina K.Yu., Antonova N.L. Ethnic Identity: Views of Residents of a Large City on Russian Ethnos. *Bulletin of Udmurt University. Sociology. Political Science. International Relations*. 2020;4(1):20–25. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.35634/2587-9030-2020-4-1-20-25>
26. Stepanova G.S. Features of Ethnic Identity of Russians: Research Issues and Perspectives. *Social Psychology and Society*. 2012;3(4):41–52. Available at: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2012_n4/sps_2012_n4_56496.pdf (accessed 09.09.2023).
27. Sukhorukov I.S. Formation of Ethnocultural Identity of Adolescents and Youth in the Context of the Formation of Civil Society in Russia: Empirical Research. *Research Result: Pedagogy and Psychology of Education*. 2016;2(4):53–62. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://rrpedagogy.ru/media/pedagogy/2016/4/Сухоруков_ИС.pdf (accessed 07.11.2023).
28. Chernysheva N. Development of Ethnic Identity of Schoolchildren. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2010;(125):103–112. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/125/chernysheva_125_103_112.pdf (accessed 07.11.2023).
29. Murashchenkova N.V., Gritsenko V.V., Kalinina N.V., Efremenkova M.N., Kulesh E.V., Konstantinov V.V., et al. Ethnic, Civic, and Global Identities as Predictors of Emigration Activity of Student Youth in Belarus, Kazakhstan, and Russia. *Cultural-Historical Psychology*. 2022;18(3):113–123. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/chp.2022180314>
30. Efremenkova M.N., Murashchenkova N.V., Gritsenko V.V., Stelmakh S.A., Burdina E.I. Perceptions of the Present and Future of the Country as a Factor of the Emigration Activity of Student Youth: Cross-Cultural Analysis. *Social Psychology and Society*. 2023;14(1):111–131. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/sps.2023140107>
31. Balyaev S.I., Garanina Zh.G., Nikishov S.N., Nikishova I.S. Personal Characteristics of Russian Students with Different Types of Ethnic Identity. *Russian Journal of the Humanities*. 2023;23(4):467–483. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/2078-9823.064.023.202304.467-483>

Об авторах:

Баляев Сергей Иванович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевицкая, д. 68), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3655-3312>, **Scopus ID:** 57207952637, balyaevsi@mail.ru

Гаранина Жанна Григорьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевицкая, д. 68), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1428-1213>, **Scopus ID:** 57192682645, garanina23@mail.ru

Никишов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевицкая, д. 68), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1573-6825>, **Scopus ID:** 57195961479, serg-n79@yandex.ru

Никишова Ирина Станиславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарёва (430000, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевицкая, д. 68), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9987-7803>, **Scopus ID:** 57195961341, isosipova@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

С. И. Баляев – разработка концепции и инструментария исследования; анализ и интерпретация данных; написание текста рукописи.

Ж. Г. Гаранина – сбор данных; анализ и интерпретация данных исследования; написание текста рукописи.

С. Н. Никишов – генерация идеи исследования; формализованный анализ данных.

И. С. Никишова – формализованный анализ данных; итоговая доработка статьи.



Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у автора по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 17.11.2023; одобрена после рецензирования 04.03.2024; принята к публикации 12.03.2024.

About the authors:

Sergey I. Balyaev, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Psychology, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3655-3312>, **Scopus ID:** 57207952637, balyaevsi@mail.ru

Zhanna G. Garanina, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Psychology, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1428-1213>, **Scopus ID:** 57192682645, garanina23@mail.ru

Sergey N. Nikishov, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, Head of the Chair of Psychology, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1573-6825>, **Scopus ID:** 57195961479, serg-n79@yandex.ru

Irina S. Nikishova, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Psychology, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9987-7803>, **Scopus ID:** 57195961341, isosipova@yandex.ru

Authors' contribution:

S. I. Balyaev – development of the study concept and instruments; data analysis and interpretation; manuscript writing.

Zh. G. Garanina – data collection in 2023; analysis and interpretation of research data; manuscript writing.

S. N. Nikishov – formulation of the research idea; formalized data analysis.

I. S. Nikishova – formalized data analysis; final revision of the manuscript.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the author on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 17.11.2023; revised 04.03.2024; accepted 12.03.2024.

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО / ACADEMIC WRITING

Редакция журнала «Интеграция образования» анонсирует о включении в контент журнала новой секции, посвященной академическому письму. Эта секция призвана способствовать интеграции системы академической коммуникации, предлагая площадку для анализа и обсуждения как теоретических, так и прикладных аспектов создания научных и образовательных текстов.

Основной задачей новой секции является стимулирование междисциплинарного взаимодействия и обогащение понимания структурных и функциональных аспектов академических текстов. Такой подход нацелен на повышение индекса читабельности и однозначности интерпретации научной информации, что критически важно для академического сообщества.

Приглашаем читателей и авторов журнала активно участвовать в этой инициативе, которая поможет поддерживать высокие стандарты академической честности и инновационности в процессе академической коммуникации.

Научный редактор Е. В. Тихонова

The Editorial Board of the Integration of Education is proud to announce the addition of a new section dedicated to academic writing to the journal's content. This section aims to facilitate the integration of the academic communication system by offering a platform for analyzing and discussing both theoretical and applied aspects of scholarly and academic texts creation.

The new section's main objective is to stimulate interdisciplinary interaction and to enrich the understanding of the structural and functional aspects of academic texts. This approach seeks to enhance the readability index and unambiguity of scientific information interpretation, which is critical for the academic community.

We invite readers and authors of the journal to actively participate in this initiative, which will help to maintain high standards of academic integrity and innovation in the process of academic communication.

Science editor E. V. Tikhonova



Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.115.028.202402.249-265

УДК 001:316.776(043)

Ineffective Strategies in Scientific Communication: Textual Wordiness vs. Clarity of Thought in Thesis Conclusion Section

E. V. Tikhonova^a, M. A. Kosycheva^b, D. A. Mezentseva^c

^a MGIMO University, Moscow, Russian Federation

^b HSE University, Moscow, Russian Federation

^c Russian Biotechnological University, Moscow, Russian Federation

[✉] etikhonova@gmail.com

Abstract

Introduction. The issue of lexical redundancy in academic writing remains crucial. Research based on Russian-language corpora is vital for the development of effective targeted academic writing courses that meet the unique needs of universities. This paper aims to identify factors through examples of wordiness in the Conclusion sections of theses to alter the design of courses broadening academic writing skills to fight against textual redundancy at various educational levels.

© Tikhonova E. V., Kosycheva M. A., Mezentseva D. A., 2024



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.



Materials and Methods. A corpus of 72 theses across three educational levels (Bachelor's, Master's, and Candidate degrees) was analyzed. We selected theses from the repositories of the HSE University and Moscow City University. We focused on Conclusion section due to its highest level of conciseness: textual redundancy critically impacts its effectiveness. The analysis included a comprehensive procedure of raw data extraction, coding, conceptualization during iterative discussions, and classification according to Brohaugh's taxonomy.

Results. "Invisible" type of wordiness is a prevalent issue in academic writing across all levels of education. Such types as "overkill", "weak-kneed" and "empty" occur more frequently in research in Master's and Candidate's theses. The need to comprehend the reasons behind the use of different types of wordiness and their impact on readability is stressed. Candidate's theses are wordier despite the expectation of a higher level of academic writing skills at this level.

Discussion and Conclusion. The study highlights the systemic role of academic writing courses at all educational levels in reducing text wordiness. Despite our expectations of advanced writing skills in Candidate's theses, their high level of wordiness indicates the need for developing effective academic writing strategies. It is crucial to implement a personalized approach to academic writing instruction, considering the specific needs and challenges of each educational level, to create more concise academic texts. The paper provides insights into approaches to designing academic writing courses.

Keywords: wordiness in academic writing, wordiness taxonomy, Brohaugh's taxonomy, wordiness in thesis Conclusion section, academic writing, academic culture

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Tikhonova E.V., Kosycheva M.A., Mezentseva D.A. Ineffective Strategies in Scientific Communication: Textual Wordiness vs. Clarity of Thought in Thesis Conclusion Section. *Integration of Education*. 2024;28(2):249–265. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.249-265>

Неэффективные стратегии научной коммуникации: водность текста vs четкость изложения информации в секции «Заключение» диссертационных исследований

Е. В. Тихонова¹✉, М. А. Косычева², Д. А. Мезенцева³

¹ МГИМО МИД РФ, г. Москва, Российская Федерация

² НИУ ВШЭ, г. Москва, Российская Федерация

³ Российский биотехнологический университет,
г. Москва, Российская Федерация

✉ etihonova@gmail.com

Аннотация

Введение. Проблема избыточности использования лексических единиц в академическом письме остается крайне острой. Исследования, реализованные на основе русскоязычного корпуса, критически важны для создания эффективных целевых курсов по академическому письму, соответствующих уникальным потребностям и специализациям университетов. Цель исследования – выявить на основе примеров водности текста в секциях «Заключение» выпускных квалификационных работ и диссертаций факторы, учет которых качественным образом изменит конструирование курсов по развитию навыков академического письма, позволяя эффективно бороться с избыточностью текста на разных уровнях образования.

Материалы и методы. Анализируется корпус из 72 выпускных квалификационных работ и диссертаций на трех уровнях образования (бакалавриат, магистратура и аспирантура). Рукописи были подобраны в репозиториях Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и Московского городского педагогического университета. Анализовалась секция «Заключение» как наиболее лаконичная: водность текста критично влияет на ее эффективность. Анализ включал в себя комплексную процедуру извлечения сырых данных, кодирования, концептуализации в процессе итеративных обсуждений и классификации в соответствии с таксономией Брото.

Результаты исследования. «Невидимая водность» является общей проблемой академического письма на всех уровнях образования. Более специфические формы водности – «избыточность» и «приукрашивание» – чаще встречаются в исследованиях на второй и третьей ступенях образования (магистерские и док-

торские диссертации). Статья подчеркивает необходимость более глубокого понимания причин использования различных типов водности и их влияния на индекс читабельности и понимание текста. Водность текста оказалась более распространенной в диссертациях кандидатов наук, несмотря на ожидание более высокого уровня навыков академического письма на эти ступени образования.

Обсуждение и заключение. В исследовании подчеркивается системная роль курсов академического письма на всех уровнях образования в снижении многословности текста. Высокий уровень многословия на разных ступенях образования указывает на необходимость разработки эффективных стратегий академического письма. Необходим индивидуализированный подход к обучению академическому письму с учетом конкретных потребностей и задач каждого уровня образования в контексте конкретного университета. Рекомендации и факторы, представленные в тексте, могут послужить основой для разработки курсов академического письма.

Ключевые слова: водность в академическом письме, таксономия типов водности, таксономия Брехо, водность в тексте секции «Заключение», академическое письмо, академическая культура

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Тихонова Е. В., Косычева М. А., Мезенцева Д. А. Неэффективные стратегии научной коммуникации: водность текста vs четкость изложения информации в секции «Заключение» диссертационных исследований // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 2. С. 249–265. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.249-265>

Introduction

Academic Culture. Conceptually, academic culture is considered to be a complex phenomenon comprising organizational, learning and research cultures [1]. Academic culture is not only the base for quality teaching and education delivery [2], it also encompasses the process of scientific development and performance [3] closely consider the development of academic informatics, academic management, academic mobility, academic literacy and writing¹. All these components of academic culture seem to be inseparable from the concept of continuous academic development [4] that is among the core principles of lifelong learning. This requires the organizational culture of the university to constantly center academic culture as a metaculture being an ideal example that accumulates the best practices of effective academic communication at the global level.

Learning culture focuses on the development of basic knowledge and skills crucial for acquiring higher education, academic literacy being in the spotlight. Writing a scientific text that can be read and fully comprehended is a demanding task for researchers, no matter whether they utilize a native or foreign language for their writing [5]. Moreover, concise writing helps scholars communicate succinctly and enhance readability of their texts [6]. Readability is viewed as a capacity

of the target audience to grasp the scope of the text [7; 8]. In addition, it shows some respect to the readers allowing them to spend less time on reading and avoid misinterpretation, and, what is more, promotes the dissemination of science [9]. The notion of readability has been debated by scholars for years, nevertheless, they agree that readability index correlates with the quality of the text [10–12]. Moreover, the advancement of scholarly communication and the emergence of new techniques can boost readability and equip the reader with hyperlinks, audio and visual supplements to the research articles allowing the authors to communicate their ideas better.

Academic Writing. The written text being the key means of communication plays a pivotal role within academic culture. Writing appears to be inseparable from the academic life of students and researchers and serves as a tool for exploring new concepts and ideas, developing their ability and skills in producing objective academic texts as a part of their research activity [13]. The assumption that English is a global language of science and technology [9; 14; 15], yielded a plethora of studies revealing the problems that both students and professors face while studying the principles of academic writing in English [16–18]. Furthermore, Nasiri posits that due to lack of training and knowledge on academic writing, many researchers from

¹ Tikhonova E.V. Kosycheva M.A., Efremova G.I. Academic Culture: Scope, Content and Development Strategies. In: Vectors of Transformation of the Modern University. Moscow: Prospect; 2024. Chap. 4. p. 58–85. (In Russ.)



non-English speaking backgrounds do not understand the expectations and requirements with regard to their written materials [14]. Moreover, Non-Anglophone writers are often blamed for their inability to communicate their ideas well and make them comprehensible because they do not follow the established standards of academic writing in English. However, this inefficiency in writing in a foreign language can be attributed to the lack of writing skills in their native language as well [19].

The education systems of each country are associated with certain cultural differences that affect academic thinking and writing traditions. As discourse patterns differ considerably from each other in various cultures, these differences in writing styles, academic thinking and presentation provide the scholars with a perception of why the academic text has been organized and written in a particular way [20]. In this light, to achieve greater results the instructors should establish best practices of academic writing in their native language taking into account the achievements of academic writing in English.

Academic writing is a complex skill that requires extended time to develop. Given that modern communication generally leans towards the standards of written communication, with its emphasis on brevity and compactness, the standards of academic writing are becoming more effective not only in the academic realm [13] but also in professional communication [21]. Today, academic writing is far from being synonymous with scholarly communication; it is a powerful tool for transparent, rhetorically conditioned, and linguistically precise communication, allowing for maximum communicative effect at minimal expense [15; 22]. However, this requires not just familiarity with the tools and tactics of academic writing in both native and English languages but also genuine mastery of them, which is impossible without practice [18]. In other words, a rational understanding of the importance of academic writing is not equivalent to the ability to represent it in practice. Workshops can improve individual academic writing to some extent, but without targeted extended academic writing courses, achieving genuine efficiency is impossible [21; 23].

Wordiness. The architecture of academic writing constitutes a complex conglomerate of components, including text structure, rhetoric and grammar, and wordiness. Wordiness in its different forms appears to be one of the most challenging features. Academic writing manuals promote the idea of succinct, lucid and readable academic texts. They claim that taking more words than necessary hinders the writers in their effort to convey information. Consequently, the strength of the texts is in their clarity and precision. Summing up the previous research on the issue, Śleszyńska claims that verbose writing can be provoked by some inconsistencies at the lexical level, for instance, by tautology or pleonasm, unnecessary repetition of the words related in their meanings, thus leading not only to wordiness but also errors [9]. In academic writing, these wordy phrases can be used to raise the level of sophistication. Moreover, researchers tend to use them overly, not realizing that they cloud their text and make it boring and pretentious [24].

Besides, excessive writing can impede the work of search engines by shifting the focus on unimportant issues and distracting attention from essential ones, thus depriving the research of appearing in search queries, receiving more views, downloads and citations [25]. Demir revealed that Introductions of research papers written by Turkish authors tend to use unnecessarily long phrases and sentences [24]. Also, he proposed a taxonomy composed of eight categories. Another classification of wordiness was proposed by Brohaugh [26] in his seminal work on how to write with precision. Every [27], in her turn, provided tips for tackling wordiness in research in medicine and science. However, most of the research concerns the cases of wordiness in texts written in English by non-native speakers [9; 24]. But still, the research on wordiness in non-English texts is scarce.

This study is aimed at identifying the cases of wordiness according to the classification provided by Brohaugh [26] to get insight into inefficient strategies of academic writing for the development of steps crucial for coping with them. We hypothesize that if an educational institution provides special

courses on developing competence in academic writing at each level of education, post-graduates should display the highest level of it.

Materials and Methods

Background. Textual Wordiness Taxonomy. Wordiness as a concept encompasses various classifications [1; 24; 28], distinguishing different types that, despite being named differently, share similar meanings and contents. For our study, we adopted Brohaugh's [26] typology, which identifies 16 types of wordiness, making it the most exhaustive and informative classification due to its detail and comprehensiveness.

Corpus Characteristics. Our research corpus comprises three groups of theses, aligning with the hypothesis that academic literacy improves as students progress through different educational levels. The universities selected for theses analysis, HSE University (HSE) and Moscow City University (MCU), emphasize developing academic writing skills through specialized courses, workshops, seminars, and electives. Comparing theses across educational levels allows us to assess the efficiency of strategies to overcome textual wordiness employed within these courses.

Conclusion Section in Theses: Function and Manifestation. The Conclusion section was chosen for analysis due to its requirement for maximal analytical clarity and conciseness. If the author of the thesis is not adequately acquainted with academic writing strategies, this section typically reveals inefficient information presentation most clearly.

From the perspective of rhetorical steps taken to construct an effective Conclusion, it is crucial to understand the functions this section aims to serve. The focus is on the author's ability to demonstrate how successfully the research aim was achieved, whether the results were expected or unexpected, and where and how the obtained results can be applied. Often, research limitations and potential future research directions are also discussed in this section. It is essential not to repeat the Results section, not to comment on the obtained results, but to focus on defining the real significance of the obtained results and the possibilities for their practical application. This approach also requires maximum attention to every

word used, enabling the author to verbalize their intentions clearly and unambiguously. In this context, wordiness is a tactic that directly contradicts the author's intentions.

Corpus. To examine wordiness and academic writing skills, we constructed a corpus comprising 72 theses. For comparability, balance, and representativeness, this corpus was divided into three sub-corpora according to educational level (Bachelor's, Master's, and Candidate's degrees), ensuring consistency of data. The theses were selected based on disciplinary fields, authors' backgrounds, availability, and the inclusion of a Conclusion section as an independent structural component. Following these criteria, 24 theses were chosen for each sub-corpus.

Procedure and Instruments. Initially, theses meeting the analysis criteria were selected from repositories. Subsequently, a table for raw data extraction was created, coding each source as B1-24 for Bachelor's theses, M1-24 for Master's, and C1-24 for Candidate's theses. The table included columns for the source code and each of Brohaugh's 16 wordiness types, with an additional column dedicated to anomalies, anticipating encounters with wordiness examples that could not be classified according to Brohaugh's typology.

During the analysis, each author independently examined the Conclusion sections of the included dissertations, focusing on rhetorical structure presence, functionality of each rhetorical step, section length (characters without spaces), and instances of wordiness. The presence of specific rhetorical steps was tracked, and each clearly identified step in a Conclusion section was scored up to 1 point, with a maximum efficiency score of 5 for rhetorical structure and functionality.

Subsequently, authors presented their tables of raw data for iterative discussion to ensure unity in understanding each case of wordiness, the presence and functionality of rhetorical steps, and the Conclusion section's ability to fulfill its function and rhetorical manifestation.

In the final stage, all examples of text wordiness unanimously approved by the authors were classified according to the chosen typology.

Data Analysis. All instances of wordiness were distributed among the 16 types, with each case discussed by all three authors. In cases of

disagreement, a peer reviewer was consulted to achieve consensus. This iterative process was also applied to discuss the rhetorical structure of each Results section, with the author team individually identifying structural steps in each Conclusion section before clarifying and unanimously rating the rhetorical steps, their functionality, and overall assessment during discussions. External peer reviewers were involved in case of disagreements.

Results

Types of Wordiness Identified within the Corpus. We collected 643 examples of wordiness, 181 of which were found in Bachelor's Theses, 205 cases in Master's and 257 in Candidate's Theses. The biggest number of wordiness cases was found in Candidate's Theses, whereas wordiness in Bachelor's and Master's Theses is almost the same (Figure).

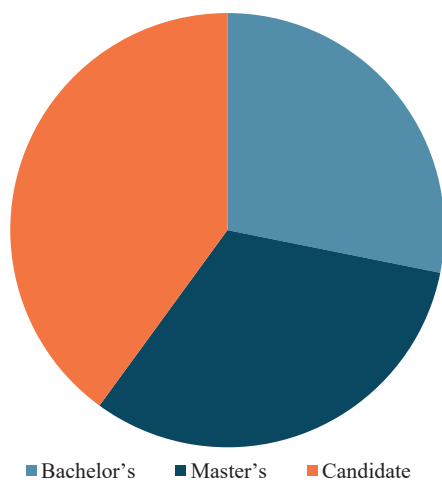


Figure. Each Sub-corpus Share in the Corpus
Source: Compiled by the authors.

The analysis of cases of wordiness in the context of a thesis, characteristic of different levels of education, allowed us to note the prevalence of the invisible, the weak-kneed and the empty types of wordiness in Bachelor's Theses; the invisible, the overkill and the weak-kneed types of wordiness in Master's Theses; the invisible, the empty, the overkill types of wordiness in Candidate's Theses (Table 1).

By comparing the most frequently occurring wordiness types in 3 sub-corpora, we

concluded that the invisible, the overkill and the empty types of wordiness were the most common. Examples of the following wordiness types were found in sub-corpora as singular cases or not found at all: the weak, the affected, the circuitous and the clever (Table 1). This means these problems of wordiness in academic writing are not common.

To illustrate the applicability of W. Brohaugh's taxonomy [1] for classifying types of wordiness in scientific discourse, examples were identified in the corpus of analyzed theses (Table 2).

Types of Wordiness: Frequency of Occurrence in Sub-corpora. Among 643 cases of wordiness 352 (~55%) were detected in the theses of MCU and 291 (~45%) examples were found in the HSE theses (Table 3) that shows 10% difference in wordiness frequency in the HSE and the MCU Theses.

Bachelor's Theses. We collected 181 instances of wordiness within a subset of Bachelor's Theses, aligning with Brohaugh's [26] categorization into 9 types of wordiness. The most frequent types were the invisible and the weak-kneed. Notably, nearly a third of these instances (61) were classified as invisible and, consequently, deemed unnecessary. Additionally, the distribution of the weak-kneed wordiness instances varied significantly: theses from HSE University exhibited almost half as many cases of this wordiness type (8) compared to Moscow City University (17) (Appendices 2, 3, 4)². The most typical examples of wordiness cases are presented below.

The Invisible Type of Wordiness in Bachelor's Theses. There are 61 instances of invisible wordiness, with 34 examples sourced from HSE University Theses and 27 from Moscow City University. The identified examples show the tendency of Bachelors to overload the conclusions of their theses with cliches and standardized phrases thus conveying lack of originality: "Изучение литературы, анализ и обобщение собранных по проблеме материалов дали нам возможность определить теоретические основы использования игровых технологий для развития интересов младших школьников" (B7, HSE); "Таким образом, проведя теоретический анализ литературы и эмпирическое исследование, нами была

² Appendices 1–4 [Electronic resource]. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.254>

достигнута цель, решены поставленные задачи и подтверждена выдвинутая гипотеза” (B9, HSE); “Анализ теоретического исследования в совокупности с результатами опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод, что гипотеза *подтверждена, поставленные задачи выполнены, цель исследования достигнута, иными словами, работа выполнена в полном объеме*” (B24, MCU); “*В процессе исследования были решены задачи, определенные на первых этапах*” (B23, MCU).

Table 1. Cases of Wordiness

Type	Bachelor's Theses	Master's Theses	Candidate Theses	Total
The redundant	18	19	28	65
The already understood	11	8	14	33
The empty	20	20	49	89
The evasive (intentional or otherwise)	0	9	7	16
The weak-kneed and the passive	25	30	9	64
The weak, the noncommittal and the hesitant	0	1	2	3
The affected	0	1	2	3
The circuitous	0	0	3	3
The self-indulgent	9	8	14	31
The overkill	19	40	66	125
The inflated and the deflated	9	14	7	30
The invisible and therefore unnecessary	61	50	45	156
The imprecise	0	3	2	5
The clever and the show-offy	0	0	3	3
The nonsensical	0	2	2	4
The beautiful	9	0	4	13

Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

Table 2. Wordiness Taxonomy by W. Brohaugh

1	Type	Definition	Example
1	2	3	4
1	The redundant	superfluous repetition, especially repetition of items on a page	<i>базовые основы, планы на будущее, взаимное сотрудничество, текущий статус, окончательный результат</i>
2	The already understood	repetition happens between writing and reading: when what's in the reader's head repeats what's on the page	Педагог-психолог проводил оценку, включая <i>психологические тесты, для оценки способностей студентов...</i> Такой инструмент оценивания, как <i>критерии</i> , предлагает набор признаков для принятия решения об оценке активности студента... Образовательная <i>теория</i> , основанная на представлении закономерностей процессов обучения, предполагает...
3	The empty	words, phrases and sentences which include empty modifiers, introductions, transitions and connections, summation, reaction (meaningless words of response, repetitions and questions) and comments	<i>В основном, исследование предполагает, что... Более или менее, результаты демонстрируют... В целом, студенты склонны... Неизбежно, существуют ограничения исследования... В действительности, нет определенного ответа на... В большинстве случаев участники согласились, что... Как ни странно, результаты показали...</i>



Продолжение табл. 2 / Extention of table 2

1	2	3	4
4	The evasive	qualifiers, expressions of regret and hesitant rambling, indirect language and evasive terms, aesthetic avoidance and filler words	<i>Можно утверждать, что</i> результаты указывают на... <i>Похоже, что наблюдается тенденция к...</i> <i>Стоит рассмотреть идею, что...</i> <i>Не исключено, что...</i>
5	The weak-kneed and the passive	empty (weak) constructions that can be replaced by a verb with the same meaning	<i>Мы пришли к заключению, что...</i> <i>Мы выполнили анализ...</i>
6	The weak, the noncommittal and the hesitant	lexical choices that serve to defer forthcoming discourse or imply an anticipation of unfavorable content	<i>Возможно, стоит исследовать</i> альтернативные методы для повышения вовлеченности студентов... <i>Вероятнее всего, стоит обратить внимание</i> на значение результатов для образовательной политики... <i>Скорее всего, пришло время переоценить роль</i> стандартизированных тестов в образовании...
7	The affected	euphemistic writing and pretension	<i>Я общался с группой из семи обучающихся...</i> <i>Мы исследовали спектр нескольких конкретных элементов...</i>
8	The circuitous	the absence of a clear presentation of information, deviating from the appropriate sequence relevant to the subject matter (winding and twisting sentences)	<i>Результат остается неизменным по сравнению с его предыдущим состоянием...</i> <i>Обстоятельства не сильно отличались от своего первоначального состояния...</i> <i>Сценарий остается таким же, как и был ранее...</i>
9	The self-indulgent	the use of first-person narration contributes to an increased length of the manuscript and introduces an additional "character" for the reader to follow	<i>Я считаю, что</i> результаты подчеркивают важность взаимодействия учителя и студента... <i>С моей точки зрения, данные указывают на</i> необходимость реформы учебных планов... <i>Я убежден, что интеграция технологий оказывает</i> трансформационное влияние на результаты обучения...
10	The overkill	excessive argumentation, redundancy in verbiage and concepts, or excessive repetition thereof diminishes credibility and steers the audience away from the desired conclusion posited by the author	Следует обратить внимание на то, что студенты <i>должны строго соблюдать</i> политику академической честности, <i>чтобы избежать серьезных последствий...</i> Необходимо учитывать, что <i>эффективные навыки</i> коммуникации являются <i>необходимыми для развития позитивных отношений</i> между учителями и студентами... Нужно отметить, что <i>несоблюдение протоколов безопасности</i> во время лабораторных экспериментов <i>может привести к серьезным несчастным случаям...</i>
11	The inflated and the deflated	sentence, paragraph, and manuscript inflation arise from the absorption of extraneous material, leading to the elongation of the text	<i>Мы будем использовать приемы, основанные на приведенных ранее доказательствах,</i> при выборе учебных решений... <i>Применение дифференцированного обучения</i> позволит <i>удовлетворить разнообразные образовательные потребности...</i> Наша цель – дать студентам возможность <i>овладеть навыками критического мышления,</i> <i>необходимыми для всей жизни...</i>
12	The invisible and therefore unnecessary	recognizable terms, so ingrained that they lose distinction: clichés, fused adjective-noun combinations, conventional phrases, and overused word pairings	Полученные результаты свидетельствуют, что студентам <i>необходимо мыслить нестандартно,</i> чтобы <i>добиться успеха в учебе...</i> Педагоги часто подчеркивают <i>важность обучения к тесту для повышения результатов стандартизированных тестов...</i> <i>Эксперимент, который мы провели</i> на прошлой неделе...

Окончание табл. 2 / End of table 2

1	2	3	4
13	The imprecise	an empty, space-filling cliché or a jury-rigged series of words	Анализ данных представляет <i>подобную лабиринту архитектуру</i> обучения... Исследование <i>освещает потаенные уголки</i> студенческой мотивации... Наша работа анализирует <i>лабиринтный ландшафт инноваций</i> в образовании...
14	The clever and the show-offy	the captivating use of alliteration, the vivid sound effects of onomatopoeia, the elegant internal rhyme, numerous puns, or employing charm or uniqueness in introductions, transitions, or conclusions	Класс похож на <i>жужжащий улей</i> , чувствуется волнение учеников, которые стоят на пороге будущих открытий... Учитель создает <i>гармоничную мелодию</i> разнообразных образовательных методов... В <i>мозаике многокультурного образования</i> оттенки разнообразия этнических групп сливаются в <i>единство достойное восхищения</i> ...
15	The nonsensical	nonsense extends the duration of both the physical and conceptual components within a sentence. It may manifest as an oxymoron, something impossible, or illogical	Парадокс поощрения <i>включительной исключительности</i> в образовательной политике... Противоречивая природа поощрения <i>автономной зависимости</i> в студенческой автономии... Нелогичность ожидания <i>дивергентного мышления</i> в системе <i>конвергентного обучения</i> ...
16	The beautiful	complex terminology and expressions that may sound impressive but are inappropriate for the writing context, resulting in difficulty in comprehension	<i>Деконструктивный анализ образовательных идеологий</i> раскрывает скрытые динамики власти, присущие образовательным системам... <i>Диалектический синтез</i> критической педагогики и <i>практики эмансипации</i> подвергает сомнению <i>гегемонистские структуры угнетения образования</i> ... <i>Постколониальная критика</i> образовательных программ раскрывает <i>неоколониальные идеологии</i> , унаследованные в образовательных дискурсах...

Table 3. Cases of Wordiness in HSE University and Moscow City University Theses

Type	Bachelor's Thesis		Master's Thesis		Candidate's Thesis	
	HSE	MCU	HSE	MCU	HSE	MCU
The redundant	9	9	9	10	12	16
The already understood	3	8	4	4	8	6
The empty	12	8	9	11	19	30
The evasive (intentional or otherwise)	0	0	3	6	7	0
The weak-kneed and the passive	8	17	17	13	5	4
The weak, the noncommittal and the hesitant	0	0	1	0	1	1
The affected	0	0	0	1	1	1
The circuitous	0	0	0	0	1	2
The self-indulgent	0	9	8	0	10	4
The overkill	9	10	16	24	23	43
The inflated and the deflated	2	7	6	8	5	2
The invisible and therefore unnecessary	34	27	16	34	22	23
The imprecise	0	0	2	1	1	1
The clever and the show-offy	0	0	0	0	2	1
The nonsensical	0	0	0	2	0	2
The beautiful	4	5	0	0	2	2
Total	81	100	91	114	119	138



The Weak-kneed Type of Wordiness in Bachelor's Theses. The most vivid examples of weak-kneed types of wordiness combine weak verbs and partially evasive constructions to hide the uncertainty: “На основании проведенного исследования и вышеуказанных выводов можем заключить, что создание комплекса упражнений для развития ЛК учащихся профильного класса средствами аутентичных англоязычных песен – трудоемкий процесс...” (B11, HSE); “Кроме того, в данной главе мы предприняли попытку обозначить изучаемый концепт британской эксцентричности в лексико-фразеологической семантике...” (B12, HSE); “В рамках данной выпускной квалификационной работы нам удалось сделать следующее...” (B13, MCU); “Данная выпускная квалификационная работа позволила обратиться к актуальной проблематике совершенствования грамматических навыков учащихся основной общеобразовательной школы...” (B18, MCU).

The instances of wordiness provided by the examples above highlight inability of Bachelor students to think structurally, to synthesize knowledge. They follow well-known patterns to adhere to established traditions in academic discourse based on oratorical principles that limit clarity of their text perception.

Master's Theses. 205 examples of wordiness in the Master's Theses sub-corpus were found, which belong to 13 types of wordiness. Almost a quarter (50) of wordiness cases found in the Master's Theses represents the invisible and therefore unnecessary type. The prevalent types are also the overkill (40) and weak-kneed (30) wordiness (Appendix 3).

The Invisible Type of Wordiness in Master's Theses. The chosen examples underline the lack of skills in academic writing aimed at precision of the ideas. Thus, the utilization of vague and unnecessary words distract the reader's attention from the conclusions themselves: “В целом, несмотря на то, что еще многое предстоит сделать, мы считаем проделанную работу, и в частности, попытку внедрения геймификации в разработанную учебную систему успешной” (M7, HSE); “С одной стороны, такой подход позволил погрузиться в творчество и ощутить «дух первооткрывателей», но

с другой, оглядываясь назад, стоит отметить, что предварительное изучение литературы на первом этапе позволило бы сэкономить время на разработку...” (M7, HSE); “Изучение истории данного вопроса показывает, что множество авторов, описывая психофизическое своеобразие данного возраста, отмечали комплексный характер восприятия мира, эмоциональной сферы, мышления” (M20, MCU); “Таким образом, цель исследования достигнута и подтверждена гипотеза исследования” (M20, MCU).

The Overkill Type of Wordiness in Master's Theses. At this stage of education master students better realize that justification of their ideas is crucial, nevertheless, due to the lack of skills on reasoning and poor abilities in analysis and synthesis of their ideas they tend to excessive argumentation: “Данный модуль соотносится с моделью постдипломного образования педагога, описанной в постановочной части проекта. С точки зрения ценностного уровня, данный модуль ориентирован на рефлексивного педагога, выступающего субъектом своей деятельности и профессионального развития, следующего за изменениями его эпохи и пользующегося ее возможностями” (M6, HSE); “Так мы решили, что методическая разработка будет создана для обучения со 2-го класса. Вместе с тем мы исследовали содержание российских и зарубежных программ по развитию социально-эмоциональных навыков. И в ходе анализа мы выделили подходы и упражнения, которые могут быть использованы на уроках литературного чтения” (M9, HSE); “Проанализировав образовательные программы по изобразительной деятельности в детском саду, нами было определено следующее: в ходе реализации изобразительной деятельности у детей продолжается развиваться интерес к изобразительной деятельности; развивается эстетическое восприятие; происходит формирование и закреплять представления о форме предметов, величине, расположении частей; развиваются способности наблюдать, всматриваться в явления и объекты природы, замечать их изменения; дети учатся передавать в изображении основные свойства предметов

(форма, величина, цвет), характерные детали, соотношение предметов и их частей по величине, высоте, расположению относительно друг друга; совершенствуются изобразительные навыки и умения, формируются художественно-творческие способности” (M18, MCU); “Он дает детям возможность активно проводить каникулы, учит их создавать новое и изучать историю. Также учит различным формам взаимодействия в коллективе, показывает ценности взаимоотношений в команде, учит ставить цели и достигать результаты” (M22, HSE).

The Weak-kneed Type of Wordiness in Master’s Theses. The overuse of weak verbs and purposeless words still remains one of the key features underpinning the low level of master students’ academic writing skills development: “В результате проведенного анализа мы смогли создать методическую разработку для проведения уроков по литературному чтению с целью развития социально-эмоциональных навыков во 2–4 классах” (M9, HSE); “Мы старались брать уже апробированные задания из программ по развитию навыков, адаптировали их и связывали с произведениями по литературному чтению” (M9, HSE); “Так, изучение общего понятия и специфики педагогического дискурса, позволило прийти к выводу, что педагогический дискурс представляет собой важнейших тип дискурса...” (M15, MCU); “В результате рассмотрения когнитивного стиля личности и индивидуального значения слова, был сделан вывод о том, что важнейшим фактором формирования понятийной системы, которая и определяет в дальнейшем структуру и содержание образа мира, понимание личностью действительности, является именно формат кодирования информации, которому личность обучается в школьный период...” (M15, MCU).

Candidate’s Theses. We detected 16 types of wordiness in Candidate’s Theses. The most frequent were the overkill (66), the empty (49) and the invisible types of wordiness (45) (Appendix 4). The number of cases of the overkill wordiness in the theses of HSE University and Moscow City University differs significantly, namely, the Candidate’s theses of MCU

contain approximately 2 times more of the overkill type of wordiness (43) than those of HSE (23). The frequency of the invisible type of wordiness can be considered equal (22 and 23 examples for each university) (Table 3). The most typical examples of wordiness cases are presented below.

The Overkill Type of Wordiness in Candidate’s Theses. Provided examples reveal that post-graduates despite acquiring knowledge in academia and developing their skills in research delivery still lack the ability to convey their ideas clearly. The most examples of wordiness highlight their desire for overly argumentation that diminishes credibility of their research: “Данная модель состоит из восьми взаимосвязанных компонентов: задачно-целевого, средового, субъектного, методологического, мотивационно-деятельностного, содержательного, диагностического, результативно-рефлексивного. Спецификой данной модели является наличие средового мегакомпонента, который оказывает влияние на все остальные компоненты модели. Содержательный компонент модели обусловил разработку и реализацию программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся в условиях ЦОС школы” (C1, HSE); “В ходе диссертационного исследования были решены следующие задачи: проанализирован международный опыт проведения и исследований университетских объединений, разработана система ключевых характеристик реорганизаций университетов, описана история отечественной образовательной политики и выделены основные периоды университетских объединений и их особенности, на основании предыдущих проведенных этапов анализа выделены шесть основных исследовательских кейсов университетских объединений в России, описаны их сценарии как официальные, так и те, что выделены на основе ответов студентов, проведена серия интервью и фокус-групп, выделены и интерпретированы категории, показывающие, какова роль студентов в условиях слияний и поглощений университетов” (C4, HSE); “За более чем полувековую историю исследования вопросов родительской вовлеченности было предложено несколько моделей



родительской вовлеченности и получены ответы на ряд вопросов о роли родительской вовлеченности в учебных достижениях детей, о связи уровня родительской вовлеченности с характеристиками семей” (С15, МСU); “Нами впервые была изучена структура дружеских связей учащихся в масштабе города и выявлена зависимость вероятности дружбы между учащимися двух школ от географического расстояния между ними. Нами также была изучена эволюция социальных связей учащихся образовательной организации, показано, что уровень дифференциации этих связей по академической успеваемости возрастает с течением времени, объяснены механизмы этого явления. Нами была показана дифференциация интересов учащихся в зависимости от успеваемости, впервые дана оценка различий в образовательных достижениях между подписчиками разных групп. Нами было показано, что как социальные связи учащихся, так и их интересы обладают большой предсказательной силой в отношении академической успеваемости” (С19, МСU).

The Empty Type of Wordiness in Candidate’s Theses. The excessive argumentation and clichés used by postgraduates as milestones in their research are abated by empty modifiers and introductory phrases that are meaningless: “Подобные продолжения диссертационного исследования, возможно, позволят проблематизировать, есть ли, в целом, в отечественном образовании влиятельные и слышимые группы” (М4, HSE); “В частности, дискуссионным остается вопрос относительно системной политики слияний и объединений университетов” (М4, HSE); “Так, учащиеся 9-х классов в России отметили, что *значительно чаще* работают на уроках математики с понятиями из алгебры...” (М18, МСU); “Во-первых, *лишь в некоторых случаях* частота использования отдельных методик обучения в разных классах *значимо отличалась*” (М18, МСU).

The Invisible Type of Wordiness in Candidate’s Theses. This type of wordiness is the least represented at postgraduate level of studies, nevertheless, these conventional phrases and overused word pairings add

nothing to the conclusions themselves and hurdle the perception of the content: “Полученные в исследовании результаты свидетельствуют о том, что объединение вузов в регионе может приводить к понижению уровня конкурентной среды, а в перспективе и к общему снижению эффективности региональных сетей организаций высшего образования” (С2, HSE); “Что касается значимости данных результатов для образовательной сферы, то стоит отметить, что в ходе интервью матери зачастую упоминают обстоятельства, которые с точки зрения концепции родительской...” (С3, HSE); “Следует также отметить, что предлагаемые методические рекомендации не подменяют и не разрушают фундамент системно-деятельностного подхода, а лишь дополняют его инструментом, отвечающим на запросы современности как в образовательной среде, так и за ее пределами” (С13, МСU); “При разработке стратегии развития экспортной деятельности необходимо уделить особое внимание проработке и обсуждению тактических шагов в этом направлении, которые должны соответствовать общей миссии и долгосрочным планам развития вуза” (С21, МСU).

Discussion and Conclusion

The findings of this study offer valuable perspectives on recognizing instances of wordiness, as categorized by Brohaugh [26], illuminating ineffective academic writing practices and formulating essential strategies to address them. The authorial team operated from the premise that the implementation of targeted courses designed to improve academic writing skills at every educational level is expected to notably advance the writing competencies of post-graduate students. Contrary to the hypothesis, the analysis revealed that 40% of the identified instances of wordiness were found in Candidate’s theses, indicating a higher frequency of wordiness compared to Bachelor’s theses (28.1%) by 11.9%, and Master’s theses (31.9%) by 8.1%.

While text wordiness is a key indicator of academic writing quality, it is not the sole criterion for effective academic communication. Understanding the rhetorical structure of manuscripts belonging to specific research

genres, their functional content, adhering to standards of academic honesty, and following the best examples of academic culture are equally important [1]. Academic writing skills ought to be cultivated not merely as a detached linguistic component but through understanding the purpose of each element of text produced. This involves mastering the language, structuring the text effectively, using rhetorical strategies, and employing visualization tools. The goal is to convey information to readers in a clear, unambiguous, and concise manner.

Traditionally, undergraduate students are rarely taught academic writing skills, which can lead to a lower quality of their research papers. Electives, various workshops and retreats are not sufficiently able to meet students' needs in developing academic writing skills. Moreover, this need is not exclusive to students aiming to continue their education at the Master's or postgraduate levels. Academic writing serves as an efficient tool for information presentation, where each word functions properly, and the text saves the reader's time. It is equally effective in both academic discourse and professional settings [15]. It's crucial to develop writing skills; essentially, any text should be successful, which is unattainable without systematic practice in this direction [9].

Academic writing courses are necessary at all educational levels [13; 18]. Many universities provide basic academic writing courses at the Master's level, but this process requires further development: such courses are not available for all disciplines, some of them are superficial and do not lead to desired outcomes. At the postgraduate level, students are expected to possess academic writing skills, but an analysis of the results of the current study shows that even in universities that pay significant attention to developing academic writing skills at all levels of education, academic texts still suffer from wordiness, at least. Both the rhetorical implementation of the Conclusion section and the functional content of each rhetorical step (Appendix 1) were found to be weak, indicating insufficient student engagement in academic writing development courses.

The analysis of the obtained results indicates that invisible wordiness is the most frequent type of wordiness in student works,

inherent in both bachelor's and doctoral works. However, more specific types of wordiness such as the overkill and the weak-kneed are more common at higher education levels. This underscores the need for a deeper understanding of different types of wordiness and their impact on text readability and comprehension. This understanding will enable the tailoring of academic skill development courses to reduce text wordiness, according to the needs of each education level. For example, bachelor's works clearly strive not to deviate from templates and clichés. Lacking sufficient experience in producing effective academic texts, they aim to use available patterns and clichés to the maximum. As a result, the text of the Conclusion section looks extremely similar across various works. But even this approach does not save from wordiness: novice researchers still do not know how to present information concisely, seeing an instrument to mask their uncertain authorial voice in excessive introductory phrases and clichés. However, in Candidate's theses, reflecting the authors' level of preparedness for transparent and effective representation of the described research, we encounter massive manifestations of wordiness, weak rhetoric and functionality. On the one hand, the authorial voice has strengthened, but on the other, there is a clear lack of mastery over effective speech generation strategies. The expanded Conclusion section (compared with Bachelor's and Master's research) results in an increase in cases of wordiness (Appendix 1). Thus, systematic errors with the development of academic writing skills at the previous education level remain not just unresolved but are compounded. Here, analyzing the prevailing types of wordiness can provide a powerful insight for their resolution.

The presence of academic experience in researchers often leads to an improvement in their ability to avoid wordiness. However, it also generates so-called professional narcissism [29] when authors stuff the text with unnecessary words, "professionalisms", and introductory phrases. Demonstrating cases of "narcissism" in the text during the teaching of academic writing at various educational levels will contribute to the development of effective written speech production strategies, at least in terms of reducing text wordiness.



The more frequently students at all levels of education are involved in scientific research activities with subsequent description of its results in various genres of academic communication, the stronger their academic writing skills. Understanding the “beauty” of academic language poses a challenge when the author lacks clarity on the subject and purpose of their description. Articulating research findings through a lens of deep insight into the structure, rhetoric, and functional aspects within a specific genre enhances cognitive engagement, enriching comprehension of the subject matter. Thus, speech generation in the genre of scoping review and empirical research has different focuses. It’s significantly easier for students to grasp different speech generation strategies through specific approaches and in the context of peculiar scientific results that need to be described.

Suggestions. The linguistic articulation in the Conclusion sections of academic theses necessitates clarity and brevity to avert misconceptions and the incorporation of equivocal content. Śleszyńska underscores this need within the framework of a skill-oriented ESP course tailored for technical higher education institutions, stressing the imperative of clear and succinct expression [9]. She observes that non-native speakers of English frequently transpose idiosyncrasies from their mother tongues into academic English, thus diluting the lucidity of their writing. Our study, examining texts in the native language of the authors, discerned a tendency for integrating clichés and syntactic structures from English into Russian.

Furthermore, we advocate for meticulous scrutiny of collocational use in the Conclusion sections of theses to obviate inaccuracies fostering wordiness. This recommendation is in concordance with Demir [24], who investigated Introduction sections within empirical articles, emphasizing the criticality of linguistic precision to uphold the integrity and succinctness of scholarly discourse.

Authors should strive for direct communication, curtailing wordiness to prevent readers from confusion. Pinker attributes the obfuscation engendered by protracted sentences to a form of professional narcissism, advocating for simplicity and directness in

academic texts [29]. Efficient writing entails the excision of ‘empty words’ such as ‘really’, ‘totally’, ‘very’, ‘actually’, and others, favoring instead evaluative adjectives, for example. Pruning of writing should also involve the eradication of superfluous modifiers such as ‘much’, ‘many’, and similar intensifiers. Every highlights the significance of avoiding such lexical elements in medical research articles, noting their tendency to obscure rather than elucidate [27].

Structuring writing by minimizing redundant repetitions is essential to maintaining reader engagement and comprehension. This approach aligns with Messuri, who offers practical strategies for achieving clarity in medical student compositions [30]. Also, academic writing should avoid the utilization of literary expressive means and stylistic devices, with a preference for straightforward, affirmative sentences over the convoluted ones, or sentences with double negation [24], commonly found in poetic works.

Adoption of the active voice over passive constructions not only enhances clarity but also reduces the propensity for wordiness. Every contends that the active voice facilitates direct and unambiguous communication, in contrast to the passive voice which tends to elongate and complicate sentence structure [27]. The judicious employment of boosters and hedging devices is also crucial. Pinker criticizes the overuse of hedging in academic circles as a tactic for evading responsibility, advocating for moderation in their application [29]. Consistent with recommendations across various studies [24; 27; 30], the avoidance of lengthy phrases in favor of simpler expressions and the meticulous editing and proofreading of final drafts to eliminate redundancy are proposed.

Our research advocates a holistic strategy for mitigating wordiness, predicated on corrective feedback with comprehensive rationale, investigation into the psychological motivations for hedging, and elucidation of concepts across diverse academic genres. Endorsed by the findings of Chapman et al. [31], we assert that this integrated method significantly surpasses more rudimentary corrective techniques. Additionally, aligning with Śleszyńska [9], we support the idea of an educational paradigm that fosters linguistic awareness among

researchers, from novices to experienced, enhancing their writing skills through consistent practice and broadening their academic expressiveness beyond mere adherence to the conventions of academic English and specialized terminologies.

Limitations. This research is confined to the disciplines of Pedagogics and Education, exclusively analyzing theses written in Russian. It is structured around a singular taxonomy, focusing solely on the characteristics identified by the taxonomy's creator while omitting considerations of parts of speech and superfluous clauses. Additionally, the scope of this study is restricted to examining the Conclusion sections of the theses. Future investigations could uncover additional types of wordiness and examine their presence across different sections of academic research.

Conclusion. To conclude, this study sought to pinpoint instances of wordiness, employing Brohaugh's [26] taxonomy as a foundation for understanding inefficient academic writing practices and devising vital strategies to overcome them. Contrary to our hypothesis, our findings reveal a prevalent occurrence of wordiness across educational levels, with Candidat's theses exhibiting a notably higher incidence compared to Bachelor's and Master's theses. This suggests that the mere provision of specialized academic

writing courses across educational tiers may not suffice to enhance postgraduate writing skills to the anticipated degree.

The study underscores the complexity of academic writing and the multifaceted nature of wordiness, suggesting that addressing this issue requires more than just formal training. It points to the need for a holistic approach to academic writing education, one that integrates continuous practice, feedback, and a deeper understanding of the principles of effective communication. Furthermore, the prevalence of wordiness in higher academic works underlines the necessity for ongoing support and refinement of writing skills, even among the most advanced scholars. It highlights the importance of fostering a culture of clarity, conciseness, and precision in academic writing, which can contribute significantly to the quality of scholarly communication.

Ultimately, this research contributes to the academic discourse by providing evidence that enhancing writing proficiency is a continuous process that extends beyond formal education. It calls for the development of tailored writing support systems that address the unique challenges faced by writers at different stages of their academic careers, ensuring that they can effectively communicate their research with integrity and precision.

REFERENCES

1. Tikhonova E., Kosycheva M., Kasatkin P. Exploring Academic Culture: Unpacking its Definition and Structure (A Systematic Scoping Review). *Journal of Language and Education*. 2023;9(4):151–168. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.18491>
2. Pandita A., Kiran R. Employee Experience through Academic Culture Emerges as a Strongest Predictor of Overall Performance of Higher Education Institutes. *Journal of Public Affairs*. 2022;22(4):e2672. <https://doi.org/10.1002/pa.2672>
3. Chassabi Chorsi M., Hassani M., Ghalavandi H., Ghasemzadeh Alishahi A. Challenges and Obstacles of Academic Culture in Institutionalising Quality Culture in Higher Education: A Grounded Theory Study. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. 2022;15(47):43–54. <https://doi.org/10.52547/edcj.15.47.43>
4. Tsiakkuros A. The Application of the Concept of Continuous Development to the Cyprus Educational System. *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*. 2005;9(7). Available at: <https://journals.library.ualberta.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/407> (accessed 10.01.2024).
5. Blackwell J., Martin J. A Scientific Approach to Scientific Writing. New York: Springer; 2011. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9788-3>
6. Yang J.T. An Outline of Scientific Writing: for Researchers with English as a Foreign Language. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd; 2006.
7. Pikulski J. Readability: A Definition. Houghton Mifflin Company; 2002.
8. Gopal R., Maniam M., Madzlan N.A., Shukor S.S., Neelamegam K. Readability Formulas: An Analysis into Reading Index of Prose Forms. *Studies in English Language and Education*. 2021;8(3):972–985. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i3.20373>



9. Śleszyńska M. How to Write (Science) Better. Simplified English Principles in a Skill-Oriented ESP Course. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*. 2021;66(1):115–133. <https://doi.org/10.2478/slgr-2021-0008>
10. Crossley S.A., Skalicky S., Dascalu M. Moving Beyond Classic Readability Formulas: New Methods and New MoNdels. *Journal of Research in Reading*. 2019;42(3–4):541–561. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12283>
11. Kozak M. Academic Writing, and How to Write in a Clear and Comprehensible Way. *Scientia Agricola*. 2020;79(1):e20200286. <https://doi.org/10.1590/1678-992X-2020-0286>
12. Tikhonova E.V., Mezentseva D.A. Wordiness in a Academic Writing: A Systematic Scoping Review. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*. 2024;10(1):133–157. <https://doi.org/10.18413/2313-8912-2024-10-1-0-8>
13. Supriyadi T., Saptani E., Rukmana A., Suherman A., Alif M.N., Rahminawati N. Students' Technological Literacy to Improve Academic Writing and Publication Quality. *Universal Journal of Educational Research*. 2020;8(11B):6022–6035. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082238>
14. Nasiri S. Academic Writing: The Role of Culture, Language and Identity in Writing for Community. *International Journal of Learning and Development*. 2012;2(3). Available at: <https://clck.ru/3Aiwbg> (accessed 10.01.2024).
15. Tikhonova E.V., Kosycheva M.A., Golechkova T.Yu. Research Article Discussion Moves and Steps in Papers on Medicine: Academic Literacy and Respect for Readers. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*. 2023;9(2):97–128. <https://doi.org/10.18413/2313-8912-2023-9-2-0-6>
16. Moses R., Mohamad M. Challenges Faced by Students and Teachers on Writing Skills in ESL Contexts: A Literature Review. *Creative Education*. 2019;10(13):3385–3391. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013260>
17. Huang J.Ch. Unveiling EFL Graduate Students' EAP Needs and Perceptions of EAP Courses: A LargeL-Scale Survey in Taiwan. *Journal of English for Academic Purposes*. 2024;68:101348. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2024.101348>
18. Nurkamto J., Prihandoko L.A., Putro N.H.P.S., Purwati O. Academic Writing Apprehension in Higher Education: A Systematic Review. *Studies in English Language and Education*. 2024;11(1):247–266. <https://doi.org/10.24815/siele.v11i1.28928>
19. Jiang D., Kalyuga S. Learning English as a Foreign Language Writing Skills in Collaborative Settings: A Cognitive Load Perspective. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:932291. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.932291>
20. Raitskaya L., Tikhonova E. Seven Deadly Sins: Culture's Effect on Scholarly Editing and Publishing. *Journal of Language and Education*. 2020;6(3):167–172. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.11205>
21. Gupta S., Jaiswal A., Paramasivam A., Kotecha J. Academic Writing Challenges and Supports: Perspectives of International Doctoral Students and Their Supervisors. *Frontiers in Education*. 2022;7:891534. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.891534>
22. Bailey S. Academic Writing: A Handbook for International Students (4th ed.). London: Routledge; 2014. <https://doi.org/10.4324/9781315768960>
23. Nenotek S.A., Tlonaen Z.A., Manubulu H.A. Exploring University Students' Difficulties in Writing English Academic Essay. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*. 2022;14(1):909–920. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i1.1352>
24. Demir C. Writing Intelligible English Prose: Conciseness vs. Verbosity. *Söylem*. 2019;4(2):482–505. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.617184>
25. Tikhonova E.V. Academic Search Engine Optimization: Improving Visibility and Accessibility of Scientific Publications. *Science Editor and Publisher*. 2023;8(1):18–27. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24069/SEP-23-15>
26. Brohaugh W. Write Tight: Say Exactly What You Mean with Precision and Power. 1st ed. Naperville, Ill: Sourcebooks; 2007.
27. Every B. Writing Economically in Medicine and Science: Tips for Tackling Wordiness. *Medical Writing*. 2017;26(1):17–20. Available at: <https://journal.emwa.org/writing-better/writing-economically-in-medicine-and-science-tips-for-tackling-wordiness/> (accessed 10.01.2024).
28. Hamid S. Syntactic Problems of Translating English Wordiness into Arabic. *Surra Man Ra'a*. 2013;9(33):363–377. Available at: <https://www.iasj.net/iasj/article/83975> (accessed 10.01.2024).
29. Pinker S. Why Academics Stink at Writing. *Chronicle of Higher Education*. 2014;26. Available at: https://stevenpinker.com/files/pinker/files/pinker_2014_why_academics_writing_stinks.pdf (accessed 10.01.2024).

30. Messuri K. Clarity in Medical Writing. *The Southwest Respiratory and Critical Care Chronicles*. 2015; 3(12):56–58. Available at: <https://pulmonarychronicles.com/index.php/pulmonarychronicles/article/view/227> (accessed 10.01.2024).

31. Chapman K., Leonard L., Mervis C. The Effect of Feedback on Young Children’s Inappropriate Word Usage. *Journal of Child Language*. 1986;13(1):101–117. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000325>

About the authors:

Elena V. Tikhonova, Cand.Sci. (History), Associate Professor, Associate Professor, MGIMO University (76 Vernadsky Avenue, Moscow 119454, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8252-6150>, **Scopus ID:** 57208387246, **Researcher ID:** B-1951-2015, etihonova@gmail.com

Marina A. Kosycheva, Cand.Sci. (Philol.), Associate Professor, Associate Professor of the School of Foreign Languages, HSE University (20 Myasnitskaya St., Moscow 101000, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0328-3109>, **Scopus ID:** 57219614422, **Researcher ID:** ABB-3567-2020, mkosycheva@hse.ru

Daria A. Mezentseva, Senior Lecturer of the Chair of Linguistics and Professional Communication, Russian Biotechnological University (11 Volokolamskoe Highway, Moscow 125080, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-3330-5289>, **Researcher ID:** IQV-8025-2023, mezenceva.d@mail.ru

Authors’ contribution:

E. V. Tikhonova – conceptualization; methodology; supervision; software; data curation; investigation; visualization; formal analysis; resources; writing – original draft.

M. A. Kosycheva – methodology; software; data curation; investigation; writing – original draft.

D. A. Mezentseva – software; data curation; investigation; writing – original draft.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 01.03.2024; revised 22.04.2024; accepted 26.04.2024.

Об авторах:

Тихонова Елена Викторовна, кандидат исторических наук, доцент, доцент МГИМО МИД России (119454, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 76), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8252-6150>, **Scopus ID:** 57208387246, **Researcher ID:** B-1951-2015, etihonova@gmail.com

Косычева Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент Школы иностранных языков НИУ ВШЭ (101000, Российская Федерация, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0328-3109>, **Scopus ID:** 57219614422, **Researcher ID:** ABB-3567-2020, mkosycheva@hse.ru

Мезенцева Дарья Александровна, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации Российского биотехнологического университета (125080, Российская Федерация, г. Москва, Волоколамское шоссе, д. 11), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-3330-5289>, **Researcher ID:** IQV-8025-2023, mezenceva.d@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

E. V. Тихонова – концептуализация; разработка методологии исследования; руководство исследованием; работа с программным обеспечением; курирование данных; проведение исследования; визуализация данных; анализ данных; работа с источниками; подготовка чернового варианта рукописи.

M. A. Косычева – разработка методологии исследования; работа с программным обеспечением; курирование данных; проведение исследования; подготовка чернового варианта рукописи.

D. A. Мезенцева – работа с программным обеспечением; курирование данных; проведение исследования; подготовка чернового варианта рукописи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 01.03.2024; одобрена после рецензирования 22.04.2024; принята к публикации 26.04.2024.

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ /
ACADEMIC INTEGRATION**

Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.115.028.202402.266-281

УДК 331.526-047.23

**Непрерывное обучение в многоцелевой
активности самозанятых
и работающих по найму лиц***Н. А. Лызь* ✉, *Е. В. Гладкая**Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация*
✉ nlyz@sfedu.ru*Аннотация*

Введение. Управление средой непрерывного образования требует понимания образовательных потребностей и запросов обучающихся разных категорий. Однако в науке недостаточно исследований, посвященных психологическим аспектам неформального и информального обучения работающих субъектов. Цель исследования – охарактеризовать основные формы обучения, побуждающую и поддерживающую мотивацию, вовлеченность и саморегуляцию обучения у работающих по найму и самозанятых лиц.

Материалы и методы. В исследовании применялись методы теоретического анализа проблемы, тестирования и опроса с использованием методики диагностики образовательного опыта и авторских анкет, составленных на основе «Опросника неформального обучения» и «Шкалы академической мотивации». В эмпирическую выборку вошли 295 чел., в том числе 143 самозанятых и 152 работающих по найму.

Результаты исследования. Полученные результаты показали разнообразие используемых работающими лицами форм непрерывного обучения, а также полимотивированность этой деятельности. Установлено, что у работающих по найму и самозанятых наиболее выражены профессиональные и познавательные мотивы. К обучению респондентов побуждают стремление к самосовершенствованию, задачи профессионального развития, интерес к тематике обучения, потребность в новых знаниях и навыках. Доказано, что у самозанятых лиц, по сравнению с работающими по найму, более высокий уровень вовлеченности, саморегуляции обучения и внутренней мотивации, ориентированной на профессиональный и личностный рост и разноплановые интересы.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования расширяют научные представления о непрерывном образовании и впервые демонстрируют особенности вовлеченности и мотивации обучения лиц с разным статусом трудовой занятости. Материалы статьи будут полезны исследователям, специалистам по развитию человеческих ресурсов, маркетологам сегмента образования, разработчикам дополнительных программ.

Ключевые слова: непрерывное обучение, неформальное обучение, информальное обучение, мотивация, вовлеченность, работающие по найму лица, самозанятые

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Лызь Н. А., Гладкая Е. В. Непрерывное обучение в многоцелевой активности самозанятых и работающих по найму лиц // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 2. С. 266–281. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.266-281>

© Лызь Н. А., Гладкая Е. В., 2024

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Lifelong Learning in Multi-Purpose Activity of Self-Employed and Employed Persons

N. A. Lyz[✉], E. V. Gladkaya
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation
[✉] nlyz@sfedu.ru

Abstract

Introduction. Managing the lifelong learning environment requires a certain understanding of the educational needs and demands of learners of different categories. However, there is not enough research devoted to the psychological aspects of non-formal and informal learning of working subjects. The aim of the study is to characterize the main forms of learning, inducing and sustaining motivation, engagement and self-regulation of learning among employed and self-employed individuals.

Materials and Methods. The study used the methods of theoretical analysis of the problem, testing and survey with the use of educational experience diagnostics methodology and author's questionnaires based on the Informal Learning Questionnaire and Academic Motivation Scale. The empirical sampling encompassed 295 people, including 143 self-employed and 152 employed.

Results. The results showed the diversity of forms of lifelong learning used by employed persons, as well as the polymotivated nature of this activity. It was found that professional and cognitive motives are the most pronounced among the employed and self-employed. Respondents are motivated to learning by the desire for self-improvement, professional development objectives, interest in the subject of training, the need for new knowledge and skills. It is proved that self-employed persons, compared to employed persons, have a higher level of involvement, self-regulation of learning and intrinsic motivation focused on professional and personal growth and diverse interests.

Discussion and Conclusion. The results of the study expand scientific ideas about lifelong learning and for the first time demonstrate the specificity of involvement and motivation for learning individuals with different employment status. The materials of the article will be useful for researchers, specialists in human resources development, marketers of the education segment, and developers of additional educational programs.

Keywords: lifelong learning, non-formal learning, informal learning, motivation, engagement, employees, self-employed

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Lyz N.A., Gladkaya E.V. Lifelong Learning in Multi-Purpose Activity of Self-Employed and Employed Persons. *Integration of Education*. 2024;28(2):266–281. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.266-281>

Введение

В настоящее время непрерывное обучение и развитие становятся важным фактором устойчивости человека на рынке труда, профессиональной эффективности, жизненной успешности и самореализации в разных сферах. Идея «от одного образования на всю жизнь – к образованию через всю жизнь» проявилась в бурном развитии сферы образовательных услуг и постоянном повышении их востребованности со стороны всех категорий населения. По данным исследования неформального образования, среди россиян за год 12 млн чел. прошли обучение офлайн и 18 млн – онлайн¹. Современный взрослый человек, организуя многоцелевую активность в разных сферах

(трудовой, досуговой, семейной, личностного развития), удовлетворяет свои разнообразные образовательные потребности посредством неформального и информального образования. Последнее осуществляется преднамеренно или спонтанно самим субъектом в любых средах и процессах деятельности, тогда как неформальное образование носит целенаправленный и спланированный характер; его цели, продолжительность, содержание, формы и методы определяются внешними агентами, предлагающими свои специально разработанные программы, курсы или услуги [1].

Для работающих по найму лиц обучение за рамками основных образовательных программ в значительной мере служит

¹ Исследование рынка онлайн-образования // Нетология : сайт [Электронный ресурс]. 2022. URL: https://netology.ru/edtech_research_2022 (дата обращения: 10.01.2024).



профессиональным интересам, помогая развивать недостающие навыки, обновлять имеющиеся знания, продвигаться по карьерной лестнице, осваивать новые способы и виды деятельности. Данный вид обучения особенно важен для самозанятых – предпринимателей, фрилансеров, фермеров, ремесленников, репетиторов и др. Их доход не является фиксированным и зависит от финансового успеха деятельности, которая носит самостоятельный, инициативный, инновационный, а часто и рискованный характер [2; 3]. Они постоянно обучаются, поскольку их цель – «выжить, добиться успеха и избежать неудач в работе» [4].

С каждым годом самозанятость в России становится популярнее и привлекательнее для населения. По данным Федеральной налоговой службы, с декабря 2020 г. по сентябрь 2023 г. численность самозанятых увеличилась более чем в 5 раз – с 1,6 до 8,2 млн чел.² Это обуславливает рост потребностей в приобретении новых знаний и навыков для перехода на новый статус занятости, а иногда и на новый профиль деятельности. В эпоху быстрых результатов для удовлетворения этой потребности больше подходит неформальное образование, которое отличается от формального меньшей продолжительностью и более узкой направленностью.

Для создания качественной многообразной среды непрерывного образования необходимы многоплановые исследования обучения, происходящего за рамками основных образовательных программ. Однако к настоящему времени неформальное и информальное образование, по сравнению с формальным, недостаточно изучены. Основные исследовательские интересы в этой сфере связаны с анализом способов и направлений повышения квалификации и обучения сотрудников на рабочем месте в рамках кадровых задач организаций. Поскольку именно субъект непрерывного образования выбирает его направленность, формы, способы и средства, в центре внимания таких исследований должны быть не организации, программы, курсы, а обучающийся человек [1]. Это актуализирует

исследования, связанные с анализом образовательных запросов работающих лиц, используемых ими форм и способов обучения, мотивов и задач, психологических возможностей и ресурсов для реализации многоцелевой активности – совмещения работы и учебы.

Настоящее исследование не исчерпывает всей обозначенной проблематики. Оно носит поисковый характер и направлено на понимание роли обучения за рамками основных образовательных программ в реализации профессиональных и других целей субъектов с разным статусом трудовой занятости. Цель исследования – изучить образовательную активность и ее мотивационные основы у самозанятых лиц и работающих по найму. Авторами поставлены следующие исследовательские вопросы:

– какие формы непрерывного обучения используют работающие по найму лица и что побуждает их к началу нового обучения?

– каковы особенности мотивации, саморегуляции и вовлеченности в неформальное обучение самозанятых лиц?

Обзор литературы

Проблема обучения работающих по найму лиц представлена в рамках разных тематик: непрерывного образования, информального обучения на рабочем месте, обучения без отрыва от работы, освоения дополнительных образовательных программ повышения квалификации. Дополнительное профессиональное образование рассматривается как система, включающая требования среды, личностные факторы мотивации обучения и полученные результаты, позволяющие работающим лицам сохранить свой профессиональный статус и повысить конкурентоспособность на рынке труда [5]. В зарубежной науке такие системы рассматриваются в рамках концепций непрерывного профессионального образования (*continuing professional education, continuing professional development*) и описывают планомерные действия и программы, направленные на развитие навыков сотрудников для удовлетворения

² Платформа поставки данных ФНС России : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://geochecki-vpd.nalog.gov.ru/self-employment> (дата обращения: 10.01.2024).

растущих профессиональных требований и потребностей [6].

Обучение без отрыва от производства фокусируется на формировании и обновлении профессиональных навыков и варьируется от формально организованных программ повышения квалификации до неформального опыта на рабочем месте и обучения путем наблюдения [7].

Выделяют следующие методы обучения на рабочем месте:

– дублирование – короткое обучение, заключающееся в объяснении и демонстрации конкретной рабочей операции опытным сотрудником;

– наставничество – более опытный сотрудник обучает подопечного тому, как производятся разнообразные процедуры на практике;

– ротация – последовательный процесс по получению знаний и накоплению опыта в результате постоянной смены места работы;

– «метод близнецов» – сотрудники делятся своим мастерством друг с другом [8].

В зарубежной науке для обозначения неформальных процессов, связанных с различными формами и аспектами обучения на работе, ради работы и посредством работы, используют термины «непрерывное обучение» (*continuous learning*), «обучение на рабочем месте» (*workplace learning*), «информальное обучение на рабочем месте» (*informal workplace learning*) [9]. В центре таких исследований – социокультурные и практические аспекты: навыки, стимулы, планирование и проектирование трудовой деятельности, обучающийся субъект и его потребности [10]. Акцент делается на организационной культуре, профессиональных задачах, особенностях рабочих функций, способствующих обучению и профессиональному развитию сотрудников, а также на их участии в инновационных процессах, сотрудничестве, обмене опытом, обратной связи, поддержке и других формах взаимодействия с коллегами и руководителями как драйверах непрерывного обучения [11; 12].

Ученые отмечают, что на обучение информального характера приходится до 75 % приобретения опыта работающими лицами [13; 14]. Такое обучение включает

когнитивную деятельность и поведение, соотносящиеся с тремя процессами: обучением у себя (размышления о том, как улучшить свою производительность, и апробирование новых способов выполнения служебных обязанностей), у других (взаимодействие с коллегами и руководителями для получения отзывов о производительности, обсуждения новых идей и изучения новых технологий) и обучением из источников, не связанных с межличностными отношениями (чтение отраслевых публикаций, поиск в интернете полезных ресурсов и информации) [13]. В моделях информального обучения, как правило, выделяются деятельностные (поиск информации, новаторское поведение, апробация идей, обмен опытом, совместная деятельность) и умственные (постановка целей, рефлексия опыта, размышления о способах и подходах к решению задач, отслеживание прогресса) компоненты [14]. Важными компонентами признаются намерение сотрудников учиться и мотивы обучения, среди которых могут преобладать внешние или внутренние [15]. Основными препятствиями для непрерывного образования являются отсутствие мотивации и негативный опыт прошлого обучения [16].

Поскольку обучение работающих по найму лиц характеризуется более свободными формами организации и общедоступностью, значимыми его факторами выступают инициатива, мотивация, вовлеченность обучающихся. Это подтверждается рядом эмпирических исследований. Так, Д. Сон и К. Дж. Бонк ключевыми факторами самостоятельного информального обучения называют свободу и выбор, возможность управления своим обучением, интерес и вовлеченность самого обучающегося [17]. Центральную роль в неформальном обучении сотрудников играет энтузиазм, расширяющий физические, интеллектуальные и социальные ресурсы человека [13]. Наличие достаточных внутренних и внешних ресурсов – важный фактор обучения, поскольку речь идет о субъектах многоцелевой активности, совмещающих работу с учебой и другими видами деятельности [18]. Помимо таких ресурсов значительное влияние на учебную



деятельность оказывают поведенческое намерение, вовлеченность, взаимодействие, мотивация, самоэффективность, саморегуляция, удовлетворенность обучающихся [19].

Вовлеченность обучающихся в образовательный процесс рассматривается как существенный фактор его результативности [20]. Традиционно выделяют три уровня вовлеченности: поведенческую (активность, усилия, настойчивость), эмоциональную (удовлетворенность, гордость, интерес), когнитивную (внимание, глубокое обучение) [21]. Современные исследователи добавляют социальную, характеризующуюся связями, сформированными между обучающимися и их сверстниками, преподавателями, персоналом [22].

Чтобы успешно справляться с автономией, предлагаемой в неформальном образовании, обучающиеся должны участвовать в саморегулируемом обучении, планируя, контролируя и корректируя свою учебную деятельность [23]. Такое обучение основано на их способности инициировать метакогнитивные, когнитивные, эмоциональные, мотивационные и поведенческие процессы, чтобы предпринимать действия для достижения своих целей обучения [24; 25].

Успешность управления своим обучением во многом зависит от его мотивации [17]. У участников непрерывного образования она достаточно высока, однако содержание мотивов может существенно различаться. В исследовании неформального онлайн-обучения ученые выделили такие ключевые мотивационные факторы, как любопытство, интерес и внутреннюю потребность в самосовершенствовании [26]. В дополнение к ним выявлены факторы, вовлекающие и ведущие к успеху или личным изменениям, – свобода обучения, изобилие ресурсов, возможность выбора, чувство контроля своего обучения и развлечение [17; 26]. Данные исследования показывают целесообразность выделения в системе мотивации побуждающих

и поддерживающих мотивов. В качестве побудительных мотивационных факторов рассматриваются желания, интересы, намерения и цели, которые позволяют инициировать вхождение в учебные мероприятия; под поддерживающей мотивацией понимаются внутренние и внешние факторы, сопровождающие процесс учебной деятельности и способствующие вовлечению в нее³. Эти виды мотивации невозможно полностью разграничить. Один и тот же мотив может нести в себе побуждающую к началу деятельности функцию, а также наполнять смыслом и поддерживать деятельность уже в процессе ее выполнения. Однако в силу достаточно свободного характера неформального и информального обучения, в котором высока роль самоопределения обучающегося, побуждающие и поддерживающие мотивы могут различаться.

По мнению М. Н. Кичеровой, Г. З. Ефимовой, основными мотивами неформального образования у поколения «миллениалов» выступают нехватка актуальных навыков, желание работать и зарабатывать [27]. Поколению «центениалов» такое образование дает возможность заработать «первые деньги». «Реформенное» поколение и «поколение застоя» рассматривают такой вид образования как возможность соответствовать рабочим требованиям и углубить профессиональные навыки [27]. Аналогичные результаты получены Г. Н. Тугускиной при опросе слушателей программ дополнительного профессионального образования, показавшем, что его мотивация связана с повышением компетентности и конкурентоспособности на рабочем месте и на рынке труда в целом [5]. В качестве основных мотивов получения дополнительного образования выделены возможность приобретения новых знаний и углубление имеющихся. Менее выражены мотивы повышения своей конкурентоспособности на рынке труда, возможности расширить круг общения и свои профессиональные связи, получить соответствующий документ [5].

³ Гладкая Е. В. Мотивация неформального обучения субъектов разных профессиональных групп // *Фундаментальные и прикладные аспекты компьютерных технологий и информационной безопасности* : сборник статей Всерос. науч.-технич. конф. Таганрог : Южный федеральный университет, 2023. С. 368–371. EDN: ALZREZ

Не все мотивы обеспечивают вовлеченность в деятельность. Это происходит, если действие реализуется не для достижения внешней по отношению к нему цели, а само по себе имеет смысл. По этому основанию выделяют внутреннюю (делать что-либо потому, что это доставляет удовольствие), внешнюю (делать что-либо потому, что это приводит к определенному результату) мотивации и амотивацию (отсутствие намерения действовать) [28]. Внутренние мотивы обычно формируются на базе потребностей обучающегося человека. В своем исследовании М. Тонгмак показал, что педагогические факторы и факторы среды косвенно влияют на намерение сотрудников непрерывно обучаться через удовлетворение своих потребностей в автономии, компетентности и связях с другими [16]. Анализ потребностей, реализуемых в разных формах непрерывного образования, позволяет глубже понять работающего и обучающегося человека. Однако в отечественной науке соответствующих исследований нами не обнаружено.

Несмотря на интерес ученых к проблеме непрерывного образования, можно констатировать недостаток эмпирических данных для понимания образовательной активности и ее мотивационных основ у работающих субъектов.

Материалы и методы

В настоящем исследовании были использованы следующие методики:

1. Авторская анкета учебной и трудовой деятельности – составлена для сбора социально-демографической информации и характеристик трудовой занятости, выявления опыта формального, неформального и информального обучения, а также регулярности и форм участия в непрерывном образовании.

2. Авторская анкета побудительных мотивационных факторов – разработана на основе опросника неформального обучения [26]; состоит из 16 пунктов, содержащих в причины, побуждающие к началу нового обучения.

3. Опросник образовательного опыта студентов [29] – использовался для изучения вовлеченности и саморегуляции

обучения. Полная версия опросника позволяет выявить пять компонентов образовательного опыта обучающихся. В рамках данного исследования были использованы шкалы «Вовлеченность» и «Опыт саморегулируемого обучения», включающие 13 утверждений. Экспертная оценка вопросов этих шкал показала, что в силу инвариантности учебных действий и компонентов отношения к обучению, они пригодны для диагностики опыта обучения работающих лиц.

4. Анкета для изучения поддерживающей мотивации – основана на опроснике «Шкала академической мотивации» [30]. Оригинальный опросник ориентирован на студентов вузов и предназначен для оценки семи разных типов учебной мотивации, три из которых относятся к внутренним мотивам, три – к внешним, и один представляет собой амотивацию. В рамках данного исследования были использованы модифицированные для неформального обучения шкалы «Познавательная мотивация», «Профессиональная мотивация», «Мотивация самоуважения и компетентности», «Мотивы престижа и конкуренции», «Интроецированная мотивация», «Экстернализованная мотивация» и «Амотивация». Респондентам был задан вопрос «Почему и для чего вы учитесь?»; в качестве ответов предложено 21 утверждение (по 3 на каждую шкалу). Степень согласия, с которыми они оценивали по 5-балльной шкале Ликерта: от «полностью соответствует» до «полностью не соответствует». Степень выраженности каждого типа учебной мотивации определялась суммой баллов по шкале (минимальное значение – 3 балла, максимальное – 15).

В обработке результатов применялись методы описательной математической статистики, t-критерий Стьюдента и критерий φ^* – угловое преобразование Фишера. Исследование проводилось в период с декабря 2022 г. по февраль 2023 г. Для обеспечения дистанционного сбора данных были использованы Google Forms.

В эмпирическом исследовании приняли добровольное участие 323 чел. – участники или выпускники программ дополнительного образования или неформальных обучающих курсов, реализующихся как



онлайн, так и офлайн в образовательных организациях на территории Ростовской области. Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили готовность к сотрудничеству. На основе анализа трудового статуса в основную выборку отобраны 295 чел. в возрасте от 24 до 58 лет (средний возраст – 35,4 лет), из которых 128 мужчин (43,4 %) и 167 женщин (56,6 %). 273 чел. имеют высшее образование (92,5 %) и 22 чел. – среднее профессиональное (7,5 %).

По профессиональным сферам в выборку вошли 85 технических специалистов; 69 чел. осуществляют профессиональную деятельность в сферах менеджмента, экономики, продаж и услуг для бизнеса; 70 – работают в сфере помогающих практик (коучи, психологи, специалисты сфер здоровья, спорта и индустрии красоты); остальные 71 – специалисты сферы образования, пищевой промышленности, дизайнеры, ремесленники, а также совмещающие несколько различных областей деятельности.

В общей выборке выделены две группы: самозанятые – 143 чел. (из них 50 мужчин (35 %) и 93 женщины (65 %), средний возраст – 35,8 лет) и лица, работающие по найму, – 152 чел. (из них 78 мужчин (51,3%) и 74 женщины (48,7 %), средний возраст – 34,0 года).

Результаты исследования

Изучение форм участия респондентов в непрерывном обучении показало, что большинство из них регулярно обучаются посредством просмотра видео и публикаций в сети Интернет, чтения книг, взаимодействия с коллегами, освоения онлайн-курсов и участия в различных краткосрочных образовательных мероприятиях: семинарах, вебинарах, лекциях, тренингах, мастер-классах, воркшопах (табл. 1). Профессиональные форумы и конференции как форма обучения используются наименьшим числом респондентов.

Согласно сравнительному анализу по приведенным формам, обнаружено, что в группе самозанятых лиц достоверно больше респондентов, принимающих участие в курсах повышения квалификации ($\varphi^*_{эмп} = 2,996$ при $p \leq 0,01$), обучающих онлайн-курсах ($\varphi^*_{эмп} = 5,167$ при $p \leq 0,01$), открытых семинарах, вебинарах, лекциях, тренингах, мастер-классах, воркшопах ($\varphi^*_{эмп} = 5,004$ при $p \leq 0,01$), профессиональных форумах и конференциях ($\varphi^*_{эмп} = 3,476$ при $p \leq 0,01$), самообучении по видео- и/или публикациям в интернете ($\varphi^*_{эмп} = 2,627$ при $p \leq 0,01$).

Несмотря на более активное участие самозанятых в непрерывном обучении значимых различий в количестве затрачиваемого на него времени между группами не выявлено.

Т а б л и ц а 1. Использование респондентами разных форм непрерывного обучения, %
T a b l e 1. Respondents' use of various forms of lifelong learning, %

Формы непрерывного обучения / Forms of lifelong learning	Вся выборка / Entire sample	Самозанятые / Self-employed	Работающие по найму / Employees
Самообучение по видео и/или публикациям в сети Интернет / Self-study using videos and/or publications on the Internet	79,0	85,3	73,0
Чтение книг / Learning through reading books	64,2	68,5	56,6
Онлайн-курсы / Online courses	52,5	67,8	38,2
Обучение у наставника или коллег / Learning from a mentor or colleagues	49,8	51,0	48,7
Открытые семинары, вебинары, лекции, тренинги, мастер-классы, воркшопы / Open seminars, webinars, lectures, trainings, master classes, workshops	48,1	62,9	34,2
Курсы повышения квалификации / Refresher (qualification improvement) courses	32,9	41,3	25,0
Профессиональные форумы и конференции / Professional forums and conferences	27,8	37,1	19,1

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

Для большинства респондентов, вне зависимости от статуса их трудовой занятости, характерно посвящать обучению до 10 ч в неделю, а работе – 40 и более часов. При этом самозанятые уделяют работе меньше времени, чем работающие по найму лица.

Изучение побудительных факторов показало, что начало нового обучения полимотивировано: 4,4 % респондентов отметили только один мотив, а среднее число указанных одним человеком мотивов – 5,6. Более половины опрошенных стремятся к самосовершенствованию, профессиональному росту, ощущают потребность в новых навыках и определенной информации (табл. 2).

Согласно полученным данным, основные мотивы, побуждающие к обучению, связаны с желанием работающих субъектов развиваться лично и профессионально, а также с удовлетворением своих познавательных потребностей. Многие респонденты начинают обучение из-за повышенного

интереса к конкретной тематике, информации и навыкам. Разрыв в выборе таких мотивов как «профессиональный рост» и «профессиональные требования» больше указывает на внутреннюю интенцию к развитию, чем на внешние требования, предъявляемые к уровню профессиональной квалификации респондентов.

Мотивы «рекомендовано моими друзьями, коллегами», «рекомендовано моим наставником», «возможность завести новые знакомства» получили наименьшее количество голосов. Это обусловлено тем, что социальный фактор не является определяющим для выбора программы обучения. Мотивы «обучение выглядит заманчиво», «оригинальность технологии», «это актуально/распространено сейчас» также не выражены. Таким образом, общие тренды на рынке образования играют второстепенную роль, и участники выбирают те программы, которые могут закрыть их образовательный запрос.

Т а б л и ц а 2. Мотивы, побуждающие респондентов к обучению, %

T a b l e 2. Respondents' motives for initiating learning, %

Побуждающие мотивы / Inducements	Вся выборка / Entire sample	Самозанятые / Self-employed	Работающие по найму / Employees
Самосовершенствование / Self improvement	67,1	75,5	59,2
Профессиональный рост / Professional growth	66,8	72,7	61,2
Интерес к тематике / Interest in the topic	61,7	69,2	54,6
Ощущение потребности в новых навыках / Feeling the need for new skills	59,0	62,2	55,9
Потребность в некоторой информации / Need for some information	51,5	50,3	52,6
Профессиональные требования / Professional requirements	36,3	30,1	42,1
Любознательство / Curiosity	32,9	35,0	30,9
Связано с моим хобби / Related to my hobby	28,1	32,2	24,3
Получение диплома (сертификата) / Obtaining a diploma (certificate)	25,1	24,5	25,7
Подготовка к конкретной задаче или мероприятию / Preparing for a specific task or event	26,4	26,6	26,3
Рекомендовано моим наставником / Recommended by my mentor	15,9	16,1	15,8
Это актуально/распространено сейчас / This is relevant/mainstream now	14,6	11,9	17,1
Возможность завести новые знакомства / Opportunity to make new acquaintances	13,9	17,5	10,5
Оригинальность технологии / Originality of technology	13,6	16,8	10,5
Рекомендовано моими друзьями, коллегами / Recommended by my friends, colleagues	9,2	8,4	9,9
Обучение выглядит заманчиво / Training looks tempting	8,5	12,6	4,6



Статистический анализ различий в двух группах по частоте встречаемости побуждающих мотивов показал, что самозанятым, в отличие от работающих по найму, более характерны мотивы «самовершенствование» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,004$ при $p \leq 0,01$), «профессиональный рост» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,103$ при $p \leq 0,05$), «интерес к тематике» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,592$ при $p \leq 0,01$), «возможность завести новые знакомства» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,743$ при $p \leq 0,05$) и «обучение выглядит заманчиво» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,524$ при $p \leq 0,01$). Для работающих по найму более свойственен мотив «профессиональные требования» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,155$ при $p \leq 0,05$).

Полученные результаты показали, что самозанятые больше стремятся к саморазвитию и профессиональному росту, что говорит о важности для них не только профессионального, но и личностного развития. Вероятно, это связано с инициативностью, которая проявляется не только в трудовой, но и в учебной деятельности.

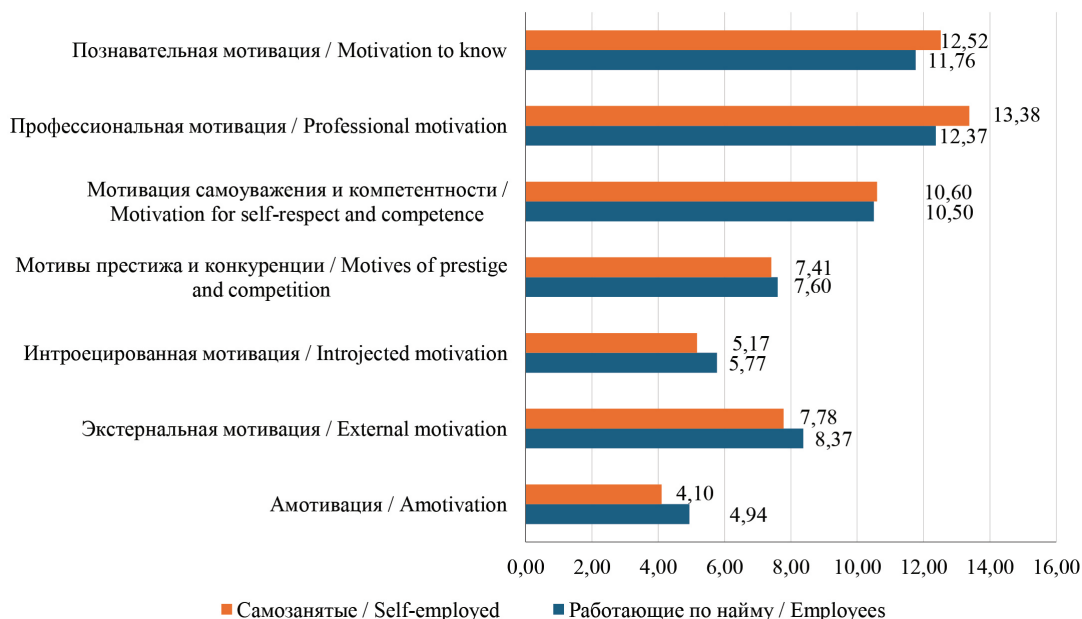
Возможность завести новые знакомства в процессе обучения больше привлекает самозанятых, чем работающих по найму. Наемные работники обычно приходят в уже сформированный коллектив, в котором люди с разными наборами навыков сотрудничают для достижения общей цели. Самозанятым часто приходится самостоятельно «с нуля» развивать сеть полезных социальных контактов для нетворкинга. Отмечается эффективность обучающих программ, поскольку люди, которые в них участвуют, объединены общим интересом или сферой деятельности.

Самозанятые реже, чем работающие по найму, руководствуются мотивом «профессиональные требования». Требование – это установленное ожидание, которое является обязательным. Учитывая, что деятельность самозанятых не контролируется руководящими лицами, а их подготовка не регулируется нормативными документами, отсутствует тот, кто предъявляет эти профессиональные требования. В то время как для работающих по найму соответствие профессиональным требованиям становится значимым для сохранения рабочего места и заработной платы или для продвижения по карьерной лестнице.

Результаты исследования поддерживающей мотивации показали, что наиболее выражены профессиональная мотивация, связанная с успешностью и самореализацией в профессиональной деятельности; познавательная мотивация – с получением удовольствия от процесса познания; мотивация самоуважения и компетентности, отражающая стремление быть компетентным и уверенным в себе (рисунок). Наиболее низкие баллы были получены по шкалам «Интроецированная мотивация», что говорит о слабой выраженности мотивов, связанных с чувством долга и оправданием ожиданий других людей, а также «Амотивация», диагностирующей отсутствие видения респондентом смысла обучения.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для респондентов характерен высокий уровень внутренней мотивации и низкий уровень внешней. Большинство работающих лиц, участвующих в непрерывном обучении, видят в нем смысл, заинтересованы не только в результате, но и в самом процессе. Низкая выраженность интроецированной мотивации и амотивации согласуется тем фактом, что неформальное образование не является обязательным и базируется прежде всего на желании обучающегося, а не на навязанных нормах, правилах и стереотипах.

Сравнительный анализ мотивации в двух группах показал ряд статистически значимых различий. Так, у самозанятых более выражена профессиональная ($t_{\text{эмп}} = 3,6$ при $p \leq 0,01$) и познавательная ($t_{\text{эмп}} = 2,7$ при $p \leq 0,01$) мотивации, а у работающих по найму достоверно выше уровень интроецированной ($t_{\text{эмп}} = 2,0$ при $p \leq 0,05$), экстеральной ($t_{\text{эмп}} = 2,1$ при $p \leq 0,05$) мотивации и амотивации ($t_{\text{эмп}} = 3,5$ при $p \leq 0,01$). Самозанятые склонны участвовать в непрерывном обучении для удовлетворения профессиональных и познавательных потребностей, получая удовольствие от самого процесса учебной деятельности. Работающие по найму лица чаще учатся из чувства долга, желания получить документ и повысить доходы, потому что участие в профессиональном обучении – это требование работодателя, а не потребность самого индивида.



Р и с у н о к. Показатели по различным типам мотивации обучения у самозанятых и работающих по найму лиц

Figure. Indicators for various types of learning motivation among self-employed people and employees

Сравнение побудительных мотивационных факторов, инициирующих вхождение в учебные мероприятия, и поддерживающих мотивов, сопровождающих процесс учебной деятельности, не выявило противоречий. Познавательные потребности и профессиональные цели как привлекают работающих лиц к обучению, так и вовлекают в этот процесс. Однако реализации учебной деятельности также способствует стремление взрослого человека чувствовать себя компетентным и уверенным в себе.

Результаты исследования вовлеченности и опыта саморегулируемого обучения представлены в таблице 3.

Статистический анализ показал, что среди самозанятых лиц высокий уровень вовлеченности и опыта саморегулируемого обучения встречается достоверно чаще ($\varphi^*_{эмп} = 3,708$ при $p \leq 0,01$ и $\varphi^*_{эмп} = 3,537$ при $p \leq 0,01$, соответственно), чем у лиц, работающих по найму, а низкий уровень этих показателей встречается реже ($\varphi^*_{эмп} = 3,94$ при $p \leq 0,01$ и $\varphi^*_{эмп} = 3,416$ при $p \leq 0,01$ соответственно). Также самозанятые демонстрируют целенаправленность и осмысленность обучения, проявляют интерес к его содержанию, инвестируют достаточно усилий в накопление опыта, самостоятельно регулируют свое обучение.

Т а б л и ц а 3. Распределение респондентов по уровню вовлеченности и опыту саморегулируемого обучения, %

Table 3. Distribution of respondents by level of engagement and experience in self-regulated learning, %

Показатель / Indicator	Статус занятости / Employment status	Низкий уровень / Low level	Средний уровень / Medium level	Высокий уровень / High level
Вовлеченность / Engagement	Работающие по найму / Employees	19,1	74,3	6,6
	Самозанятые / Self-employed	4,9	74,1	21,0
Опыт саморегулируемого обучения / Self-regulated learning experience	Работающие по найму / Employees	19,1	71,0	9,9
	Самозанятые / Self-employed	6,3	68,5	25,2



Можно предположить, что самозанятые переключаются свой опыт погруженности в самостоятельную трудовую деятельность, где они несут единоличную ответственность за эффективность и результаты своей работы, на опыт непрерывного обучения, что позволяет им быть более вовлеченными, сконцентрированными и поглощенными учебным процессом. У данной группы более развиты навыки планирования, концентрации и рефлексии. Они вынуждены сочетать в себе все те роли, которые распределяются между разными людьми во время работы по найму на предприятии, и этот опыт благоприятно сказывается на их вовлеченности в неформальное обучение и его саморегуляции.

Работающие по найму лица менее вовлечены в учебную деятельность и готовы вкладывать в нее меньшее количество сил и энергии. Возможно, похожие стратегии они используют также на своем рабочем месте, что обусловлено разделением ответственности за результат работы со своими руководителями и коллегами, а значит, отсутствием острой необходимости совершенствовать навыки постановки целей, контроля собственной деятельности и ее коррекции. Наемные работники больше времени уделяют трудовой деятельности, чем самозанятые, что может указывать на иное распределение приоритетов и влиять на степень вовлеченности в задачи, различающиеся по субъективной значимости.

Обсуждение и заключение

Различные формы системы непрерывного образования, благодаря их общедоступности, гибкости, предметной точности, невысокой продолжительности, помогают сократить квалификационный разрыв между требованиями рынка труда и знаниево-навыковой базой, закладываемой формальным образованием. По результатам исследования, работающие лица используют разнообразные формы непрерывного образования: от самообучения по книгам и интернет-ресурсам до онлайн-курсов, краткосрочных обучающих мероприятий и курсов повышения квалификации. При этом большинство работающих участников непрерывного обучения преследуют

в первую очередь профессиональные цели: приобретение необходимых знаний, умений и навыков для профессионального роста, повышения уровня квалификации и востребованности, реализации своего потенциала в выбранной профессии. Эти данные согласуются с результатами, полученными другими исследователями [5; 27].

Важной характеристикой непрерывного обучения является мотивация и вовлеченность обучающихся. В исследовании выявлено, что большинство работающих лиц в обучении реализуют свои образовательно-профессиональные потребности и задачи самосовершенствования, учатся из интереса, а не по причине внешнего принуждения, долга или желания получить документ. Преобладание внутренней профессиональной и познавательной мотивации способствует высокой вовлеченности и саморегуляции обучения. Полученные результаты подтверждают возможность успешного совмещения работы с учебой [31] и согласуются с идеей о том, что взрослые обучающиеся способны самостоятельно определять свои учебные цели, могут применять ситуационную чувствительность на основе своего опыта и имеют внутреннюю мотивацию к обучению [32].

Однако, сопоставляя образовательную активность и ее мотивационные основы у респондентов с разным статусом трудовой занятости, можно говорить о том, что самозанятые, по сравнению с работающими по найму, чаще участвуют в различных формах непрерывного образования, обладают более высоким уровнем вовлеченности и опытом саморегулируемого обучения. Они воспринимают свою учебную деятельность как целенаправленную и осмысленную, более увлечены процессом неформального обучения, выше оценивают качество собственных усилий, направленных на учебную деятельность; склонны использовать стратегии саморегулируемого обучения, имеющие высокую значимость для успешности неформального обучения.

Кроме того, данная группа обладает более выраженной внутренней мотивацией; среди них больше людей, которые инициируют обучение в соответствии с потребностью в самосовершенствовании

и профессиональном росте, а также руководствуются внутренним интересом к изучаемой теме. Они обладают более высокой степенью выраженности познавательной мотивации и низкой экстеральной мотивацией и амотивацией. Для большинства самозанятых лиц учебная деятельность сама по себе представляет интерес и ценность, доставляет удовольствие.

Высокую активность и внутреннюю мотивацию самозанятых можно объяснить тем, что в современных рыночных условиях, характеризующихся динамичностью и большой конкуренцией, им приходится постоянно подтверждать свою профессиональную пригодность и личную эффективность. Остановка в своем развитии может быстро отразиться на их доходах и востребованности. Вероятно, выбрав самозанятость как способ удовлетворения потребности в автономии, связанный с самоуправлением, инициативой и ответственностью за свои действия, работающие субъекты воплощают ее и в обучении. Опираясь на теорию самодетерминации [33], можно говорить о том, что автономия наряду с реализацией универсальных психологических потребностей в компетентности и социальных связях способствует вовлеченности в неформальное обучение. Самозанятые несут самостоятельную ответственность за эффективность своей трудовой деятельности, осуществляя целеполагание, планирование и контроль [3].

В целом результаты исследования показали, что для работающих лиц непрерывное обучение является частью их профессиональной жизни и профессионального развития. Работающие по найму лица прежде всего ориентированы на совершенствование своих профессиональных знаний и навыков, самозанятые – на личностный рост и поиск себя. Как правило, неформальное обучение инициируется работающими субъектами

в стремлении приобрести знания и навыки, которые служат личным целям или целям организации [14]. У самозанятых, возможно, происходит интеграция этих целей, и свое образование, расширение кругозора, познавательное и личностное развитие они рассматривают как условие профессионального успеха, самореализации и устойчивости в динамичном мире.

Проведенное исследование является поисковым и имеет ряд ограничений. Во-первых, выборка состояла из людей преимущественно с высшим образованием, включенных в неформальные образовательные практики. Поэтому результаты демонстрируют достоверные различия в формах и мотивах непрерывного обучения самозанятых и работающих по найму лиц, но не позволяют судить обо всей совокупности работающего населения. Во-вторых, предложенные интерпретации являются предварительными и требуют дальнейших исследований. В рамках рассматриваемой проблематики также целесообразно изучить образовательные потребности и мотивы лиц, работающих в условиях неустойчивой (прекарной) занятости, которая, по мнению ученых [34], требует от них необходимости постоянного обновления навыков трудовой деятельности. Для дальнейших исследований непрерывного образования целесообразно разработать специальный инструментарий, поскольку имеющиеся методики диагностики учебной активности и мотивации обучающихся в вузе не всегда соответствуют его неформальному характеру.

Материалы и результаты исследования будут полезны маркетологам, работающим в сегменте образовательных услуг, разработчикам курсов и программ дополнительного профессионального образования, специалистам в сфере развития человеческих ресурсов, исследователям непрерывного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лызь Н. А., Гладкая Е. В., Нецадим И. О. Непрерывное образование: систематизация понятий и исследовательские перспективы // Педагогика. 2023. Т. 87, № 3. С. 28–39. URL: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2023/03/> (дата обращения: 15.11.2023).
2. Покида А. Н., Зыбуновская Н. В. Самозанятость на современном рынке труда // Социально-трудовые исследования. 2019. № 3. С. 18–29. <https://doi.org/10.34022/2658-3712-2019-36-3-18-29>



3. Motivational Profiles and Proactive Career Behaviors among the Solo Self-Employed / S. M. E. van den Groenendaal [et al.] // *Career Development International*. 2021. Vol. 26, issue 2. P. 309–330. <https://doi.org/10.1108/CDI-06-2020-0149>
4. Carsrud A., Brännback M. Entrepreneurial Motivations: What Do We Still Need to Know? // *Journal of Small Business Management*. 2011. Vol. 49, issue 1. P. 9–26. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00312.x>
5. Дополнительное профессиональное образование как условие повышения конкурентоспособности специалистов на рынке труда / Г. Н. Тугускина [и др.] // *Интеграция образования*. 2022. Т. 26, № 1. С. 111–129. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.111-129>
6. Vadivel B., Namaziandost E., Saedian A. Progress in English Language Teaching Through Continuous Professional Development – Teachers’ Self-Awareness, Perception, and Feedback // *Frontiers in Education*. 2021. Vol. 6. Article no. 757285. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.757285>
7. Ананченко П. И. Обучение без отрыва от производства как форма воспроизводства профессиональных компетенций работников: теоретический аспект // *Вестник Академии знаний*. 2023. № 1 (54). С. 22–25. URL: <https://academiyadt.ru/wp-content/uploads/vaz/vaz-54-v2.pdf> (дата обращения: 15.11.2023).
8. Лазарева Е. А. Особенности обучения персонала без отрыва от производства // *Ученые записки Тамбовского отделения РoCМУ*. 2019. Вып. 14. С. 151–157. URL: <http://tambov.rosmu.ru/activity/attach-events/1488/14-2019.pdf> (дата обращения: 15.11.2023).
9. Лызь Н. А., Лызь А. Е. Феномен самообразования: обзор мировых исследовательских контекстов // *Образование и саморазвитие*. 2023. Т. 18, № 4. С. 121–140. <https://doi.org/10.26907/esd.18.4.10>
10. Brandi U., Iannone R. L. Approaches to Learning in the Context of Work – Workplace Learning and Human Resources // *Journal of Workplace Learning*. 2021. Vol. 33, no. 5. P. 317–333. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2020-0015>
11. A Knowledge Appropriation Model to Connect Scaffolded Learning and Knowledge Maturation in Workplace Learning Settings / T. Ley [et al.] // *Vocations and Learning*. 2020. Vol. 13. P. 91–112. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09231-2>
12. Park K., Li H., Luo N. Key Issues on Informal Learning in the 21st Century: A Text Mining-based Literature Review // *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 2021. Vol. 16, issue 17. P. 4–18. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i17.23663>
13. Noe R. A., Tews M. J., Marand A. D. Individual Differences and Informal Learning in the Workplace // *Journal of Vocational Behavior*. 2013. Vol. 83, issue 3. P. 327–335. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.009>
14. Integrative Literature Review on Informal Learning: Antecedents, Conceptualizations, and Future Directions / S. Jeong [et al.] // *Human Resource Development Review*. 2018. Vol. 17, issue 2. P. 128–152. <https://doi.org/10.1177/1534484318772242>
15. Investigating the Multidimensionality of Informal Learning: Validation of a Short Measure for White-Collar Workers / J. Decius [et al.] // *Human Resource Development Quarterly*. 2023. Vol. 34, issue 1. P. 45–74. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21461>
16. Thongmak M. A Model for Enhancing Employees’ Lifelong Learning Intention Online // *Learning and Motivation*. 2021. Vol. 75. Article no. 101733. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101733>
17. Song D., Bonk C. J. Motivational Factors in Self-Directed Informal Learning from Online Learning Resources // *Cogent Education*. 2016. Vol. 3, issue 1. Article no. 1205838. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1205838>
18. Choo C. E. K., Kan Z. X., Cho E. A Review of the Literature on the School-Work-Life Interface // *Journal of Career Development*. 2021. Vol. 48, issue 3. P. 290–305. <https://doi.org/10.1177/0894845319841170>
19. Yu Z. A Meta-Analysis and Bibliographic Review of the Effect of Nine Factors on Online Learning Outcomes across the World // *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27. P. 2457–2482. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10720-y>
20. Kahu E. R. Framing Student Engagement in Higher Education // *Studies in Higher Education*. 2013. Vol. 38, issue 5. P. 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
21. Reciprocal Modeling of University Students’ Perceptions of the Learning Environment, Engagement, and Learning Outcome: A Longitudinal Study / J.-P. Guo [et al.] // *Learning and Instruction*. 2023. Vol. 83. Article no. 101692. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101692>
22. Bowden J. L.-H., Tickle L., Naumann K. The Four Pillars of Tertiary Student Engagement and Success: A Holistic Measurement Approach // *Studies in Higher Education*. 2021. Vol. 46, issue 6. P. 1207–1224. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647>
23. Lemmetty S., Collin K. Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work // *Vocations and Learning*. 2020. Vol. 13. P. 47–70. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x>

24. Facilitating Goal Setting and Planning to Enhance Online Self-Regulation of Learning / J. Wong [et al.] // *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 124. Article no. 106913. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106913>
25. Synthesizing Research Evidence on Self-Regulated Learning and Academic Achievement in Online and Blended Learning Environments: A Scoping Review / Z. Xu [et al.] // *Educational Research Review*. 2023. Vol. 39. Article no. 100510. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100510>
26. Understanding the Self-Directed Online Learning Preferences, Goals, Achievements, and Challenges of MIT OpenCourseWare Subscribers / C. J. Bonk [et al.] // *Journal of Educational Technology and Society*. 2015. Vol. 18, no. 2. P. 349–368. URL: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.2.349> (дата обращения: 15.11.2023).
27. Кичерова М. Н., Ефимова Г. З. Влияние неформального образования на человеческий капитал: поколенческий подход // *Интеграция образования*. 2020. Т. 24, № 2. С. 316–338. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.316-338>
28. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective. Definitions, Theory, Practices, and Future Directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Article no. 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
29. Лызь Н. А., Голубева Е. В., Истратова О. Н. Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // *Вопросы образования*. 2022. № 3. С. 67–98. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-67-98>
30. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Сычев А. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» // *Психологический журнал*. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107. URL: <https://psy.jes.su/s0205-95920000597-3-1/> (дата обращения: 15.11.2023).
31. Лызь Н. А., Истратова О. Н., Голубева Е. В. Работающие студенты: образовательная успешность и субъективное благополучие // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32, № 2. С. 80–96. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96>
32. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* / M. Knowles [et al.]. 9th Ed. London : Routledge. 2020. 406 p. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>
33. Vansteenkiste M., Ryan R. M., Soenens B. Basic Psychological Need Theory: Advancements, Critical Themes, and Future Directions // *Motivation and Emotion*. 2020. Vol. 44, issue 1. P. 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
34. Университеты как источник формирования precarious занятости / А. В. Меренков [и др.] // *Интеграция образования*. 2023. Т. 27, № 2. С. 273–288. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.111.027.202302.273-288>

REFERENCES

1. Lyz N.A., Gladkaya E.V., Neshchadim I.O. Lifelong Education: Systematization of Concepts and Research Prospects. *Pedagogika*. 2023;87(3):28–39. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2023/03/> (accessed 15.11.2023).
2. Pokida A.N., Zybunovskaya N.V. Self-Employment in Contemporary Labor Market. *Social and Labor Research*. 2019;(3):18–29. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.34022/2658-3712-2019-36-3-18-29>
3. van den Groenendaal S.M.E., Rossetti S., van den Bergh M., Kooij T.A.M., Poell R.F. Motivational Profiles and Proactive Career Behaviors among the Solo Self-Employed. *Career Development International*. 2021;26(2):309–330. <https://doi.org/10.1108/CDI-06-2020-0149>
4. Carsrud A., Brännback M. Entrepreneurial Motivations: What Do We Still Need to Know? *Journal of Small Business Management*. 2011;49(1):9–26. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00312.x>
5. Tuguskina G.N., Rozhkova L.V., Naydenova L.I., Supikov V.N., Seidov Sh.G. Continuing Education as a Condition for Increasing Specialists' Competitiveness in the Labor Market. *Integration of Education*. 2022;26(1):111–129. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.111-129>
6. Vadivel B., Namaziandost E., Saeedian A. Progress in English Language Teaching Through Continuous Professional Development – Teachers' Self-Awareness, Perception, and Feedback. *Frontiers in Education*. 2021;6:757285. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.757285>
7. Ananchenkova P.I. On-the-Job Training as a Form of Reproduction of Professional Competencies of Employees: Theoretical Aspect. *Bulletin of the Academy of Knowledge*. 2023;(1):22–25. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://academiyadt.ru/wp-content/uploads/vaz/vaz-54-v2.pdf> (accessed 15.11.2023).
8. Lazareva E.A. Features Staff Training without Interrupting Production. *Scientific Notes of the Tambov Branch of the Ruys*. 2019;(14):151–157. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://tambov.rosmu.ru/activity/attach/events/1488/14-2019.pdf> (accessed 15.11.2023).



9. Lyz N., Lyz A. The Phenomenon of Self-Education: Review of World Research Contexts. *Education and Self Development*. 2023;18(4):121–140. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26907/esd.18.4.10>
10. Brandi U., Iannone R.L. Approaches to Learning in the Context of Work – Workplace Learning and Human Resources. *Journal of Workplace Learning*. 2021;33(5):317–333. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2020-0015>
11. Ley T., Maier R., Thalmann S., Waizenegger L., Pata K., Ruiz-Calleja A. A Knowledge Appropriation Model to Connect Scaffolded Learning and Knowledge Maturation in Workplace Learning Settings. *Vocations and Learning*. 2020;13:91–112. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09231-2>
12. Park K., Li H., Luo N. Key Issues on Informal Learning in the 21st Century: A Text Mining-Based Literature Review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2021;16(17):4–18. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i17.23663>
13. Noe R.A., Tews M.J., Marand A.D. Individual Differences and Informal Learning in the Workplace. *Journal of Vocational Behavior*. 2013;83(3):327–335. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.009>
14. Jeong S., Han S.J., Lee J., Sunalai S., Yoon S.W. Integrative Literature Review on Informal Learning: Antecedents, Conceptualizations, and Future Directions. *Human Resource Development Review*. 2018;17(2):128–152. <https://doi.org/10.1177/1534484318772242>
15. Decius J., Knappstein M., Schaper N., Seifert A. Investigating the Multidimensionality of Informal Learning: Validation of a Short Measure for White-Collar Workers. *Human Resource Development Quarterly*. 2023;34(1):45–74. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21461>
16. Thongmak M. A Model for Enhancing Employees' Lifelong Learning Intention Online. *Learning and Motivation*. 2021;75:101733. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101733>
17. Song D., Bonk C.J. Motivational Factors in Self-Directed Informal Learning from Online Learning Resources. *Cogent Education*. 2016;3(1):1205838. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1205838>
18. Choo C.E.K., Kan Z.X., Cho E. A Review of the Literature on the School-Work-Life Interface. *Journal of Career Development*. 2021;48(3):290–305. <https://doi.org/10.1177/0894845319841170>
19. Yu Z. A Meta-Analysis and Bibliographic Review of the Effect of Nine Factors on Online Learning Outcomes across the World. *Education and Information Technologies*. 2022;27:2457–2482. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10720-y>
20. Kahu E.R. Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*. 2013;38(5):758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
21. Guo J.-P., Lv S., Wang S.-C., Wei S.-M., Guo Y.-R., Yang L.-Y. Reciprocal Modeling of University Students' Perceptions of the Learning Environment, Engagement, and Learning Outcome: A Longitudinal Study. *Learning and Instruction*. 2023;83:101692. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101692>
22. Bowden J.L.-H., Tickle L., Naumann K. The Four Pillars of Tertiary Student Engagement and Success: A Holistic Measurement Approach. *Studies in Higher Education*. 2021;46(6):1207–1224. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647>
23. Lemmetty S., Collin K. Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work. *Vocations and Learning*. 2020;13:47–70. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x>
24. Wong J., Baars M., He M., de Koning B.B., Paas F. Facilitating Goal Setting and Planning to Enhance Online Self-Regulation of Learning. *Computers in Human Behavior*. 2021;124:106913. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106913>
25. Xu Z., Zhao Y., Liew J., Zhou X., Kogut A. Synthesizing Research Evidence on Self-Regulated Learning and Academic Achievement in Online and Blended Learning Environments: A Scoping Review. *Educational Research Review*. 2023;39:100510. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100510>
26. Bonk C.J., Lee M.M., Kou X., Xu S., Sheu F.-R. Understanding the Self-Directed Online Learning Preferences, Goals, Achievements, and Challenges of MIT OpenCourseWare Subscribers. *Journal of Educational Technology & Society*. 2015;18(2):349–368. Available at: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.2.349> (accessed 15.11.2023).
27. Kicherova M.N., Efimova G.Z. The Impact of Non-Formal Education on Human Capital: A Generational Approach. *Integration of Education*. 2020;24(2):316–338. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.316-338>
28. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective. Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020;61:101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
29. Lyz' N.A., Golubeva E.V., Istratova O.N. Students' Educational Experience: The Conceptualization and Development of a Tool for the Assessment of Education Quality. *Educational Studies Moscow*. 2022;(3):67–98. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-67-98>

30. Gordeeva T., Osin E., Sychev O. "Academic Motivation Scales" Questionnaire. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 2014;35(4):96–107. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://psy.jes.su/s0205-95920000597-3-1/> (accessed 15.11.2023).

31. Lyz' N.A., Istratova O.N., Golubeva E.V. Working Students: Educational Success and Subjective Well-Being. *Higher Education in Russia*. 2023;32(2):80–96. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96>

32. Knowles M., Holton E.F., Swanson R.A., Robinson P.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 9th Ed. London: Routledge; 2020. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>

33. Vansteenkiste M., Ryan R.M., Soenens B. Basic Psychological Need Theory: Advancements, Critical Themes, and Future Directions. *Motivation and Emotion*. 2020;44(1):1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

34. Merenkov A.V., Antonova N.L., Bakhtin E.L., Popova G.I. Universities as a Source of Precarious Employment. *Integration of Education*. 2023;27(2):273–288. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.111.027.202302.273-288>

Об авторах:

Лызь Наталья Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и безопасности жизнедеятельности Южного федерального университета (344006, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105, корп. 42), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1911-8434>, **Scopus ID:** 55324718400, **Researcher ID:** P-3318-2015, nlyz@sfedu.ru

Гладкая Елена Васильевна, аспирант кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Южного федерального университета (344006, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105, корп. 42), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0000-4956-4905>, egladkaia@sfedu.ru

Заявленный вклад авторов:

Н. А. Лызь – разработка концепции исследования; методология исследования; концептуализация выводов; подготовка текста статьи.

Е. В. Гладкая – обзор литературы; подготовка и проведение эмпирического исследования; анализ результатов.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 21.01.2024; одобрена после рецензирования 03.04.2024; принята к публикации 08.04.2024.

About the authors:

Natalia A. Lyz, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Head of the Chair of Psychology and Safety of Existence, Southern Federal University (105/42 Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don 344006, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1911-8434>, **Scopus ID:** 55324718400, **Researcher ID:** P-3318-2015, nlyz@sfedu.ru

Elena V. Gladkaya, PhD Student of the Chair of Psychology and Safety of Existence, Southern Federal University (105/42 Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don 344006, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0000-4956-4905>, egladkaia@sfedu.ru

Authors' contribution:

N. A. Lyz – development of a research concept; research methodology; conceptualization of findings; writing the text of the article.

E. V. Gladkaya – literature review; preparation and implementation of empirical research; analysis of results.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 21.01.2024; revised 03.04.2024; accepted 08.04.2024.



Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.115.028.202402.282-301

УДК 377:373.2

Модель профессионального благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений

Е. Н. Волкова¹✉, О. М. Исаева², Ю. Э. Макаревская³, А. В. Кисель⁴

¹ Психологический институт Российской академии образования,
г. Москва, Российская Федерация

² НИУ ВШЭ – Нижний Новгород,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация

³ Сочинский государственный университет,
г. Сочи, Российская Федерация

⁴ Международная педагогическая академия дошкольного образования,
г. Москва, Российская Федерация

✉ envolkova@yandex.ru

Аннотация

Введение. Профессиональное благополучие педагогов дошкольных образовательных учреждений – ключевой фактор для обеспечения качества образования и развития детей. Практически отсутствуют исследования, посвященные специфическим аспектам профессионального благополучия педагогов в условиях современных вызовов и требований образовательной среды, а также в контексте его операциональной модели. Цель исследования – разработка модели профессионального благополучия для педагогов дошкольных образовательных учреждений и оценка качества этой модели на основе результатов ее эмпирической проверки.

Методы и материалы. В исследовании принимали участие 818 педагогов в возрасте 19–74 лет со стажем работы от 3 месяцев до 50 лет. В качестве диагностического инструментария использованы адаптированные для русскоязычной выборки опросники PERMA-Profilер (О. М. Исаева, А. Ю. Акимова, Е. Н. Волкова, 2022), базовых потребностей в трудовой деятельности (Е. Н. Осин, Д. Д. Сучков, Т. О. Гордеева, Т. Ю. Иванова, 2015), профессиональной мотивации (Е. Н. Осин, А. А. Горбунова, Т. О. Гордеева, Т. Ю. Иванова, Н. В. Кошелева, Е. Ю. Овчинникова, 2017), Утрехтская шкала увлеченности работой (Д. А. Кутузова, 2006), краткая версия опросника эмоционального интеллекта (А. А. Панкратова, Д. С. Корниенко, Д. В. Люсин, 2022), короткий портретный опросник Большой пятерки (М. С. Егорова, О. В. Паршикова, 2016). Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью анкетирования и тестирования в онлайн-форме.

Результаты исследования. Моделирование структурными уравнениями позволило установить трехкомпонентный состав модели профессионального благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений, включающий в себя компонент общего психологического благополучия, деятельностный и личностный компоненты. Для профессионального благополучия педагогов дошкольного образования характерны высокий уровень развития основных доменов психологического благополучия модели PERMA, ощущение хорошего здоровья, удовлетворение базовых потребностей в автономии, компетентность, связанность, автономные виды мотивации деятельности, удовлетворенность работой, энергичность и работоспособность, доброжелательность, сознательность (ответственность), открытость новому опыту, экстраверсия и низкий уровень нейротизма. Характеристики эмоционального интеллекта педагога в эмпирическую модель не вошли.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие представления о структуре и компонентном составе профессионального благополучия педагогов дошкольного образования. Предложенная модель может использоваться в системе управления дошкольными образовательными учреждениями при разработке и реализации программ карьерного развития педагога, а также для решения вопросов об удержании педагога в профессии.

© Волкова Е. Н., Исаева О. М., Макаревская Ю. Э., Кисель А. В., 2024



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Ключевые слова: профессиональное благополучие, психологическое благополучие, педагог дошкольного образовательного учреждения, структурная модель, эмпирическая верификация

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Модель профессионального благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений / Е. Н. Волкова [и др.] // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 2. С. 282–301. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.282-301>

Model of the Preschool Teachers' Professional Well-Being

E. N. Volkova^a ✉, O. M. Isaeva^b, Yu. E. Makarevskaya^c, A. V. Kisel^d

^a Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russian Federation

^b HSE University – Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

^c Sochi State University, Sochi, Russian Federation

^d International Academy of Preschool Education, Moscow, Russian Federation
✉ envolkova@yandex.ru

Abstract

Introduction. The professional well-being of preschool teachers is sufficiently understudied, and operational models of professional well-being have not yet been built. The aim of the study is to develop a model of professional well-being of preschool teachers and to assess the quality of this model through empirical testing.

Materials and Methods. The study involved 818 teachers aged 19–74 with work experience ranging from 3 months to 50 years. The data was collected with the Russian version of PERMA-Profiler (O. M. Isaeva, A. Yu. Akimova, E. N. Volkova, 2022), Questionnaire of Basic Needs in Work (E. N. Osin, D. D. Suchkov, T. O. Gordeeva, T. Yu. Ivanova, 2015), Questionnaire of Professional Motivation (E. N. Osin, et al., 2017), Utrecht Work Engagement Scale (D. A. Kutuzova, 2006), a short version of the Emotional Intelligence Questionnaire (A. A. Pankratova, D. S. Kornienko, D. V. Lyusin, 2022), and a short version of the Big Five (M. S. Egorova, O. V. Parshikova, 2016). The empirical data were collected online.

Results. The three-component composition of the model of preschool teachers' professional well-being was identified with structural equation modeling. The model includes general well-being, activity and personal components. High professional well-being is associated with high level of basic PERMA characteristics, subjective feeling of good health; satisfaction of basic needs for autonomy, competence, relatedness; autonomous types of motivation; job satisfaction; the energy and efficiency of the teacher; high agreeableness, conscientiousness, openness to new experiences, extraversion and low neuroticism. The characteristics of a teacher's emotional intelligence were not included in the model.

Discussion and Conclusion. The presented study contributes to the understanding of the structure and components of professional well-being of preschool teachers. The model of professional well-being can be used by the management of preschool educational institutions to develop and implement individual professional development programs, as well as to address issues of teacher retention in the organization.

Keywords: professional well-being, psychological well-being, preschool teachers, structural model, empirical verification

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Volkova E.N., Isaeva O.M., Makarevskaya Yu.E., Kisel A.V. Model of the Preschool Teachers' Professional Well-Being. *Integration of Education*. 2024;28(2):282–301. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.282-301>

Введение

По мнению исследователей, работающих в парадигме позитивной психологии, психологическое благополучие – это

характеристика, раскрывающая механизмы полноценного функционирования человека в совокупности с субъективным переживанием счастья, удовлетворенностью жизнью



и пониманием, что позитивные переживания отражают ощущение самореализации человека, его самоосуществления¹ [1–3]. На каждом возрастном этапе разные виды деятельности являются системообразующими для психического, личностного и социального развития человека. Статус трудовой деятельности как ведущей позволяет предположить, что благополучие взрослого человека связано с благополучием в профессиональной деятельности, а отношение к труду, профессии, к себе как к специалисту выступает прогностическим индикатором счастья и удовлетворенности жизнью в целом.

Разделяя позицию авторов, изучающих психологическое благополучие как такое [4; 5] и психологическое благополучие педагогов в частности² [6; 7], мы рассматриваем последнее как интегральное переживание педагогом удовлетворенности своей жизнью в контексте оценки развития собственных психологических механизмов позитивного функционирования. Основными составляющими психологического благополучия человека на основе модели PERMA, разработанной и представленной М. Селигманом в теории благополучия и процветания³, будем считать позитивные эмоции, вовлеченность в деятельность, взаимодействие и взаимоотношения с людьми, смысл деятельности и достижения в ней. В рамках этой модели компонентный состав благополучия включает в себя оценку негативных эмоций, здоровье, одиночество и интегральную оценку ощущения счастья.

Для характеристики психологического благополучия человека в профессиональной сфере используется понятие профессионального благополучия. Соотношение психологического и профессионального благополучия можно определить как соотношение общего и специального: профессиональное благополучие – часть общего психологического благополучия. Изучение

общего психологического благополучия направлено на поиск общечеловеческой универсальной структуры⁴ [1; 8], а профессионального благополучия – на анализ специфических компонентов структуры и связей между ними [9]. Современные исследования показывают, что компоненты профессионального благополучия и их взаимосвязи зависят от психологического содержания соответствующей профессиональной деятельности⁵ [10; 11].

Психологическое содержание педагогической деятельности связано с процессом взаимодействия взрослого и ребенка. Педагог и его воспитанники находятся в процессе непрерывных и взаимообусловленных когнитивных и личностных изменений, причем управление этими изменениями и прогнозирование их результатов представляют зону ответственности педагога и во многом определяются особенностями восприятия педагогом его личностных характеристик [12] и психологического благополучия. Профессиональная педагогическая деятельность зависит от психологического благополучия педагога: кроме задачи самореализации в профессии, удовлетворенности собой и своей деятельностью педагог решает задачу создания условий для обеспечения, сохранения и развития психологического благополучия своих воспитанников.

Цель исследования – разработка модели профессионального благополучия для педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). В статье представлены описание модели профессионального благополучия педагогов ДОУ и оценка качества этой модели на основе результатов ее эмпирической проверки.

Обзор литературы

Одной из наиболее распространенных зарубежных моделей профессионального благополучия педагогов является

¹ Deci E. L., Ryan R. M. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publishing, 2018. 756 p.; Seligman M. E. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York ; Toronto : Free Press, 2012. 349 p.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Seligman M. E. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*; Bradburn N. *The Structure of Psychological Well-Being*. Aldine Publishing Company, 1969. 318 p.

⁵ Bakker A. B., Oerlemans W. G. M. *Subjective Well-Being in Organizations // Handbook of Positive Organizational Scholarship*. New York : Oxford University Press, 2011. P. 178–189.

многомерная модель профессионального благополучия Дж. В. Хорна [13], объединяющая эмоциональный, мотивационный, поведенческий, когнитивный, психосоматический компоненты.

Некоторые составляющие многомерной модели профессионального благополучия содержательно коррелируют с компонентами модели благополучия PERMA и могут прямо инкорпорироваться в ее структуру.

Эмоциональный компонент модели Дж. В. Хорна фактически представляет собой композицию трех элементов, которые могут существовать и изучаться независимо друг от друга. Первый элемент связан с переживанием эмоций определенной модальности, например компоненты позитивных и негативных эмоций в модели PERMA. Второй элемент раскрывает влияние организационных факторов на благополучие педагога [14]. В частности, в исследованиях анализируется оценка педагогом степени лояльности и приверженности организации, в которой он работает. При изучении благополучия представителей других профессий приверженность организации часто рассматривается как обязательный компонент благополучия⁶ [15]. Наряду с этим анализируются особенности отношения работников к результату своего труда и конгруэнтности профессии. Таким образом, переживание педагогом правильности выбора своей профессии, ощущение причастности к результатам своего труда – изменениям в личности ребенка и гордости за конструктивные перемены, приверженность и конгруэнтность конкретной образовательной организации также характеризуют его профессиональное благополучие и могут выступать его компонентом [16; 17].

Третий элемент рассматривает степень эмоционального истощения педагога, которое наряду с деперсонализацией и снижением личной эффективности выступает как антитеза феномену увлеченности работой⁷.

Увлеченность работой – это устойчивое состояние субъекта деятельности, раскрывающее его отношение к предмету труда в контексте поведенческой активности как внутри профессиональной среды, так и за ее пределами. Индикация увлеченности может быть связана с измерением энергичности, энтузиазма, погруженности в деятельность. В. Шауфелли и коллеги понимают энергичность как состояние бодрости и работоспособности, а также готовности работника к значительным усилиям, настойчивости для преодоления сложностей в работе; энтузиазм – как оценку приверженности работе и удовлетворения от ее выполнения, воодушевления и гордости от работы; погруженность в деятельность – как состояние концентрации, отсутствия желания отвлекаться от работы и/или прекратить ее⁸. Исследования, выполненные в рамках этого подхода, показывают, что увлеченность работой связана с психологическим благополучием, отношением к деятельности и удовлетворенностью ею⁹ [18; 19].

Мотивационный (профессиональный в терминологии авторов) компонент также неоднороден и включает в себя оценку автономности педагога, уровень его стремления к профессиональному росту и развитию, цели и смыслы выполняемой деятельности, а также уровень его профессиональной компетентности в целом. Перечисленные особенности отвечают содержанию компонентов «смысл деятельности», «достижения в деятельности» модели PERMA и характеристикам мотивации деятельности, отражающим удовлетворенность основных потребностей профессиональной деятельности, вид мотивации с точки зрения локализации источника и контроля профессиональных действий. Развитие самого продуктивного вида мотивации – внутренней – связано с удовлетворением базовых потребностей человека в автономии, компетентности

⁶ Judge T. A., Klinger R. Job Satisfaction and Subjective Well-Being at Work // *The Science of Subjective Well-Being*; ed by M. Eid, R. Larsen. New York: Guilford Publications, 2008. P. 393–413.

⁷ Maslach C., Leiter M. P. *The Truth about Burnout: How Organization Cause Personal Stress and What to Do about it*. Jossey-Bass, 1997. 200 p.

⁸ Schaufeli W., Bakker A. *Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual*. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit. Utrecht University, 2004. 60 p.

⁹ Csikzentmihalyi M., Csikzentmihalyi I. S. *Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge University Press, 1992. 432 p.



и взаимосвязи с другими людьми [20]. Вместе с тем внутренняя мотивация прямо связана с психологическим благополучием и эффективностью деятельности¹⁰ [21; 22]. Результаты исследований показали высокую ценность развития у педагога внутренней мотивации (как и других автономных видов). Внутренняя мотивация деятельности способствует развитию учащихся и достижению ими в учебе высоких результатов [22]; характерна для поддержания психологического благополучия педагога и его воспитанников [23]; связана с процессами эффективного управления школой [24; 25]; в наибольшей степени отвечает субъектной парадигме современного образования.

Когнитивный компонент многомерной модели профессионального благополучия характеризует состояние когнитивных функций работника (способности воспринимать новую информацию и трансформировать ее в связи с существующими задачами) и может быть включен в модель профессионального благополучия в качестве личностной предрасположенности к открытости новой информации, способности ее воспринять, переработать и транслировать.

Личностные особенности специалиста многие исследователи рассматривают как ресурс эффективности и качества профессиональной деятельности. Мотивация и личностные особенности работника опосредованно влияют на внешние воздействия (условия труда, рабочие требования, связанные с ними рабочие стрессы и др.), что обусловлено их функцией в зависимости от ситуации и актуальных задач, стоящих перед человеком¹¹ [15]. В педагогической деятельности личность педагога выступает ведущим инструментом воздействий, приводящих к изменениям в личности ребенка. С этой точки зрения личностные особенности могут рассматриваться как медиаторы внешних воздействий, опосредующих их влияние на психологическое благополучие, как психологические механизмы позитивного функционирования педагога, компоненты профессионального благополучия.

Анализируя личностные особенности современных педагогов, выделим две группы личностных ресурсов, необходимых для изучения благополучия и эффективности педагогической деятельности: личностные черты и эмоциональный интеллект. Исследования, проведенные среди педагогов с использованием пятифакторной модели личности «Большая пятерка», показывают, что личностные черты (экстраверсия, сознательность и открытость опыту) прямо связаны с эффективностью работы педагога, в то время как нейротизм имеет обратную связь. Характеристика доброжелательности не имела однозначной связи [26; 27]. При этом низкий нейротизм, высокая экстраверсия и дружелюбие отрицательно связаны с эмоциональным истощением педагога и профессиональным стрессом [28]. Эмоциональный интеллект выступает протективным фактором деперсонализации педагога, эмоционального истощения, нарушений профессионального здоровья и тем самым способствует повышению эффективности профессиональной деятельности [29; 30]. Развитый эмоциональный интеллект обуславливает включенность педагога в деятельность образовательного учреждения, повышает удовлетворенность профессией [31; 32].

Обобщение результатов теоретического анализа позволяет выстроить модель профессионального благополучия педагога как комплекс компонентов общего психологического благополучия, характеристик профессиональной мотивации (удовлетворенности потребностей в автономии, компетентности и взаимосвязи с другими людьми, а также вида мотивации деятельности), удовлетворенности деятельностью, увлеченности работой, ресурсов здоровья, комплекса индивидуальных личностных черт и характеристик эмоционального интеллекта. Мы предположили, что профессиональное благополучие педагога будет включать в себя компонент общего психологического благополучия (домены общего благополучия и здоровья), деятельностный

¹⁰ Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness.

¹¹ Иванова Т. Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия : дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 206 с.

(домены базовых потребностей, мотивации деятельности увлеченности и удовлетворенности работой) и личностный (домены эмоционального интеллекта и личностных черт) компоненты. Характер связи и содержательное наполнение этих компонентов будет определяться содержанием конкретного вида педагогической деятельности.

Материалы и методы

Выборка. В исследовании приняли участие 818 чел. в возрасте 19–74 лет ($M = 45,59$; $SD = 22,43$) со стажем работы от 3 месяцев до 50 лет ($M = 13,21$; $SD = 9,89$). Все респонденты – женщины. Возраст, стаж работы, квалификационная категория, семейное положение, наличие детей учитывались при анализе результатов исследования. Выборку исследования составили педагоги городских (58,9 %) и сельских (41,1 %) образовательных учреждений из 33 регионов Российской Федерации с равным распределением респондентов по возрасту и стажу работы.

Методы. В процессе исследования использовались разные виды опросников. Изучение психологического благополучия педагогов проводилось с помощью опросника PERMA-Profilер [33] в адаптации для русскоязычной выборки [34]. Опросник позволил оценить выраженность пяти базовых компонентов модели PERMA (показатели по шкалам «Позитивные эмоции», «Вовлеченность в деятельность», «Взаимодействие и взаимоотношения с людьми», «Смысл деятельности», «Достижения в деятельности»), четырех дополнительных компонентов (показатели по шкалам «Ощущение счастья», «Негативные эмоции», «Здоровье», «Одиночество») и интегрального показателя психологического благополучия.

Для оценки удовлетворенности базовых психологических потребностей использовался «Опросник базовых потребностей

в трудовой деятельности (*The Basic Need Satisfaction at Work Scale*), разработанный Э. Диси и адаптированный к русскоязычной выборке [35]. Русскоязычная версия «Шкалы удовлетворенности базовых психологических потребностей на работе» включает 3 шкалы и 21 утверждение и позволяет оценить степень удовлетворенности базовых психологических потребностей в автономии, компетентности, связанности.

«Опросник профессиональной мотивации» (ОПМ-2) [36], разработанный на основе теории самодетерминации¹², применялся для оценки выраженности внутренней, интегрированной, идентифицированной, интроецируемой, экстерналированной мотивации и амотивации профессиональной деятельности, суммарных показателей автономной и контролируемой мотивации и интегрального индекса относительной автономии (RAI).

Адаптированная для русскоязычной выборки версия опросника «Утрехтская шкала увлеченности работой» (UWES)¹³ предназначалась для определения степени увлеченности деятельностью и предполагала оценку выраженности характеристик энергичности, энтузиазма, погруженности в деятельность.

Удовлетворенность работой оценивалась с помощью авторской анкеты. Анкета, направленная на восприятие педагогом соответствия выбранной профессии, приверженности конкретной образовательной организации, удовлетворенности взаимодействием с коллегами и родителями детей, включала 9 утверждений, которые респонденты оценивали по 4-балльной шкале; 1 – полностью не согласен, 4 – полностью согласен. Альфа Кронбаха для шкалы «Удовлетворенность работой» составила 0,83.

Для оценки общего уровня эмоционального интеллекта, внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта как совокупности способностей

¹² Deci E. L., Ryan R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum, 1985. 371 p.

¹³ Schaufeli W., Bakker A. *Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual*. Utrecht : Occupational Health Psychology Unit. Utrecht University, 2003; Кутузова Д. А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога : дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 213 с.



к пониманию и управлению своими эмоциями и эмоциями другого человека использовался опросник ЭМИн [37].

Личностные качества педагогов измерялись с помощью «Короткого портретного опросника Большой пятерки» (Б5-10), позволяющего провести ориентировочную оценку выраженности личностных черт Большой пятерки (нейротизма, экстраверсии, доброжелательности, сознательности и открытости опыту). Эта версия опросника имеет удовлетворительные психометрические характеристики и позволяет получить общее представление о связи личностных черт с обобщенной внешней характеристикой, каковой в нашем исследовании выступает психологическое благополучие дошкольных педагогов [38].

Анализ данных. Исследование включало в себя проведение анонимного онлайн-опроса на добровольной безвозмездной основе. Процедура сбора данных выполнялась в соответствии с этическими стандартами Российского психологического общества. Анализ данных проводился с помощью статистического программного пакета IBM SPSS STATISTICS 22, а также пакета для структурного моделирования AMOS SPSS 22.

Результаты исследования

Описательная статистика и корреляционный анализ независимых переменных. Значения показателей благополучия, характеристик деятельности и личностных особенностей дошкольных педагогов представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1. Показатели благополучия, характеристик деятельности и личностных особенностей педагогов ДОУ

Table 1. Indicators of well-being, characteristics of activities and personal characteristics of preschool teachers

Показатели / Indicators	M	SD	Min	Max
1	2	3	4	5
<i>Психологическое благополучие / Psychological well-being</i>				
Позитивные эмоции / Positive emotions	7,94	1,44	2,00	10,00
Вовлеченность в деятельность / Engagement	8,04	1,34	2,67	10,00
Взаимодействие и взаимоотношения с людьми / Relationships	7,82	1,68	1,67	10,00
Смысл деятельности / Meaning	8,17	1,50	1,67	10,00
Достижения в деятельности / Achievement	8,24	1,20	3,00	10,00
Ощущение счастья / Life satisfaction	8,33	1,65	2,00	10,00
Негативные эмоции / Negative emotion	4,78	1,78	0,00	10,00
Здоровье / Physical health	6,65	1,88	0,00	10,00
Одиночество / Loneliness	3,06	3,04	0,00	10,00
Интегральный показатель / Overall well-being	8,09	1,19	3,61	10,00
<i>Базовые потребности / Basic needs</i>				
Потребность в автономии / Need for autonomy	4,16	1,14	0,29	6,14
Потребность в компетентности / Need for competence	4,44	0,89	2,00	6,00
Потребность в связанности / Need for connectedness	4,83	1,02	1,13	6,25
<i>Мотивация деятельности / Motivation of activities</i>				
Внутренняя / Intrinsic	4,43	0,76	1,00	5,00
Интегрированная / Integrative	4,15	0,86	1,00	5,00
Идентифицированная / Identified	3,85	0,98	1,00	5,00
Интроецируемая / Introjected	2,46	1,00	1,00	5,00
Экстернальная / External	2,19	1,11	1,00	5,00



Окончание табл. 1 / End of table 1

1	2	3	4	5
Амотивация / Amotivation	1,87	0,94	1,00	5,00
Автономная / Autonomous	12,43	2,35	3,00	15,00
Контролируемая / Controlled	6,52	2,51	3,00	15,00
Индекс относительной автономии / Relative Autonomy Index	5,90	3,89	-6,50	12,00
<i>Увлеченность работой / Work Engagement</i>				
Энергичность / Vigor	25,62	5,77	7,00	36,00
Энтузиазм / Dedication	23,74	4,78	7,00	30,00
Погруженность в деятельность / Absorption	26,48	6,01	8,00	36,00
<i>Удовлетворенность работой / Job satisfaction</i>				
Удовлетворенность отношениями с коллегами / Relationships with colleagues	9,52	2,08	3,00	12,00
Удовлетворенность взаимодействием с родителями / Interactions with parents	8,54	1,59	4,00	12,00
Конгруэнтность профессии / Congruence to profession	9,56	1,58	5,00	12,00
Интегральный показатель удовлетворенности работой / Overall job satisfaction	9,21	1,44	4,67	12,00
<i>Эмоциональный интеллект / Emotional intelligence</i>				
Понимание собственных эмоций / Self-emotion understanding	5,87	0,96	2,00	8,00
Понимание эмоций другого человека / Other-emotion understanding	6,61	1,20	2,00	8,00
Управление собственными эмоциями / Self-emotion regulation	4,43	1,41	2,00	8,00
Управление эмоциями другого человека / Other-emotion regulation	5,28	0,94	2,00	8,00
<i>Личностные черты / Personal traits</i>				
Экстраверсия / Extraversion	4,22	1,13	1,00	6,00
Доброжелательность / Agreeableness	5,12	0,84	2,50	6,00
Сознательность / Conscientiousness	5,10	0,92	1,00	6,00
Нейротизм / Neuroticism	2,62	1,05	1,00	5,50
Открытость опыту / Openness	4,69	1,02	2,00	6,00

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

Общий уровень благополучия, а также выраженность компонентов «позитивные эмоции», «взаимодействие и взаимоотношения с людьми», «вовлеченность в деятельность», «смысл деятельности», «достижения в деятельности» у педагогов дошкольных образовательных учреждений превышает средние значения показателей для российской выборки респондентов [39]. Та же тенденция наблюдается и в отношении показателей «ощущение счастья» и «здоровье». Компоненты «одиночество» и «негативные эмоции», характеризующие симптомы нарушения благополучия, у педагогов выражены ниже, чем в российской

выборке, причем разброс значений по шкале «одиночество» сопоставим по величине со значениями среднего показателя.

Для педагогов дошкольного образования характерна удовлетворенность основных потребностей, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности: потребности в автономии, компетентности и связанности. Наибольшая величина среднего значения обнаружена при оценке удовлетворения потребности в связанности с другими людьми, желания иметь с ними эмоционально теплые взаимоотношения. В меньшей степени выражена удовлетворенность потребности



в автономии, т. е. стремление чувствовать себя источником собственных действий и поступков и самостоятельно контролировать свое поведение. Потребность в компетентности отличается высоким уровнем удовлетворенности и незначительным разбросом индивидуальных значений.

Отличительной особенностью мотивации профессиональной деятельности у педагогов ДОУ является отчетливое доминирование автономных видов мотивации. Причем в структуре автономной мотивации внутренняя мотивация деятельности, отвечающая выполнению работы ради интереса к ней в противовес желанию достижения внешних по отношению к деятельности целей, у педагогов выражена наиболее явно.

Общий уровень увлеченности, показатели энергичности, энтузиазма и погруженности в деятельность у педагогов ДОУ превышают диапазон средних значений. Ранее было установлено, что дошкольные педагоги имеют высокие показатели увлеченности работой, а также автономной мотивации, причем увлеченность работой и выраженность видов автономной мотивации связаны [40].

Степень удовлетворенности работой педагогов ДОУ можно оценить как высокую: все компоненты данной шкалы и интегральный показатель превышают возможное среднее значение.

В структуре эмоционального интеллекта у педагогов ДОУ характеристики понимания и управления эмоциями другого человека выражены в большей степени, чем способность управлять эмоциями.

В структуре личностных черт у педагогов ДОУ явно выражены экстраверсия, доброжелательность, сознательность и открытость новому опыту; нейротизм проявляется незначительно.

Взаимосвязь между переменными исследования представлена в таблице 2. Сильные корреляционные связи внутри домена послужили основанием для внесения в таблицу его интегральных показателей.

Большинство корреляций между интегральными показателями доменов

и отдельными независимыми переменными (в случае оценки личностных черт) были умеренными или слабыми.

Конфирматорный факторный анализ включал в себя построение моделей с разным соотношением интегральных показателей и показателей отдельных шкал разных доменов. Модель профессионального благополучия педагогов при включении показателей всех шкал психологического благополучия, удовлетворенности базовых потребностей, видов профессиональной мотивации, удовлетворенности и увлеченности работой, субъективных репрезентаций здоровья, индивидуальных личностных черт и характеристик эмоционального интеллекта оказалась неудовлетворительной и не нашла своего эмпирического подтверждения ($\chi^2 = 5329,507$; $df = 488$; $CFI = 0,679$; $RMSEA = 0,110$). Включение в модель обобщенных, интегративных показателей продемонстрировало удовлетворительное, но невысокое качество модели ($\chi^2 = 43,122$, $df = 10$, $CFI = 0,983$, $RMSEA = 0,064$)¹⁴ [41]. Дальнейшее моделирование было связано с поиском наиболее информативных интегральных или частных показателей по каждому домену определением связей между ними, а также с исключением показателей, ухудшающих характеристики модели.

Анализ значений выделенных характеристик в исследуемой профессиональной группе, сравнительный анализ значений и их композиций показал, что трехкомпонентная модель, включающая в себя компонент психологического благополучия, деятельностный и личностный компоненты ($\chi^2 = 94,842$; $df = 34$; $CFI = 0,980$; $RMSEA = 0,047$), является лучшей эмпирической моделью профессионального благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений (рисунок).

Характеристики моделей в зависимости от стратификационных переменных, имеющих непосредственное отношение к профессиональной деятельности, представлены в таблице 3.

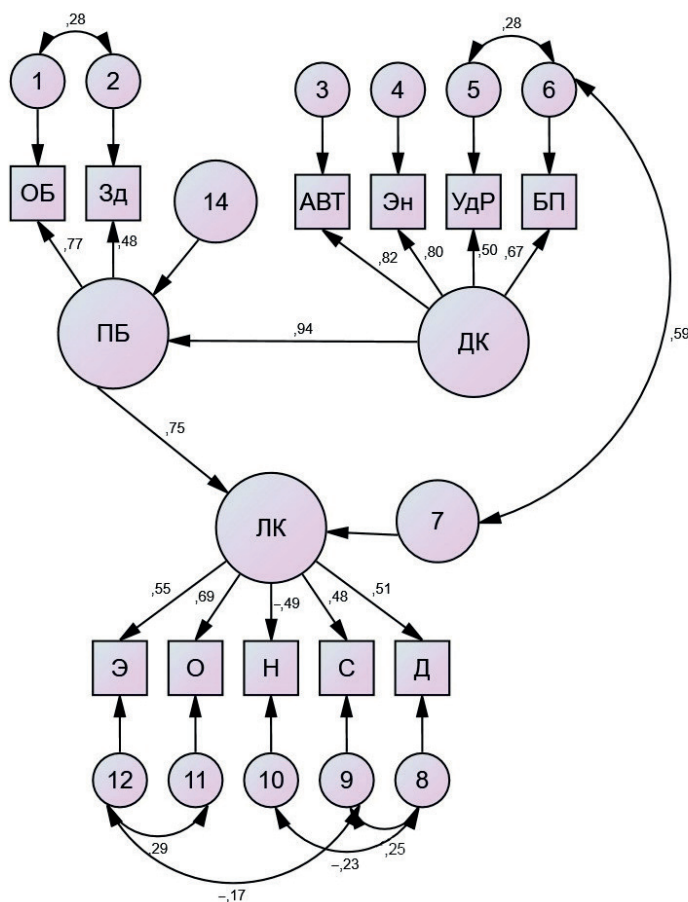
¹⁴ Kline R. B. Principles and Practice of Structural Equation Modeling. 4th ed. New York, NY : The Guilford Press, 2016. 554 p.



Т а б л и ц а 2. Взаимосвязь показателей благополучия, характеристик деятельности и личностных особенностей педагогов ДОУ
Table 2. Relationship between indicators of well-being, characteristics of activities and personal characteristics of preschool teachers

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Интегральный показатель психологического благополучия / Overall well-being	1,000																		
Здоровье / Physical health	,515**	1,000																	
Потребность в автономии / Need for autonomy	,454**	,283**	1,000																
Потребность в компетентности / Need for competence	,506**	,252**	,646**	1,000															
Потребность в связанности / Need for connectedness	,425**	,211**	,664**	,562**	1,000														
Автономная мотивация / Autonomously motivation	,580**	,332**	,504**	,518**	,403**	1,000													
Контролируемая мотивация / Controlled motivation	-,326**	-,206**	-,339**	-,363**	-,330**	-,288**	1,000												
Индекс относительной автономии / Relative Autonomy Index	,538**	,316**	,506**	,535**	,449**	,742**	-,835**	1,000											
Энергичность / Vigor	,600**	,341**	,505**	,496**	,371**	,686**	-,219**	,507**	1,000										
Энтузиазм / Dedication	,613**	,335**	,525**	,547**	,430**	,770**	-,305**	,615**	,859**	1,000									
Попруженность в деятельности / Absorption	,506**	,275**	,391**	,421**	,291**	,626**	-,157**	,435**	,859**	,806**	1,000								
Интегральный показатель удовлетворенности работой / Overall job satisfaction	,443**	,276**	,461**	,350**	,513**	,395**	-,160**	,321**	,382**	,401**	,307**	1,000							
Понимание эмоций / Emotion understanding	,267**	,109**	,174**	,196**	,165**	,236**	,003	,111**	,335**	,328**	,337**	,148**	1,000						
Управление эмоциями / Emotion regulation	-,158**	-,087**	-,232**	-,323**	-,245**	-,113**	,235**	-,234**	-,056	-,094**	-,014	-,034	,027	1,000					
Экстраверсия / Extraversion	,372**	,200**	,384**	,383**	,356**	,346**	-,278**	,380**	,306**	,350**	,226**	,244**	,110**	-,181**	1,000				
Доброжелательность / Benevolence	,304**	,156**	,313**	,373**	,462**	,271**	-,226**	,306**	,236**	,298**	,192**	,243**	,220**	-,245**	,217**	1,000			
Сознательность / Conscientiousness	,294**	,153**	,322**	,406**	,328**	,251**	-,177**	,262**	,288**	,277**	,278**	,191**	,194**	-,187**	,132**	,445**	1,000		
Нейротизм / Neuroticism	-,340**	-,239**	-,321**	-,388**	-,328**	-,282**	,292**	-,350**	-,226**	-,257**	-,132**	-,259**	-,113**	,224**	-,239**	-,430**	-,280**	1,000	
Открытость опыту / Openness	,389**	,226**	,482**	,539**	,397**	,438**	-,344**	,474**	,396**	,453**	,334**	,230**	,189**	-,260**	,539**	,378**	,379**	-,328**	1,000

Примечание / Note. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.



Р и с у н о к. Эмпирическая модель профессионального благополучия педагогов ДОУ
 F i g u r e. The empirical model of preschool teachers' professional well-being

Примечание: ПБ – психологическое благополучие; ДК – деятельностный компонент благополучия; ЛК – личностный компонент; ОБ – интегральный показатель психологического благополучия; Зд – субъективная оценка здоровья; АВТ – автономная мотивация; Эн – энергичность; УдР – удовлетворенность работой; БП – базовые потребности в автономии, компетентности, связанности; Д – доброжелательность; С – сознательность; Н – нейротизм; О – открытость опыту; Э – экстраверсия.

Note: ПБ – psychological well-being; ДК – professional component of well-being; ЛК – personal component; ОБ – overall psychological well-being; Зд – subjective assessment of health; АВТ – autonomous motivation; Эн – vigor; УдР – job satisfaction; БП – basic needs for autonomy, competence, connectedness; Д – agreeableness; С – conscientiousness; Н – neuroticism; О – openness; Э – extraversion.

Источник: составлено авторами.
Source: Compiled by the authors.

Т а б л и ц а 3. Характеристики эмпирических моделей для групп педагогов
 T a b l e 3. Characteristics of the empirical models for teachers' groups

Стратификационная переменная / Stratification variable	Характеристики модели / Model characteristics			
	CMIN	DF	CFI	RMSEA
1	2	3	4	5
<i>Возраст педагога / Teacher's age</i>				
18–35	48,211	45	0,995	0,023
36–45	60,856	45	0,984	0,037
46–55	64,264	45	0,981	0,038
старше 55 / over 55	56,015	45	0,975	0,043



Окончание табл. 3 / End of table 3

1	2	3	4	5
<i>Стаж работы / Work experience</i>				
до 1 года / up to 1 year	75,073	45	0,834	0,128
1–3 / 1–3	58,986	45	0,971	0,056
3–10 / 3–10	62,611	45	0,983	0,039
более 10 лет / more than 10 years	88,888	45	0,971	0,048
<i>Квалификационная категория / Qualification category</i>				
Высшая / Higher	59,178	45	0,988	0,031
Первая / First	72,047	45	0,973	0,049
Нет / No	71,210	45	0,972	0,052

Примечание: CMIN – χ^2 для заданного числа степеней свободы; DF – число степеней свободы; CFI – сравнительный критерий согласия; RMSEA – квадратный корень среднеквадратической ошибки аппроксимации.

Note: CMIN – χ^2 for a given number of degrees of freedom; DF – number of degrees of freedom; CFI – comparative fit index; RMSEA – square root of the mean square error of approximation.

Таким образом, лучшая модель профессионального благополучия дошкольных педагогов включает в себя компонент психологического благополучия (с характеристиками интегрального показателя психологического благополучия и субъективной оценки здоровья), деятельностный (с характеристиками автономной мотивации, энергичности, удовлетворенности работой, реализации потребностей в автономии, компетентности, связанности) и личностный (с характеристиками доброжелательности, сознательности, нейротизма, открытость опыту, экстраверсии) компоненты.

Модель описывает профессиональное благополучие педагогов дошкольных образовательных учреждений разного возраста, первой и высшей квалификационной категории со стажем работы не менее трех лет.

Обсуждение и заключение

На основании полученных результатов была предложена трехкомпонентная модель профессионального благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений, включающая в себя компонент общего психологического благополучия, деятельностный и личностный компоненты.

Компонент психологического благополучия выступил в данной модели как совокупность двух показателей – интегрального показателя психологического благополучия, обобщающего значения по шкалам «Позитивные эмоции», «Вовлеченность в деятельность», «Взаимодействие и взаимоотношения с людьми», «Смысл

деятельности», «Достижения в деятельности», «Ощущение счастья», и показателя «Здоровье», отражающего значение субъективной репрезентации собственного здоровья у педагогов ДОУ. Предыдущие исследования психологического благополучия рассматриваемой категории показали согласованное изменение показателей основных компонентов модели PERMA, что позволяет включить их в модель в качестве обобщенного параметра, суммирующего значения по отдельным шкалам [39]. Показатель субъективных репрезентаций здоровья представлен в модели общим показателем здоровья, который объединяет значения когнитивного компонента самооценки здоровья, удовлетворенности им, социального сравнения собственного здоровья респондента с другими людьми [42]. Таким образом, компонент психологического благополучия раскрывает содержание основных компонентов благополучия модели PERMA и компонента «Здоровье» как характеристику удовлетворенности жизнью и признания у себя основных механизмов позитивного функционирования в представлениях педагогов дошкольного образования.

Характеристики деятельности, раскрывающие виды мотивации воспитателей, удовлетворенность базовых потребностей, удовлетворенность и увлеченность работой, представляли деятельностный компонент профессионального благополучия. В него вошла характеристика автономных видов мотивации, суммирующая показатели выраженности внутренней,



интегрированной и идентифицированной мотивации. Включение в модель каждого из этих видов по отдельности не меняло ее качества. Для профессионального благополучия дошкольных педагогов наиболее важным оказалось удовлетворение потребностей в автономии: замена в структуре модели интегрального показателя удовлетворенности базовых потребностей на показатель удовлетворенности потребности в автономии меняла характеристики модели незначительно ($\chi^2 = 97,614$; $df = 34$; $CFI = 0,980$; $RMSEA = 0,048$). Однако показатели удовлетворенности потребности в компетентности и связанности не обнаружили схожей тенденции. Удовлетворенность базовых потребностей коррелирует с личностными чертами педагога. Деятельностный компонент профессионального благополучия включал и интегральный показатель удовлетворенности работой как обобщенную оценку представлений педагога ДОУ о соответствии выбранной профессии, приверженности конкретной образовательной организации, удовлетворенности взаимодействием с коллегами и родителями воспитанников. Интегральный показатель удовлетворенности работой был связан с удовлетворением базовых потребностей. Увлеченность работой представлена характеристикой энергичности, которая отличается высоким уровнем когнитивной гибкости в процессе работы, а также готовностью решать возникающие проблемы. Включение в модель других характеристик увлеченности работой – энтузиазма и поглощенности деятельностью, а также интегрального показателя увлеченности – ухудшало качество модели.

Личностный компонент модели профессионального благополучия в нашем исследовании включал в себя показатели шкал «Большой пятерки», причем связи между этими шкалами позволили предположить наличие у дошкольных педагогов двух возможных личностных профилей, несколько отличающихся от описанных в литературе личностных профилей педагогов школ [43; 44] и дошкольных учреждений [45]. В структуре одного из них доминируют характеристики доброжелательности, сознательности (ответственности) и низкого

нейротизма, в структуре другого – экстраверсии и открытости новому опыту, что содержательно отвечает когнитивному компоненту Многомерной модели профессионального благополучия [13]. Эмоциональный интеллект как целостная характеристика не нашел своего представления в данной модели и не включен в личностный компонент. Несмотря на то, что в исследованиях эмоциональный интеллект педагогов [30] выступает как целостная общность и выявляются его специфические профили, в нашей работе как включение общего показателя эмоционального интеллекта, так и показателей отдельных шкал ухудшало характеристики модели.

Полученная модель обладает различной пригодностью для оценки профессионального благополучия педагогов разного возраста, стажа работы и уровня квалификации.

Удовлетворительные характеристики модели обнаружены для всех возрастных групп педагогов ДОУ со стажем работы более трех лет и имеющих высшую и первую квалификационную категории, что позволяет рассматривать модель как релевантную для оценки профессионального благополучия педагога, имеющего опыт профессиональной деятельности и подтвердившего уровень своей квалификации.

Настоящая модель содержательно коррелирует со многими компонентами модели профессионального благополучия педагогов Дж. В. Хорна [13], имеет свою специфику, отражающую особенности деятельности педагогов изучаемой профессиональной группы. Результаты исследования показывают, что профессиональное благополучие воспитателей отличается своеобразным содержанием трех основных компонентов – психологического благополучия, деятельностного и личностного компонентов. Для профессионального благополучия важным является высокий уровень позитивных эмоций, вовлеченности в деятельность, взаимодействий и взаимоотношений с людьми, понимание смысла деятельности, оценка своих достижений, а также субъективное ощущение хорошего здоровья; удовлетворение базовых потребностей в автономии, компетентности, связанности; автономные

виды мотивации – внутренняя, интегрированная и идентифицированная; удовлетворенность работой как совокупное представление педагога о соответствии выбранной профессии, приверженности конкретной образовательной организации, удовлетворенности взаимодействием с коллегами и родителями детей; энергичность и работоспособность педагога, готовность к трудностям; высокий уровень развития доброжелательности, сознательности (ответственности), открытость новому опыту, экстраверсия и низкий уровень нейротизма.

Модель профессионального благополучия педагога ДООУ, представленная как композиция определенных характеристик психологического благополучия, профессиональной деятельности и личностных черт, получила свое подтверждение в результате эмпирической проверки. Она может быть использована в работе психологических служб системы образования, особенно в деятельности психологов, работающих с педагогическими коллективами дошкольных образовательных учреждений. В частности, для психологов актуальны направления работы с педагогами дошкольных образовательных учреждений будут связаны с развитием представлений о психологическом благополучии, субъективном восприятии здоровья, базовых потребностях и видах мотивации деятельности, вовлеченности и удовлетворенности работой, личностных чертах профессионала. Развитие у педагогов соответствующих личностных ресурсов может служить целевым ориентиром в организации взаимодействия психолога и педагога. Для руководителей дошкольных образовательных учреждений актуальной задачей может считаться поддержание автономных видов мотивации деятельности педагогов, а также задача оптимизации организационных факторов деятельности, направленных на повышение удовлетворенности ею и развитие

лояльности и приверженности педагога своей образовательной организации. В целом оценка выраженности компонентов профессионального благополучия педагога может составлять основу разработки и проектирования программ психологического сопровождения и профессионального роста педагога дошкольного образования.

Модель профессионального благополучия может использоваться в системе управления дошкольными образовательными учреждениями при разработке и реализации программ карьерного развития педагога, а также для решения вопросов об удержании педагога в профессии.

Представленная модель не претендует на всеобщность описания. Границы ее применимости определяются следующими обстоятельствами.

1. Модель продемонстрировала удовлетворительные характеристики для педагогов ДООУ со стажем работы более трех лет, с высшей и первой квалификационной категориями, их вхождение в профессию можно считать состоявшимся. Для педагогов, начинающих свой путь в профессии, данная модель имеет ограничения.

2. Результаты исследования отражают особенности профессиональной группы педагогов дошкольных образовательных учреждений и не могут быть перенесены непосредственно на представителей других профессиональных педагогических групп и в целом педагогического сообщества.

3. Модель не учитывает все возможные параметры профессиональной деятельности педагога ДООУ, в частности, содержание его профессиональных ценностей и смыслов, стиль педагогической деятельности, особенности профессиональных ситуаций, социокультурную специфику жизни и деятельности респондентов. Эти аспекты могут потребовать дополнительных исследований для более полного понимания феномена профессионального благополучия педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Diener E., Oishi S., Tay L. Advances in Subjective Well-Being Research // *Nature Human Behaviour*. 2018. Vol. 2. P. 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
2. Kornienko D. S., Rudnova N. A. Exploring the Associations between Happiness, Life-Satisfaction, Anxiety, and Emotional Regulation among Adults during the Early Stage of the COVID-19 Pandemic in Russia // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023. Vol. 16, issue 1. P. 98–112. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0106>



3. Ушакова О. С. Становление отечественной системы дошкольного воспитания // Современное дошкольное образование. 2023. № 1 (115). С. 26–34. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-1115-26-34>
4. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69, issue 4. P. 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
5. Дехтяренко А. А., Савченко Н. Л., Шлягина Е. И. О различном вкладе личностных характеристик в компоненты субъективного благополучия // *Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология*. 2023. Т. 46, № 3. С. 120–142. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-30>
6. Минюрова С. А., Заусенко И. В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // *Педагогическое образование в России*. 2013. № 1. С. 94–101. URL: <https://pedobrazovanie.ru/images/JOURNAL/archive2013/2013-1-tx1c/16.pdf> (дата обращения: 20.12.2023).
7. An Approach to Teacher Training Based on the “Technological” Content of Primary Science Education / E. V. Vysotskaya [et al.] // *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2022. Vol. 2, issue 1–2. P. 30–48. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0202>
8. Professional Values and Educational Needs in Mental Health Professionals: Survey Results / A. A. Kibitov [et al.] // *Consortium Psychiatricum*. 2022. Vol. 3, issue 3. P. 36–45. <https://doi.org/10.17816/CP184>
9. Березовская Р. А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // *Психологические исследования*. 2016. Т. 9, № 45. <https://doi.org/10.54359/ps.v9i45.489>
10. Cotton P., Hart P. M. Occupational Wellbeing and Performance. A Review of Organizational Health Research // *Australian Psychologist*. 2003. Vol. 38, issue 2. P. 118–127. <https://doi.org/10.1080/00050060310001707117>
11. Емелин В. А., Рассказова Е. И., Иванова Т. Ю. Профессиональная идентичность и удовлетворенность профессиональной деятельностью как факторы благополучия на рабочем месте // *Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология*. 2022. № 4. С. 115–135. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.05>
12. Nikitin I. V., Lavrenyuk E. N. Exploring Educators’ Views on Professional Deficiencies in Education Quality Assessment // *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2022. Vol. 2, issue 1–2. P. 30–48. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0203>
13. The Structure of Occupational Well-Being: A Study Among Dutch Teachers / V. J. E. Horn [et al.] // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2004. Vol. 77, issue 3. P. 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
14. Baldschun A. The Six Dimensions of Child Welfare Employees’ Occupational Well-Being // *Nordic Journal of Working Life Studies*. 2014. Vol. 4, issue 4. P. 69–87. <https://doi.org/10.19154/njwls.v4i4.4708>
15. Kahn W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work // *Academy of Management Journal*. 1990. Vol. 33, issue 4. P. 692–724. URL: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/256287> (дата обращения: 20.12.2023).
16. Абдулаева Е. А. От отзывчивости к самоорганизации: сопоставление подходов к ребенку в вальдорфской и «директивной» педагогике // *Национальный психологический журнал*. 2022. № 3. P. 77–88. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0310>
17. Psychological and Pedagogical Problems of Distance Learning in the Views of Teachers and Parents / M. M. Dalgatov [et al.] // *Russian Psychological Journal*. 2022. Vol. 19, issue 2. P. 75–88. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.6>
18. Granziera H., Perera H. Relations among Teachers’ Self-Efficacy Beliefs, Engagement and Work Satisfaction: A Social Cognitive View // *Contemporary Educational Psychology*. 2019. Vol. 58. P. 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
19. Pourtousi Z., Ghanizadeh A. Teachers’ Motivation and Its Association with Job Commitment and Work Engagement // *Psychological Studies*. 2020. Vol. 65. P. 455–466. <https://doi.org/10.1007/s12646-020-00571-x>
20. Линч М. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2004. № 3. С. 137–142. URL: <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/28/1210639599/137-142.pdf> (дата обращения: 20.12.2023).
21. 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. С. 35–45. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/2qgr5z65t0/76388979.pdf> (дата обращения: 20.12.2023).
22. Chirkov V. I., Ryan R. M. Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001. Vol. 32, issue 5. P. 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
23. Fuller B., Waite A., Torres I. D. Explaining Teacher Turnover: School Cohesion and Intrinsic Motivation in Los Angeles // *American Journal of Education*. 2016. Vol. 122, issue 4. P. 537–567. <https://doi.org/10.1086/687272>

24. Klaijns A., Vermeulen M., Martens R. Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 62, issue 5. P. 769–782. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803>
25. Töre E. Effects of Intrinsic Motivation on Teacher Emotional Labor: Mediating Role of Affective Commitment // *International Journal of Progressive Education*. 2020. Vol. 16, issue 5. P. 390–403. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.24>
26. Kell H. J. Do Teachers' Personality Traits Predict Their Performance? A Comprehensive Review of the Empirical Literature from 1990 to 2018 // *ETS Research Report Series*. 2019. Vol. 2019, issue 1. P. 1–27. <https://doi.org/10.1002/ets2.12241>
27. Kim L. E., Jörg V., Klassen R. M. A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout // *Educational Psychology Review*. 2019. Vol. 31. P. 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
28. Yilmaz K. The Relationship between the Teachers' Personality Characteristics and Burnout Levels // *The Anthropologist*. 2014. Vol. 18, issue 3. P. 783–792. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891610>
29. Alavinia P., Ahmadzadeh T. Toward a Reappraisal of the Bonds between Emotional Intelligence and Burnout // *English Language Teaching*. 2012. Vol. 5, issue 4. P. 37–50. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n4p37>
30. Trait Emotional Intelligence Profiles, Burnout, Anxiety, Depression, And Stress in Secondary Education Teachers / M. C. Monteagudo [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2019. Vol. 142. P. 53–61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>
31. Abiodullah M., Dur-e-Sameen M. A. Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Engagement in Classroom // *Bulletin of Education and Research*. 2020. Vol. 42, issue 1. P. 127–140. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258049.pdf> (дата обращения: 20.12.2023).
32. Pervaiz S., Ali A., Asif M. Emotional Intelligence, Emotional Labor Strategies and Satisfaction of Secondary Teachers in Pakistan // *International Journal of Educational Management*. 2019. Vol. 33, issue 4. P. 721–733. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0350>
33. Butler J., Kern M. L. The PERMA-Profil: A Brief Multidimensional Measure of Flourishing // *International Journal of Wellbeing*. 2016. Vol. 6, issue 3. P. 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
34. Исаева О. М., Акимова А. Ю., Волкова Е. Н. Опросник благополучия PERMA-Profil: апробация русскоязычной версии // *Социальная психология и общество*. 2022. Т. 13, № 3. С. 116–133. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130308>
35. Удовлетворение базовой психологической потребности как источник мотивации труда и субъективного благополучия российских работников / Е. Н. Осин [и др.] // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2015. Т. 12, № 4. С. 103–121. URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2016/03/17/1127416937/RJHSE_4_2015_103_121.pdf (дата обращения: 20.12.2023).
36. Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности / Е. Н. Осин [и др.] // *Организационная психология*. 2017. Т. 7, № 4. С. 21–49. URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2017/12/30/1160730115/OrgPsy_2017_4\(2\)_Osin_et_al\(21-49\).pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2017/12/30/1160730115/OrgPsy_2017_4(2)_Osin_et_al(21-49).pdf) (дата обращения: 20.12.2023).
37. Панкратова А. А., Корниенко Д. С., Люсин Д. В. Апробация краткой версии Опросника ЭМИН // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2022. Т. 19, № 4. С. 822–834. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-822-834>
38. Егорова М. С., Паршикова О. В. Психометрические характеристики Короткого портретного опросника Большой пятерки (Б5-10) // *Психологические исследования*. 2016. Т. 9, № 45. <https://doi.org/10.54359/ps.v9i45.492>
39. Психологическое благополучие воспитателей дошкольных образовательных учреждений России / Е. Н. Волкова [и др.] // *Психологическая наука и образование*. 2023. Т. 28, № 3. С. 85–100. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280307>
40. Руднова Н. А., Волкова Е. Н., Корниенко Д. С. Особенности профессиональной мотивации педагогов дошкольных образовательных учреждений в связи с увлеченностью работой // *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика*. 2023. Т. 20, № 3. С. 650–668. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-650-668>
41. Schermelleh-Engel K., Moosbrugger H., Müller H. Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-Of-Fit Measures // *MPR Online*. 2003. Vol. 8, issue 2. P. 23–74. URL: <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12784> (дата обращения: 20.12.2023).
42. Волкова Е. Н., Руднова Н. А., Калимуллин А. М. Субъективные репрезентации здоровья воспитателей дошкольных образовательных учреждений // *Социальная психология и общество*. 2023. Т. 14, № 2. С. 103–115. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140207>



43. Perera H. N., Granziera H., McIlveen P. Profiles of Teacher Personality and Relations with Teacher Self-Efficacy, Work Engagement and Job Satisfaction // *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 120. P. 171–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.034>
44. Sharafi Z., Mokarar M. H. Study the Relationship between Teachers, Personality Traits, Job Stress and Self-Efficiency in Zabol at 2015–2016 // *The Social Sciences*. 2016. Vol. 11, issue 13. P. 3201–3208. URL: <https://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/sscience/2016/3201-3208.pdf> (дата обращения: 20.12.2023).
45. Smidt W., Kammermeyer G., Roux S. Relations between the Big Five Personality Traits of Prospective Early Childhood Pedagogues and Their Beliefs about the Education of Preschool Children: Evidence from a German Study // *Learning and Individual Differences*. 2015. Vol. 37. P. 96–106. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.002>

REFERENCES

1. Diener E., Oishi S., Tay L. Advances in Subjective Well-Being Research. *Nature Human Behaviour*. 2018;2:253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
2. Kornienko D.S., Rudnova N.A. Exploring the Associations between Happiness, Life-satisfaction, Anxiety, and Emotional Regulation among Adults during the Early Stage of the COVID-19 Pandemic in Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023;16(1):98–112. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0106>
3. Ushakova O.S. Formation of the National System of Preschool Education. *Preschool Education Today*. 2023;(1):26–34. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-1115-26-34>
4. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995;69(4):719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
5. Dekhtiarenko A.A., Savchenko N.L., Shliagina E.I. Various Effects of Personal Traits on the Components of Subjective Well-Being. *Lomonosov Psychology Journal*. 2023;46(3):120–142. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-30>
6. Minyurova S.A., Zausenko I.V. Personal Determinants of Psychological Well-Being of a Teacher. *Pedagogical Education in Russia*. 2013;(1):94–101. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://pedobrazovanie.ru/images/JOURNAL/archive2013/2013-1-tx1c/16.pdf> (accessed 20.12.2023).
7. Vysotskaya E.V., Lobanova A.D., Yanishevskaya M.A., Khrebtova S.B. An Approach to Teacher Training Based on the “Technological” Content of Primary Science Education. *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2022;2(1–2):30–48. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0202>
8. Kibitov A.A., Chumakov E.M., Nechaeva A.I., Sorokin M.Yu., Petrova N.N., Vetrova M.V. Professional Values and Educational Needs in Mental Health Professionals: Survey Results. *Consortium Psychiatricum*. 2022;3(3):36–45. <https://doi.org/10.17816/CP184>
9. Berezovskaya R. Occupational Well-Being: Problems and Prospects of Psychological Studies. *Psychological Studies*. 2016;9(45). (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.54359/ps.v9i45.489>
10. Cotton P., Hart P.M. Occupational Wellbeing and Performance. A Review of Organizational Health Research. *Australian Psychologist*. 2003;38(2):118–127. <https://doi.org/10.1080/00050060310001707117>
11. Emelin V.A., Rasskazova E.I., Ivanova T.Yu. Professional Identity and the Satisfaction with the Professional Activities as Factors of Well-Being in the Workplace. *Moscow University Psychology Bulletin*. 2022;(4):115–135. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.05>
12. Nikitin I.V., Lavrenyuk E.N. Exploring Educators’ Views on Professional Deficiencies in Education Quality Assessment. *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2022;2(1–2):30–48. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0203>
13. Horn V.J.E., Taris T.W., Schaufeli W.B., Schreurs P.J.G. The Structure of Occupational Well-Being: A Study among Dutch Teachers *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2004;77(3):365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
14. Baldschun A. The Six Dimensions of Child Welfare Employees’ Occupational Well-Being. *Nordic Journal of Working Life Studies*. 2014;4(4):69–87. <https://doi.org/10.19154/njwls.v4i4.4708>
15. Kahn W.A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*. 1990;33(4):692–724. Available at: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/256287> (accessed 20.12.2023).
16. Abdulaeva E.A. From Responsiveness to Self-Organization: A Comparative Study of Approaches to Children in Waldorf and “Directive” Preschool Education. *National Psychological Journal*. 2022;(3):77–88. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0310>

17. Dalgatov M.M., Magomedkhanova U.Sh., Kimpaeva E.A., Gunasheva M.A. Psychological and Pedagogical Problems of Distance Learning in the Views of Teachers and Parents. *Russian Psychological Journal*. 2022;19(2):75–88. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.6>
18. Granziera H., Perera H. Relations among Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Engagement and Work Satisfaction: A Social Cognitive View. *Contemporary Educational Psychology*. 2019;58:75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
19. Pourtousi Z., Ghanizadeh A. Teachers' Motivation and Its Association with Job Commitment and Work Engagement. *Psychological Studies*. 2020;65:455–466. <https://doi.org/10.1007/s12646-020-00571-x>
20. Lynch M. [Basic Needs and Psychological Well-Being From the Point of View of the Theory of Self-Determination]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2004;(3):137–142. (In Russ.) Available at: <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/28/1210639599/137-142.pdf> (accessed 20.12.2023).
21. Gordeyeva T.O., Sychyov O.A., Osin E.N. [Inner and Outer Motivation in Students: Its Sources and Influence on Psychological Well-Being]. *Voprosy psikhologii*. 2013;(1):35–45. (In Russ.) Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/2qgr5z65t0/76388979.pdf> (accessed 20.12.2023).
22. Chirkov V.I., Ryan R.M. Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001;32(5):618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
23. Fuller B., Waite A., Torres I.D. Explaining Teacher Turnover: School Cohesion and Intrinsic Motivation in Los Angeles. *American Journal of Education*. 2016;122(4):537–567. <https://doi.org/10.1086/687272>
24. Klaijnsen A., Vermeulen M., Martens R. Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2018;62(5):769–782. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803>
25. Töre E. Effects of Intrinsic Motivation on Teacher Emotional Labor: Mediating Role of Affective Commitment. *International Journal of Progressive Education*. 2020;16(5):390–403. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.24>
26. Kell H.J. Do Teachers' Personality Traits Predict Their Performance? A Comprehensive Review of the Empirical Literature from 1990 to 2018. *ETS Research Report Series*. 2019;2019(1):1–27. <https://doi.org/10.1002/ets2.12241>
27. Kim L.E., Jörg V., Klassen R.M. A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*. 2019;31:163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
28. Yilmaz K. The Relationship between the Teachers' Personality Characteristics and Burnout Levels. *The Anthropologist*. 2014;18(3):783–792. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891610>
29. Alavinia P., Ahmadzadeh T. Toward a Reappraisal of the Bonds between Emotional Intelligence and Burnout. *English Language Teaching*. 2012;5(4):37–50. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n4p37>
30. Monteagudo M.C., Inglés C.J., Granados L., Aparisi D., García-Fernández J.M. Trait Emotional Intelligence Profiles, Burnout, Anxiety, Depression, and Stress in Secondary Education Teachers. *Personality and Individual Differences*. 2019;142:53–61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>
31. Abiodullah M., Dur-e-Sameen M.A. Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Engagement in Classroom. *Bulletin of Education and Research*. 2020;42(1):127–140. Available at: <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1258049.pdf> (accessed 20.12.2023).
32. Pervaiz S., Ali A., Asif M. Emotional Intelligence, Emotional Labor Strategies and Satisfaction of Secondary Teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*. 2019;33(4):721–733. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0350>
33. Butler J., Kern M.L. The PERMA-Profil: A Brief Multidimensional Measure of Flourishing. *International Journal of Wellbeing*. 2016;6(3):1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
34. Isaeva O.M., Akimova A.Yu., Volkova E.N. PERMA-Profil: The Approbation of the Russian Version. *Social Psychology and Society*. 2022;13(3):116–133. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130308>
35. Osin E.N., Suchkov D.D., Gordeeva T.O., Ivanova T.Yu. Basic Psychological Need Satisfaction as a Source of Work Motivation and Subjective Well-being in Russian Employees. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2015;12(4):103–121. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://psy-journal.hse.ru/data/2016/03/17/1127416937/PJHSE_4_2015_103_121.pdf (accessed 20.12.2023).
36. Osin E., Gorbunova A., Gordeeva T., Ivanova T., Kosheleva N., Ovchinnikova E. Professional Motivation of Russian Employees: Assessment and Associations with Well-Being and Performance. *Organizational Psychology*. 2017;7(4):21–49. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2017/12/30/1160730115/OrgPsy_2017_4\(2\)_Osin_et_al\(21-49\).pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2017/12/30/1160730115/OrgPsy_2017_4(2)_Osin_et_al(21-49).pdf) (accessed 20.12.2023).



37. Pankratova A.A., Kornienko D.S., Lyusinc D. Short Form of the EmIn Questionnaire. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2022;19(4):822–834. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-822-834>
38. Egorova M., Parshikova O. Validation of the Short Portrait Big Five Questionnaire (BF-10). *Psychological Studies*. 2016;9(45). (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.54359/ps.v9i45.492>
39. Volkova E.N., Rudnova N.A., Isaeva O.M., Akimova A.Yu., Kornienko D.S., Semenov Yu.I. Psychological Well-Being of Teachers of Preschool Educational Institutions in Russia. *Psychological Science and Education*. 2023;28(3):85–100. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/pse.2023280307>
40. Rudnova N.A., Volkova E.N., Kornienko D.S. Characteristics Motivation of Work in the Context of Work Engagement among Preschool Teachers. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2023;20(3):650–668. (In Russ., abstract in Eng.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-650-668>
41. Schermelleh-Engel K., Moosbrugger H., Muller H. Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *MPR Online*. 2003;8(2):23–74. Available at: <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12784> (accessed 20.12.2023).
42. Volkova E.N., Rudnova N.A., Kalimullin A.M. Subjective Representations of the Health of Preschool Teachers. *Social Psychology and Society*. 2023;14(2):103–115. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/sps.2023140207>
43. Perera H.N., Granziera H., McIlveen P. Profiles of Teacher Personality and Relations with Teacher Self-Efficacy, Work Engagement and Job Satisfaction. *Personality and Individual Differences*. 2018;120:171–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.034>
44. Sharafi Z., Mokarar M.H. Study the Relationship Between Teachers, Personality Traits, Job Stress and Self-Efficiency in Zabol at 2015–2016. *The Social Sciences*. 2016;11(13):3201–3208. Available at: <https://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/sscience/2016/3201-3208.pdf> (accessed 20.12.2023).
45. Smidt W., Kammermeyer G., Roux S. Relations between the Big Five Personality Traits of Prospective Early Childhood Pedagogues and Their Beliefs about the Education of Preschool Children: Evidence from a German Study. *Learning and Individual Differences*. 2015;37:96–106. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.002>

Об авторах:

Волкова Елена Николаевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Психологического института Российской академии образования (125009, Российская Федерация, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, **Scopus ID:** 35486087600, **Researcher ID:** G-8595-2015, envolkova@yandex.ru

Исаева Оксана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии НИУ ВШЭ – Нижний Новгород (603155, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, ул. Большая Печерская, д. 25/12), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, **Scopus ID:** 57214320419, **Researcher ID:** E-8096-2018, oisaeva@hse.ru

Макаревская Юлия Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и дефектологии Сочинского государственного университета (354000, Российская Федерация, г. Сочи, ул. Пластунская, д. 94), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6937-6784>, **Scopus ID:** 57224937203, yuliya-sochi@mail.ru

Кисель Арина Вячеславовна, сотрудник кафедры ЮНЕСКО по образованию и развитию детей младшего возраста Международной педагогической академии дошкольного образования (123308, Российская Федерация, г. Москва, ул. Мневники, д. 7, корп. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9301-5815>, kisel@mpado.ru

Заявленный вклад авторов:

Е. Н. Волкова – разработка концепции; организация и координация исследования; обзор зарубежной литературы по заявленной проблеме; анализ эмпирических материалов и интерпретация результатов; подготовка графических материалов; формулировка выводов.

О. М. Исаева – обзор отечественных исследований по заявленной теме; анализ эмпирических материалов; подготовка графических материалов; оформление текста.

Ю. И. Макаревская – сбор информации; анализ отечественных и зарубежных научных работ.

А. В. Кисель – сбор и первичная обработка эмпирических материалов.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у автора по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 16.01.2024; одобрена после рецензирования 03.04.2024; принята к публикации 08.04.2024.

About the authors:

Elena N. Volkova, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Leading Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (9, bld. 4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, **Scopus ID:** 35486087600, **Researcher ID:** G-8595-2015, envolkova@yandex.ru

Oksana M. Isaeva, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Chair of Organizational Psychology, HSE University – Nizhny Novgorod (25/12 Bolshaya Pecherskaya St., Nizhny Novgorod 603155, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, **Scopus ID:** 57214320419, **Researcher ID:** E-8096-2018, oisaeva@hse.ru

Yulia E. Makarevskaya, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Psychology and Defectology, Sochi State University (94 Plastunskaya St., Sochi 354000, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6937-6784>, **Scopus ID:** 57224937203, yuliya-sochi@mail.ru

Arina V. Kisel, Specialist of the UNESCO Chair of Early Childhood Care and Education, International Academy of Preschool Education (7, bld. 1 Mnevniki St., Moscow 123308, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9301-5815>, kisel@mpado.ru

Authors' contribution:

E. N. Volkova – concept development; organization and coordination of the research; review of foreign literature on the stated problem; analysis of empirical materials and interpretation of results; preparation of graphic materials; formulation of conclusions.

O. M. Isaeva – review of Russian studies on the research topic; empirical materials analysis; preparation of graphic materials; text design.

Yu. E. Makarevskaya – collection of information; participation in the analysis of national and foreign studies on the research topic.

A. V. Kisel – collection and primary processing of empirical materials.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analyzed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 16.01.2024; revised 03.04.2024; accepted 08.04.2024.



Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.115.028.202402.302-317

УДК 371.212:371.212.2

Особенности формирования творческих навыков школьников в процессе художественной деятельности: оценка результативности профессиональных вступительных испытаний

Т. В. Павленко¹, И. Ю. Пушкарева¹, А. Шиль²,
В. С. Елагин¹, Е. А. Пушкарева¹✉

¹ Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Российская Федерация

² Бременский университет, г. Бремен, Германия
✉ pushkarev73@mail.ru

Аннотация

Введение. В настоящее время проблема формирования творческих навыков личности в процессе художественной деятельности является объективно востребованной, активно изучается в современной педагогической науке. Актуальность исследования обусловлена вызовами быстро изменяющейся действительности, способствующей становлению информационного технологически развивающегося общества, предъявляющего новые требования к формированию творческой личности, навыков художественно-творческого мышления. Цель исследования – определить психолого-педагогические условия формирования творческих навыков школьников в процессе художественной деятельности и оценить степень их готовности к творческой деятельности на основе профессиональных вступительных испытаний.

Материалы и методы. Важным основанием проводимого педагогического исследования является методология личностно-деятельностного подхода, в рамках которого творческая деятельность определяется как одна из ведущих. Данное исследование осуществлялось в период с 2021 по 2023 гг. в логике педагогического эксперимента на базе Детской академии художественного творчества и дизайна. Выборку составили 155 школьников, обучающихся по различным направлениям художественно-творческой деятельности.

Результаты исследования. В настоящее время на фоне информационного развития процессы подготовки творческой личности претерпевают изменения и обуславливаются необходимостью формирования соответствующего мышления. Обоснована важность целенаправленного развития творческой активности личности уже со школьных лет. Определены основные и дополнительные психолого-педагогические условия формирования творческих навыков школьников в процессе художественной деятельности. Показана специфика подготовки старших школьников в Детской академии художественного творчества и дизайна по специальным художественным дисциплинам; обозначены результаты оценки на основе обобщения данных вступительного профессионального испытания в вуз по дисциплинам художественной направленности (рисунок, живопись).

Обсуждение и заключение. Настоящее исследование вносит вклад в развитие педагогического знания в области создания педагогических условий для формирования готовности личности к творческой деятельности. Материалы статьи могут быть полезны всем интересующимся вопросами исследования теоретических и практических аспектов формирования творческих навыков школьников в процессе художественной деятельности.

Ключевые слова: творческая деятельность, подготовка творческой личности, процесс художественной деятельности, творческие навыки школьников, подготовка старших школьников, художественное творчество, профессиональное испытание

© Павленко Т. В., Пушкарева И. Ю., Шиль А., Елагин В. С., Пушкарева Е. А., 2024



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Особенности формирования творческих навыков школьников в процессе художественной деятельности: оценка результативности профессиональных вступительных испытаний / Т. В. Павленко [и др.] // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 2. С. 302–317. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.302-317>

Specifics of Forming Schoolchildren's Creative Skills in the Process of Artistic Activity: Assessment of Professional Entrance Examinations Effectiveness

T. V. Pavlenko^a, I. Yu. Pushkareva^a, A. Schill^b, V. S. Elagin^a,
E. A. Pushkareva^a✉

^a Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russian Federation

^b University Bremen, Bremen, Germany
✉ pushkarev73@mail.ru

Abstract

Introduction. The problem of formation of creative person skills in the process of artistic activity is currently topical and thus actively investigated in modern pedagogical science. The relevance of the research is due to the active development of modern rapidly changing reality, contributing to the making of an information technology developing society, which imposes new requirements on the formation of a creative personality. The purpose of the study is to determine the psychological and pedagogical conditions for the formation of creative skills of schoolchildren in the process of artistic activity and to assess the degree of readiness of schoolchildren for creative activity based on results of professional entrance tests.

Materials and Methods. The important basis of the ongoing pedagogical research is the methodology of the personal-activity approach, in which creative activity is defined as one of the leading types of activity. This study was conducted from 2021 through 2023 in the logic of pedagogical experiment on the basis of the Children's Academy of Artistic Creativity and Design. The sample consisted of 155 schoolchildren studying in different areas of artistic and creative activity.

Results. The authors show that the processes of education of creative personality are currently undergoing changes in the new conditions of information development and the need to form appropriate thinking. The authors substantiate that it is important to purposefully develop the creative activity of personality and it is necessary to start training from school years. The main and additional psychological and pedagogical conditions of formation schoolchildren creative abilities in the process of artistic activity are defined. The specificity of training of senior schoolchildren in the Children's Academy of Artistic Creativity and Design in special artistic disciplines is shown. The results of evaluation based on the generalization of the data of the professional entrance test in drawing, painting are presented.

Discussion and Conclusion. This research contributes to the development of pedagogical knowledge in the field of pedagogical conditions formation for the development of a person's readiness for creative activity. The article will be useful to anyone interested in the study of theoretical and practical aspects of the formation of creative skills of schoolchildren in the process of artistic activity.

Keywords: creative activity, preparation of a creative personality, process of artistic activity, creative skills of schoolchildren, preparation of senior schoolchildren, artistic creativity, professional testing

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Pavlenko T.V., Pushkareva I.Yu., Schill A., Elagin V.S., Pushkareva E.A. Specifics of Forming Schoolchildren's Creative Skills in the Process of Artistic Activity: Assessment of Professional Entrance Examinations Effectiveness. *Integration of Education*. 2024;28(2):302–317. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.302-317>



Введение

В современных условиях развития общества проблема формирования творческих навыков личности в процессе художественной деятельности является объективно востребованной. Потребность в актуализации данной проблематики обусловлена необходимостью развития специфических качеств современного человека, активно формирующегося в условиях новой информационной среды. К таким качествам необходимо отнести умение креативного и системного мышления, способность быстрого решения творческих задач, навыки абстрактной визуализации и построения инновационных моделей развития социальных систем.

Актуальность настоящего исследования обусловлена научными проблемами развития социально-гуманитарного знания по вопросам становления творческой личности в целом, а также вызовами современной быстро изменяющейся действительности в условиях становления информационного технологически развивающегося общества.

Цель исследования – определение психолого-педагогических условий формирования творческих навыков школьников в процессе художественной деятельности и оценка степени готовности школьников к творческой деятельности как будущих студентов институтов искусств.

Обзор литературы

В современной научной литературе проблема формирования творческих навыков личности в процессе художественной деятельности актуализируется в самых различных аспектах. Исследователи переосмысливают теорию творчества, творческой деятельности в целом, художественного творчества в частности. Так, проблема творчества как процесса создания нового прежде всего исследуется в контексте вопросов инновационного развития в формировании культуры современного общества [1–3]; выявляется специфика творческой деятельности в новых условиях информационного

развития [4; 5] с акцентом на инженерную составляющую [6–8], связанную со сложными цифровыми техническими системами и формированием соответствующего системного и креативного мышления [9; 10].

В подходах, переосмысливающих теорию художественного творчества, указывается новое отношение человека к действительности, его художественному выражению и восприятию, рассматривается особая роль современного искусства в формировании инноваций [11–13].

Проблема формирования творческих навыков личности в процессе художественной деятельности активно изучается в современной педагогической науке и смежных областях знания. Психолого-педагогические исследования творческой деятельности акцентируют внимание на:

- креативной [14–16], инновативной [17–19], технологической [20; 21], универсальной [22] составляющих компетенций творческой личности, мотивирующих на постоянный творческий поиск;

- совершенствовании культуры преподавания и технологий обучения творчеству [23], в частности навыках креативного поиска (*technical and professional skills*); так называемых «мягких навыках» (*soft skills*) [24–26];

- выявлении психолого-педагогических условий, формировании (организации) образовательного пространства как ресурсов развития творческих способностей личности¹ [27];

- применении конкретных программ, моделей и методов обучения, учитывающих индивидуальную творческую составляющую личности [28; 29];

- развитии в современных условиях проектно-ориентированного образования (*Project-Based Learning* [30; 31] and *Design-Focused Projects / Design-Based Learning* [32; 33]).

Различными исследовательскими практиками подтверждается, что активно развивать творческую активность личности необходимо начинать со школьных лет² [34; 35].

¹ Кочетков М. В. Теоретико-методологические основания и организационно-педагогические условия развития творческой личности преподавателя и студента : моногр. М. : РАО, 2004. 264 с. EDN: QTSTLV

² Быков В. В., Дровецкова Е. С. Развитие творческой активности личности подростка. М. : Россия, 2005; Винокурова Н. К. Развитие творческих способностей учащихся. М. : Педагогический поиск, 1999. 144 с.

В связи с этим активно изучаются вопросы вовлечения и стимулирования научно-технического творчества детей и молодежи [36]; выявляются особенности организации проектной деятельности учащихся³ в учреждениях детского и юношеского творчества [37; 38]; определяются особенности метода проектных интерфейсов как механизма развития проектного подхода в образовательном процессе и детском техническом творчестве [38–40].

Таким образом, проблема формирования творческих навыков школьников в процессе художественной деятельности является актуальной в современных условиях становления информационного технологически развивающегося общества.

Материалы и методы

Теоретическими основаниями исследуемой проблемы являются классические исследования природы художественного творчества⁴ и творческой сущности искусства⁵ в целом; принцип комплексности исследования художественного творчества⁶; представления о специфике художественного

познания⁷ в рамках вопросов понимания искусства как вида знания⁸.

Важным основанием проводимого педагогического исследования является методология личностно-деятельностного подхода В. В. Давыдова⁹, Л. С. Выготского¹⁰, С. Л. Рубинштейна¹¹, в рамках которого творческая деятельность определяется как один из ведущих видов деятельности¹², а художественная деятельность выполняет важнейшие функции в становлении творческой личности¹³.

Теоретическим основанием исследования выступали психологические концепции творческой одаренности личности ребенка¹⁴, в рамках которых креативность является важнейшей составляющей одаренности как сложного интеграционного образования, включающего когнитивные и личностные стороны. В данном контексте одаренность выражается в высокой творческой активности ребенка, в возможности создания нового в различных областях жизнедеятельности. При этом внимание акцентируется на «сочетании способностей»¹⁵, от которого прежде всего зависит успешность деятельности.

³ Павленко Т. В. Особенности проектной деятельности старших школьников в художественном образовании // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы XI Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междунар. участием (07–09 декабря 2022 г., Новосибирск) ; под ред. Е. Е. Тихомировой. Ч. 2. Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2023. С. 84–86. EDN: VXJJBW

⁴ Лиллов А. Природа художественного творчества. М. : Искусство, 1981. 479 с.; Безклубенко С. Д. Природа искусства: о некоторых сторонах художественного творчества. М. : Политиздат, 1982. 166 с.

⁵ Ермаш Г. Л. Творческая природа искусства. М. : Искусство, 1977. 320 с.; Храпченко М. Б. Художественное творчество, действительность, человек. 3-е изд. М. : Советский писатель, 1982. 416 с.

⁶ Проблема комплексности изучения художественного творчества: доклад конф. (14–16 мая 1980 г.) ; науч. ред. Ю. Г. Нигматуллина. Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1980. 174 с.; Творческий процесс и художественное восприятие ; отв. ред. Б. Ф. Кедров // АН СССР, Науч. совет по истории мировой культуры, Комиссия комплексного изучения худож. творчества. Ленинград : Наука, 1978. 278 с.

⁷ Верцман И. Е. Проблемы художественного познания. М. : Искусство, 1967. 342 с.

⁸ Шпет Г. Г. Искусство как вид знания: избранные труды по философии культуры. М. : РОССПЭН, 2007. 712 с.

⁹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 541 с.

¹⁰ Выготский Л. С. Генезис высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. 368 с.

¹¹ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М. : Изд-во Акад. наук, 1957. 328 с.

¹² Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. М. : Политиздат, 1974. 328 с.

¹³ Столович Л. Н. Жизнь, творчество, человек: функции художественной деятельности. М. : Политиздат, 1985. 415 с.

¹⁴ Богоявленская Д. Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М. : МИОО, 2005. 175 с.; Богоявленская Д. Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология. 2004. Т. 1, № 2. С. 54–65; Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Книга для учителя. 3-е изд. М. : Просвещение, 1991. 90 с.; Психология одаренности детей и подростков / Ю. Д. Бабаева [и др.] ; под ред. Н. С. Лейтеса. М. : Изд. центр «Академия», 1996. 407 с.; Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М. : Academia, 2000. 318 с.; Матюшкин А. М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. М. : Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та, 2004. 191 с.

¹⁵ Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. М. : Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.



Исследование осуществлялось с 2021 по 2023 гг. в логике педагогического эксперимента: констатирующий (июнь 2021 г.), формирующий (2021–2023 гг.) и контрольный (июнь 2023 г.) этапы.

Базой исследования являлась Детская академия художественного творчества и дизайна (ДАХТиД) как подразделение института искусств Новосибирского государственного педагогического университета (дети в возрасте от 7 до 18 лет). Выборку составили 155 школьников, обучающихся по различным направлениям художественно-творческой деятельности. Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании.

Из числа школьников, осуществлявших подготовку к поступлению в вузы художественно-творческой направленности, были сформированы контрольные и экспериментальные группы. В контрольных группах образовательный процесс выстраивался на основе обучающих программ подготовительных курсов для поступления в университет художественно-творческой направленности¹⁶; в экспериментальных – согласно разработанной авторской образовательной программе обучения¹⁷; в нее включались обучающие и досуговые компоненты, функционал стажерской студенческой площадки и профессиональных мастерских (изобразительного (ИЗО), декоративно-прикладного искусства (ДПИ), дизайна).

Образовательная программа ДАХТиД включает в себя следующие компоненты:

– обучающий (дополнительная общеразвивающая программа «Ступени художественного творчества» подготовительного, базового уровней и уровня совершенствования знаний, умений и навыков. Программа состоит из таких модулей как ИЗО, ДПИ, дизайн; в нее включены проектная смена «Юный предприниматель. Арт+Бизнес», профильная смена «Арт-лето. Пленэр», «Сибирская школа мультипликации»);

– досуговый (посещение выставок Института искусств и выставочных залов

Новосибирска, сезонные праздники Академии, всероссийская культурная акция «Ночь музеев» Института искусств).

Существенное отличие образовательной программы ДАХТиД от существующих программ детских художественных школ и студий дополнительного образования – интегрированная форма занятия, где первая часть является обучающей (графика, рисунок, живопись, композиция, ДПИ, песочная анимация и др.), вторая – развивающей (логические и творческие тесты, игры, креативные задания, творческие квесты на развитие воображения, пространственного видения, тренинги на развитие творческого мышления). Во второй части акцентированно развиваются дивергентное, образное, ассоциативное, креативное, конструктивное виды мышления.

Критерии оценивания. Подготовка старших школьников в Детской академии художественного творчества и дизайна ведется с учетом документов, регламентирующих поступление в институт искусств университета на основе вступительного профессионального испытания по дисциплинам (рисунок, живопись)¹⁸. Целью его проведения при приеме абитуриентов на обучение по программам бакалавриата является определение уровня подготовки абитуриентов по специальным художественным дисциплинам, оценка их способностей освоить образовательную программу высшего художественно-педагогического образования.

Результаты испытания оцениваются по 50-балльной шкале. Критерии оценки вступительных испытаний представлены в таблицах 1 и 2.

Для входного тестирования необходимо выполнить натюрморт из бытовых предметов и геометрических тел на нейтральном фоне с добавлением драпировки при естественном освещении на бумаге формата А3 графитным карандашом. Время исполнения – 4 ч.

¹⁶ Шаляпин О. В. Педагогический рисунок: рисование на классной доске : учеб.-метод. пособие. Новосибирск : НГПУ, 2007. 119 с.

¹⁷ Павленко Т. В., Лисецкая Е. В., Рубцова Л. В. Подготовка студентов к организации деятельности детской академии художественного творчества и дизайна : учеб.-метод. пособие. Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. 117 с. EDN: MYSECJ

¹⁸ Шаляпин О. В. Педагогический рисунок: рисование на классной доске.

Т а б л и ц а 1. Критерии оценки вступительных испытаний (рисунок)
 T a b l e 1. Assessment criteria for entrance tests (drawing)

№ п/п	Критерии (рисунок) / Criteria (drawing)	Количество баллов / Number of points
1	Композиционное решение натюрморта на заданном формате / Compositional solution of a still life in a given format	12
2	Построение конструкции формы предметов натюрморта с подчинением всех деталей общей массе / Construction of the design of the shape of still life objects with subordination of all details to the total mass	12
3	Тональная передача объемных форм / Tonal transmission of three-dimensional shapes	12
4	Общая тональная проработка натюрморта / General tonal study of the still life	14

Источник: составлено авторами на основе программы вступительного испытания в НГПУ по рисунку.
Source: The table is compiled by the authors on the basis of the program of the entrance test to the NGPU in drawing.

Т а б л и ц а 2. Критерии оценки вступительных испытаний (живопись)
 T a b l e 2. Assessment criteria for entrance examinations (painting)

№ п/п	Критерии (живопись) / Criteria (painting)	Количество баллов / Number of points
1	Композиционное решение натюрморта на заданном формате / Compositional solution of a still life in a given format	12
2	Решение основных тональных и цветовых отношений в зависимости от освещения / Solving basic tonal and color relationships depending on lighting	12
3	Лепка формы тоном и цветом / Molding a shape with tone and color	12
4	Целостность работы, т. е. приведение к общему колористическому решению / Integrity of the work, i.e. bringing it to a common coloristic solution	14

Источник: составлено авторами на основе программы вступительного испытания в НГПУ по живописи.
Source: The table is compiled by the authors on the basis of the program of the entrance test to the NGPU in painting.

Для промежуточного тестирования задачи усложняются и приближаются к требованиям вступительного испытания (итоговое тестирование). Следует выполнить натюрморт из бытовых предметов с гипсовой розеткой на нейтральном фоне с добавлением драпировки при естественном освещении на бумаге формата А3 графитным карандашом. Время исполнения – 6 ч с перерывом.

Результаты исследования

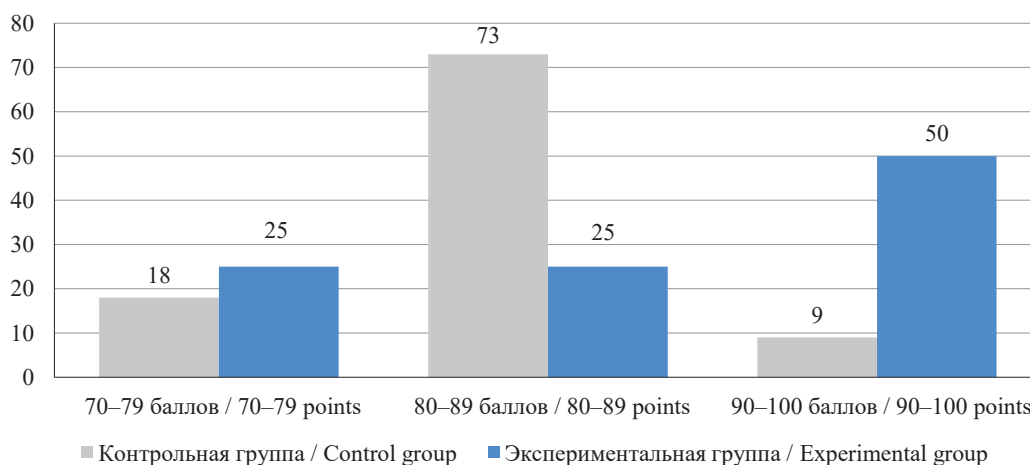
Исследование степени готовности школьников к творческой деятельности как будущих студентов институтов искусств на начало эксперимента. На начало эксперимента в условиях вступительного испытания обучающиеся показали достаточно низкий уровень подготовки по специальным дисциплинам (рисунок, живопись) с позиции критериев оценивания как

в контрольной, так и экспериментальной группах (рис. 1).

Согласно данным отчета отдела мониторинга по поступлению слушателей подготовительных курсов НГПУ (в том числе обучающихся в ДАХТиД) в Институт искусств НГПУ в 2021 г., баллы за испытания распределились в среднем от 8 до 26 (из 50). Средний балл за творческий экзамен (рисунок, живопись) среди слушателей подготовительных курсов НГПУ составил 85,1 %, среди обучающихся в ДАХТиД – 82,4 %.

В целом в Институт искусств НГПУ на 2021–2022 учебный год конкурсный отбор прошли 39 из 50 поступающих, что составило 78 %.

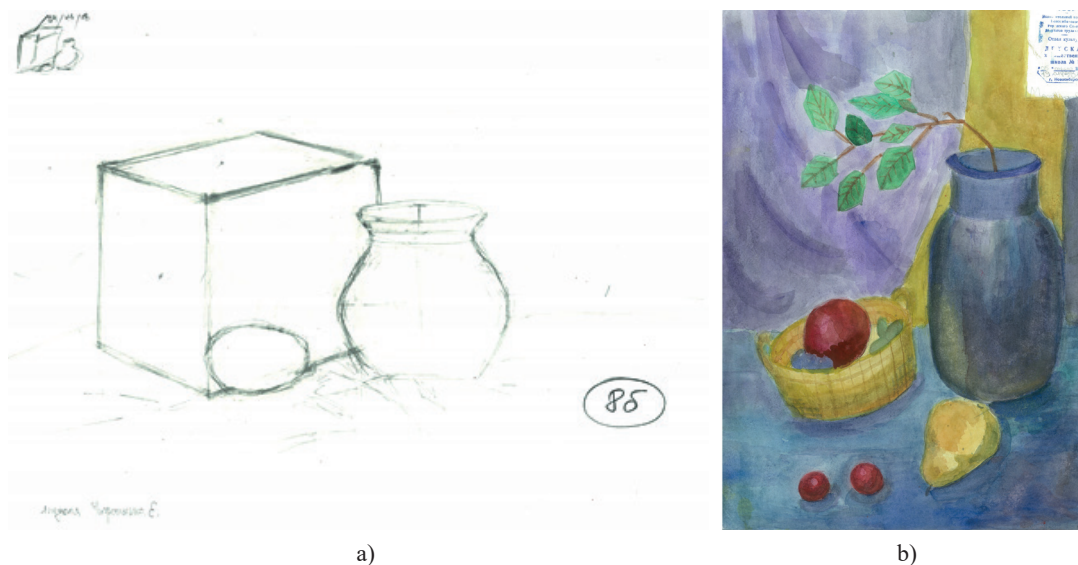
Примеры работ творческого экзамена, выполненных на низкий и средний баллы (рисунок, живопись), представлены на рисунке 2.



Р и с. 1. Распределение баллов за творческий экзамен (рисунок, живопись) в контрольной и экспериментальной группах, 2021 г., %

F i g. 1. Distribution of points for the creative examination (drawing, painting) in the control and experimental groups, 2021, %

Источники: здесь и далее в статье все рисунки составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all figures were drawn up by the authors.



Р и с. 2. Пример работы творческого экзамена, выполненной а) на 8 баллов; б) на 11 баллов
F i g. 2. An example of a creative exam completed with a) 8 points; b) 11 points

Таким образом, относительно распределения по критериям оценивания обучающиеся справились:

– с 1 критерием – композиционное размещение рисунка натюрморта на листе – на 8–12 баллов (из 12);

– со 2 критерием – построение конструкции формы предметов натюрморта с подчинением всех деталей общей массе – на 2–8 баллов (из 12);

– с 3 критерием – тональная передача объемных форм – на 0–3 баллов (из 12);



– с 4 критерием – общая тональная проработка натюрморта – на 0–3 баллов (из 14).

Полученные результаты указывают на достаточно низкий уровень знаний и умений, а также общий уровень подготовки по специальным дисциплинам творческого экзамена обучающихся ДАХТиД на момент поступления в вуз художественно-творческой направленности.

Исследование степени готовности школьников к творческой деятельности как будущих студентов институтов искусств на формирующем этапе эксперимента. На промежуточном этапе формирующего эксперимента в условиях вступительного испытания обучающиеся экспериментальной группы показывали динамику, с которой овладевают знаниями и умениями, выходя на средний и частично высокий уровень подготовки по специальным дисциплинам с позиции критериев оценивания по дисциплинам профессионального испытания (живопись, рисунок) (рис. 3).

Согласно данным отчета отдела мониторинга по поступлению слушателей подготовительных курсов НГПУ (в том числе обучающихся в ДАХТиД) в Институт искусств НГПУ в 2022 г., баллы за испытания распределились в среднем от 36 до 41 (из 50). Средний балл за творческий экзамен (рисунок, живопись) среди

слушателей подготовительных курсов НГПУ составил 84,3 %, среди обучающихся в ДАХТиД – 95,9 %.

В Институт искусств НГПУ на 2022–2023 учебный год конкурстный отбор прошли 59 из 73 поступающих, что составило 78 %.

Примеры работ творческого экзамена, выполненных на средние баллы (рисунок, живопись) представлены на рисунке 4.

Таким образом, относительно распределения по критериям оценивания обучающиеся справились:

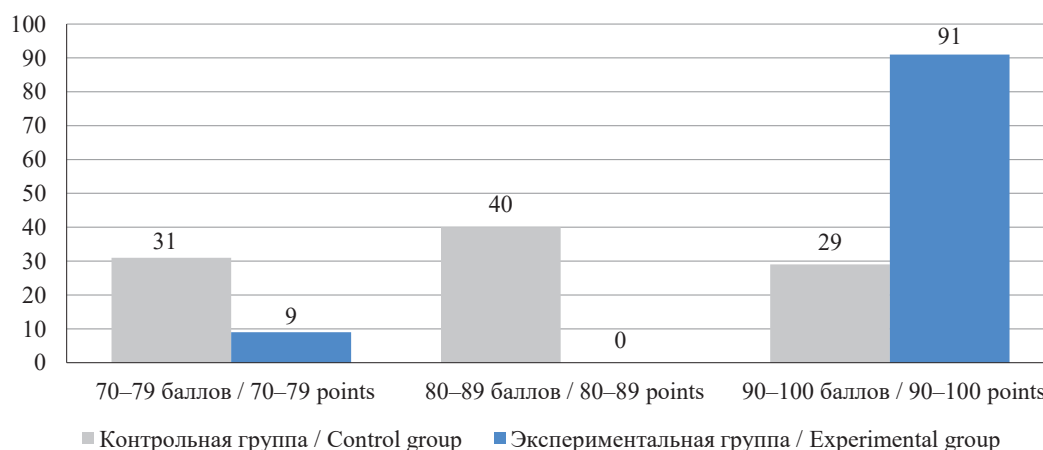
– с 1 критерием – композиционное размещение рисунка натюрморта на листе – на 10–12 баллов (из 12);

– со 2 критерием – построение конструкции формы предметов натюрморта с подчинением всех деталей общей массе – на 8–10 баллов (из 12);

– с 3 критерием – тональная передача объемных форм – на 6–8 баллов (из 12);

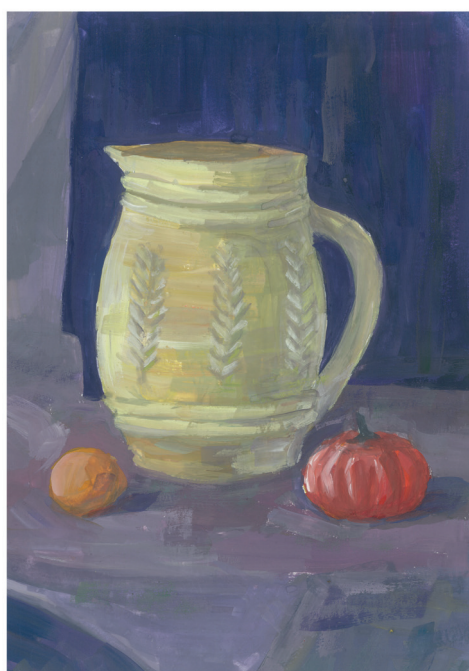
– с 4 критерием – общая тональная проработка натюрморта – на 6–8 баллов (из 14).

Полученные результаты указывают на средний и частично высокий уровень знаний и умений, а также общий уровень подготовки по специальным дисциплинам творческого экзамена обучающихся ДАХТиД на момент поступления в вуз художественно-творческой направленности.



Р и с. 3. Распределение баллов за творческий экзамен (рисунок, живопись) в контрольной и экспериментальной группах, 2022 г., %

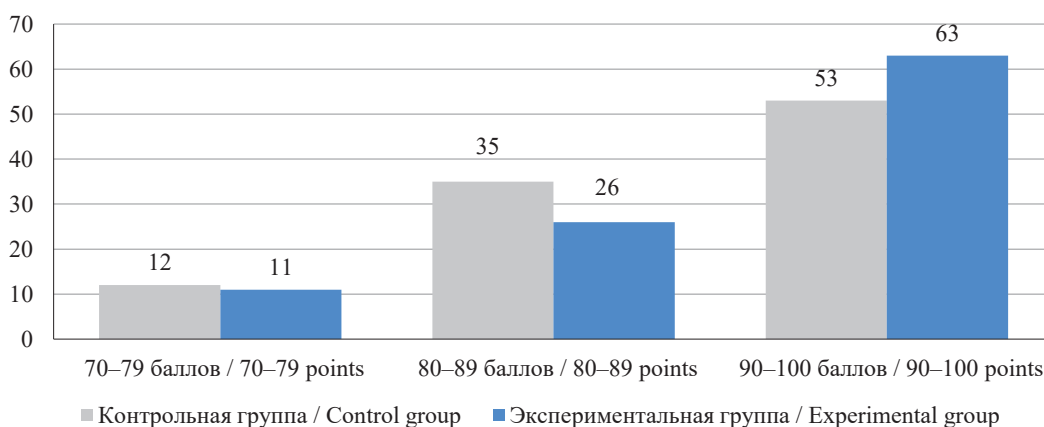
F i g. 3. Distribution of points for the creative exam (drawing, painting) in the control and experimental groups, 2022, %



Р и с. 4. Пример работ творческого экзамена, выполненных на 34 балла
F i g. 4. Examples of creative examination papers with a score of 34 points

Исследование степени готовности школьников к творческой деятельности как будущих студентов институтов искусств на завершающем, контрольном этапе эксперимента. На завершающем этапе эксперимента в условиях вступительного испытания обучающиеся

экспериментальной группы показали динамику, с которой они овладевают знаниями и умениями, выходя на высокий уровень подготовки по специальным дисциплинам с позиции критериев оценивания профессионального испытания (рис. 5).



Р и с. 5. Распределение баллов за творческий экзамен (рисунок, живопись) в контрольной и экспериментальной группах, 2023 г., %

F i g. 5. Distribution of points for the creative examination (drawing, painting) in the control and experimental groups, 2023, %



Согласно данным отчета отдела мониторинга по поступлению слушателей подготовительных курсов НГПУ (в том числе обучающихся в ДАХТиД) в Институт искусств НГПУ в 2023 г., баллы за испытания распределились в среднем от 45 до 50 (из 50). Средний балл за творческий экзамен среди слушателей подготовительных курсов НГПУ составил 85,5 %, среди обучающихся в ДАХТиД – 92,7 %.

В целом в Институт искусств НГПУ на 2023–2024 учебный год конкурсный отбор прошли 34 из 54 поступающих, что составило 63 %. Из них обучающихся в ДАХТиД поступило 17 из 27 чел. (63 %).

Примеры работ творческого экзамена, выполненных на средний и высокий баллы, представлены на рисунке 6.

Таким образом, относительно распределения по критериям оценивания обучающиеся справились:

– с 1 критерием – композиционное размещение рисунка натюрморта на листе – на 11–12 баллов (из 12);

– со 2 критерием – построение конструкции формы предметов натюрморта с подчинением всех деталей общей массе – на 10–12 баллов (из 12);

– с 3 критерием – тональная передача объемных форм – на 10–12 баллов (из 12);

– с 4 критерием – общая тональная проработка натюрморта – на 11–14 баллов (из 14).

Полученные результаты указывают на достаточно высокий уровень знаний и умений, а также общий уровень подготовки по специальным дисциплинам творческого экзамена обучающихся ДАХТиД на момент поступления в вуз художественно-творческой направленности.

Обсуждение и заключение

В статье рассмотрена проблема формирования творческих навыков личности в процессе художественной деятельности на основе теоретического и практического исследования.

В настоящее время в новых условиях информационного развития претерпевают изменения процессы подготовки творческой личности. Это обуславливает необходимость формирования соответствующего мышления. Авторами обоснованы важность целенаправленного развития творческой активности личности и необходимость начинать подготовку к художественно-творческой деятельности со школьных лет.

На основе данных эмпирического исследования были определены основные и дополнительные психолого-педагогические условия формирования творческих навыков школьников в процессе художественной деятельности.



a)

b)

Р и с. 6. Пример работ творческого экзамена, выполненных а) на 41 балл; б) на 45 баллов

F i g. 6. An example of a creative examination completed with a) 41 points; b) 45 points



Показана специфика подготовки старших школьников в Детской академии художественного творчества и дизайна по специальным художественным дисциплинам (рисунок, живопись).

Полученные результаты указывают на формирование достаточно высокого уровня знаний и умений в группах обучающихся ДАХТиД по специальным программам подготовки к творческой деятельности, а также указывают на формирование достаточно высокого общего уровня подготовки по специальным

дисциплинам творческого экзамена на момент поступления в вуз художественно-творческой направленности.

Сделанные авторами выводы важны для исследователей педагогической проблемы формирования педагогических условий для развития готовности личности к творческой деятельности. Материалы статьи актуальны для специалистов, исследующих теоретические и практические аспекты проблемы формирования творческих навыков школьников в процессе художественной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kwan L. Y.-Y., Leung A. K.-y., Liou S. Culture, Creativity, and Innovation // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2018. Vol. 49, issue 2. P. 165–170. <https://doi.org/10.1177/0022022117753306>
2. Havas A. Social and Business Innovations: Are Common Measurement Approaches Possible? // *Foresight and STI Governance*. 2016. Vol. 10, no. 2. P. 58–80. <https://doi.org/10.17323/1995-459X.2016.2.58.80>
3. Inzelt A., Csonka L. The Approach of the Business Sector to Responsible Research and Innovation (RRI) // *Foresight and STI Governance*. 2017. Vol. 11, no. 4. P. 63–73. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2017.4.63.73>
4. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Виртуализация социальной коммуникации в образовании: ценностные основания информационного развития (обзор) // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10, № 2. С. 73–90. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2002.05>
5. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Специфика информационного и коммуникационного развития образования: аналитика ценностных изменений до и после 2020 (критический обзор) // *Science for Education Today*. 2021. Т. 11, № 6. С. 96–119. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.06>
6. Lima R. M., Andersson P. H., Saalman E. Active Learning in Engineering Education: A (re)introduction // *European Journal of Engineering Education*. 2017. Vol. 42, issue 1. P. 1–4. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1254161>
7. Engineering Design Thinking, Teaching, and Learning / C. L. Dym [et al.] // *Journal of Engineering Education*. 2005. Vol. 94, issue 1. P. 103–120. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00832.x>
8. Полицинская Е. В., Трофимов А. В., Лизунков В. Г. Нейродидактическая модель интегрированного образовательно-производственного кластера: оценка эффективности подготовки трудовых ресурсов // *Science for Education Today*. 2023. Т. 13, № 6. С. 145–171. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2306.07>
9. Трофимов В. М. О математической природе сообразительности // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017. Т. 7, № 4. С. 151–170. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.10>
10. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания // *Science for Education Today*. 2019. Т. 9, № 2. С. 52–66. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04>
11. Gulbrandsen M., Aanstad S. Is Innovation a Useful Concept for Arts and Humanities Research? // *Arts and Humanities in Higher Education*. 2015. Vol. 14, issue 1. P. 9–24. <https://doi.org/10.1177/1474022214533890>
12. Логинова М. В. Методологическое значение онтологического подхода для философии искусства // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018. Т. 8, № 1. С. 124–137. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1801.08>
13. Linton J. Quiet Contributors: The Role of the Arts, Humanities and Social Sciences in Innovation // *Foresight and STI Governance*. 2018. Vol. 12, no. 3. P. 6–12. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2018.3.6.12>
14. McCrum D. P. Evaluation of Creative Problem-Solving Abilities in Undergraduate Structural Engineers through Interdisciplinary Problem-Based Learning // *European Journal of Engineering Education*. 2017. Vol. 42, issue 6. P. 684–700. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1216089>
15. Poised for Creativity: Benefits of Exposing Undergraduate Students to Creative Problem-Solving to Moderate Change in Creative Self-Efficacy and Academic Achievement / R. C. Stolz [et al.] // *Journal of Creativity*. 2022. Vol. 32, issue 2. Article no. 100024. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2022.100024>

16. Tenzer H., Yang P. Personality, Values, or Attitudes? Individual-Level Antecedents to Creative Deviance // *International Journal of Innovation Management*. 2019. Vol. 23, issue 02. Article no. 1950009. <https://doi.org/10.1142/S1363919619500099>
17. Буравлева Н. А., Богомаз С. А. Готовность студентов технических вузов к инновационной деятельности // *Российский психологический журнал*. 2020. Т. 17, № 3. С. 30–43. <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.3.3>
18. Hassi L., Rekonen S. How Individual Characteristics Promote Experimentation In Innovation // *International Journal of Innovation Management*. 2018. Vol. 22, issue 04. Article no. 1850038. <https://doi.org/10.1142/S136391961850038X>
19. Greany T. Innovation is Possible, It's Just Not Easy: Improvement, Innovation and Legitimacy in England's Autonomous and Accountable School System // *Educational Management Administration and Leadership*. 2018. Vol. 46, issue 1. P. 65–85. <https://doi.org/10.1177/1741143216659297>
20. Беленко Т. В., Исаев И. Ф. Технологическая готовность будущего учителя к индивидуализации обучения школьников средствами педагогического дизайна // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2020. Т. 39, № 2. С. 178–187. <https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187>
21. Landa E., Zhu C., Sesabo J. Readiness for Integration of Innovative Teaching and Learning Technologies: An Analysis of Meso-Micro Variables in Tanzanian Higher Education // *International Journal of Educational Research Open*. 2021. Vol. 2. Article no. 100098. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100098>
22. Бекоева М. И., Амбалова С. А., Тахохов Б. А. Универсальные гуманитарные компетенции как основа профессиональной компетентности современного педагога // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018. Т. 8, № 6. С. 59–72. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.04>
23. Кочетков М. В., Носков М. Ф. Критерии педагогической инновации на примере технологии «перевёрнутый класс» в инженерном образовании // *Science for Education Today*. 2019. Т. 9, № 3. С. 185–199. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1903.11>
24. Warnock J. N., Mohammadi-Aragh M. J. Case Study: Use of Problem-Based Learning to Develop Students' Technical and Professional Skills // *European Journal of Engineering Education*. 2016. Vol. 41, issue 2. P. 142–153. <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1040739>
25. Степанова Л. Н., Зеер Э. Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // *Образование и наука*. 2019. Т. 21, № 8. С. 65–89. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-65-89>
26. Bhati H. The Importance of Soft Skills in the Workplace // *International Journal of Humanities and Social Science*. 2022. Vol. 9, no. 2. P. 21–33. <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSS-V9I2P104>
27. Билингвистическое пространство образования как ресурс развития творческих способностей и социально-психологической адаптации детей с нарушением слуха / О. Ю. Пискун [и др.] // *Science for Education Today*. 2021. Т. 11, № 2. С. 172–196. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.08>
28. Kaufman N. J., Scott C. Innovation in Higher Education: Lessons Learned from Creating a Faculty Fellowship Program // *Journal of Law, Medicine and Ethics*. 2016. Vol. 44, issue S1. P. 97–106. <https://doi.org/10.1177/1073110516644239>
29. Использование синектического метода как применение инноваций в образовательном процессе вуза / Р. С. Наговицын [и др.] // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018. Т. 8, № 3. С. 7–22. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.01>
30. Ralph R. A. Post Secondary Project-Based Learning in Science, Technology, Engineering and Mathematics // *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*. 2016. Vol. 6, no. 1. P. 26–35. <https://doi.org/10.3926/jotse.155>
31. Petersen C., Nassaji H. Project-Based Learning through the Eyes of Teachers and Students in Adult ESL Classrooms // *Canadian Modern Language Review*. 2016. Vol. 72, issue 1. P. 13–39. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2096>
32. Remijan K. W. Project-Based Learning and Design-Focused Projects to Motivate Secondary Mathematics Students // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2017. Vol. 11, issue 1. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1520>
33. Kim P., Suh E., Song D. Development of a Design-Based Learning Curriculum through Design-Based Research for a Technology-Enabled Science Classroom // *Educational Technology Research and Development*. 2015. Vol. 63. P. 575–602. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9376-7>
34. Дегтева И. Б. Теоретическая модель и опытно-экспериментальное исследование художественно-эстетической деятельности старших школьников // *Педагогическое образование в России*. 2009. № 1. С. 98–106. URL: <https://pedobrazovanie.ru/images/JOURNAL/archive2009/2009-1-tx1c/14.pdf> (дата обращения: 25.12.2023).
35. Проекты как метод становления творческого роста личности обучающегося в довузовской системе дополнительного образования художественной направленности / Н. В. Мартынова [и др.] // *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2021. № 1. С. 205–211. URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_1_2021.pdf (дата обращения: 25.12.2023).



36. Современные методы педагогики для вовлечения и стимулирования научно-технического творчества детей и молодежи / О. М. Замятина [и др.] // Концепт. 2015. Т. 15. С. 31–35. URL: <https://e-koncept.ru/2015/95148.htm> (дата обращения: 25.12.2023).
37. Михелькевич В. Н., Овчинникова Л. П., Лисовская А. И. Теоретико-методологические основы организации проектной деятельности учащихся в учреждениях детского и юношеского творчества // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6, № 1 (18). С. 198–203. URL: <https://snv63.ru/2309-4370/article/view/21671/17911> (дата обращения: 25.12.2023).
38. Кудрявцев Н. Г., Темербекова А. А. Особенности метода проектных интерфейсов как механизма развития проектного подхода в образовательном процессе и детском техническом творчестве // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, № 6. С. 167–182. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.11>
39. Борздун В. Н., Григоренко Н. Н. Метод проектов в организации педагогической практики в творческом вузе // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2017. Вып. 38. С. 210–220. URL: <https://vestnik.kemgik.ru/upload/iblock/2ce/2ce7bd8419a795f91a42d1dade4e1ec9.pdf> (дата обращения: 25.12.2023).
40. Белогорцева И. Е., Гричаникова И. А. Опыт создания учебно-производственного кластера по профессиональному образованию в области художественного искусства на примере Белгородского государственного института искусств и культуры // Наука. Искусство. Культура. 2015. № 1 (5). С. 130–139. URL: <https://clck.ru/3At2xv> (дата обращения: 25.12.2023).

REFERENCES

1. Kwan L.Y.-Y., Leung A.K.-y., Liou S. Culture, Creativity, and Innovation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2018;49(2):165–170. <https://doi.org/10.1177/0022022117753306>
2. Havas A. Social and Business Innovations: Are Common Measurement Approaches Possible? *Foresight and STI Governance*. 2016;10(2):58–80. <https://doi.org/10.17323/1995-459X.2016.2.58.80>
3. Inzelt A., Csonka L. The Approach of the Business Sector to Responsible Research and Innovation (RRI). *Foresight and STI Governance*. 2017;11(4):63–73. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2017.4.63.73>
4. Pushkarev Y.V., Pushkareva E.A. Virtualization of Social Communication in Education: Values-Based Approach to Information Development (a Critical Review). *Science for Education Today*. 2020;10(2):73–90. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2002.05>
5. Pushkarev Y.V., Pushkareva E.A. Specifics of Information and Communication Developments in Education: Analysis of Value Changes Before and After 2020 (a Critical Review). *Science for Education Today*. 2021;11(6):96–119. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.06>
6. Lima R.M., Andersson P.H., Saalman E. Active Learning in Engineering Education: A (re)introduction. *European Journal of Engineering Education*. 2017;42(1):1–4. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1254161>
7. Dym C.L., Agogino A.M., Eris O., Frey D.D., Leifer L.J. Engineering Design Thinking, Teaching, and Learning. *Journal of Engineering Education*. 2005;94(1):103–120. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00832.x>
8. Politsinskaya E.V., Trofimov A.V., Lizunkov V.G. Neurodidactic Model of an Integrated Educational and Industrial Cluster: Evaluating the Effectiveness of Preparing Labor Resources. *Science for Education Today*. 2023;13(6):145–171. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2306.07>
9. Trofimov V. M. About the Mathematical Nature of Acumen. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2017;7(4):151–170. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.10>
10. Pushkarev Y.V., Pushkareva E.A. Reflexive Principles of Personal Development in the Changing Information Content. *Science for Education Today*. 2019;9(2):52–66. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04>
11. Gulbrandsen M., Aanstad S. Is Innovation a Useful Concept for Arts and Humanities Research? *Arts and Humanities in Higher Education*. 2015;14(1):9–24. <https://doi.org/10.1177/1474022214533890>
12. Loginova M.V. Methodological Concern of Ontological Approach towards Philosophy of Art. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2018;8(1):124–137. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1801.08>
13. Linton J. Quiet Contributors: The Role of the Arts, Humanities and Social Sciences in Innovation. *Foresight and STI Governance*. 2018;12(3):6–12. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2018.3.6.12>

14. McCrum D.P. Evaluation of Creative Problem-Solving Abilities in Undergraduate Structural Engineers through Interdisciplinary Problem-Based Learning. *European Journal of Engineering Education*. 2017;42(6):684–700. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1216089>
15. Stolz R.C., Blackmon A.T., Engerman K., Tong L., McKaylea C.A. Poised for Creativity: Benefits of Exposing Undergraduate Students to Creative Problem-Solving to Moderate Change in Creative Self-Efficacy and Academic Achievement. *Journal of Creativity*. 2022;32(2):100024. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2022.100024>
16. Tenzer H., Yang P. Personality, Values, or Attitudes? Individual-Level Antecedents to Creative Deviance. *International Journal of Innovation Management*. 2019;23(02):1950009. <https://doi.org/10.1142/S1363919619500099>
17. Buravleva N.A., Bogomaz S.A. Readiness for Innovative Activities among Students of Technical Universities. *Russian Psychological Journal*. 2020;17(3):30–43. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.3.3>
18. Hassi L., Rekonen S. How Individual Characteristics Promote Experimentation in Innovation. *International Journal of Innovation Management*. 2018;22(04):1850038. <https://doi.org/10.1142/S136391961850038X>
19. Greany T. Innovation is Possible, It's Just Not Easy: Improvement, Innovation and Legitimacy in England's Autonomous and Accountable School System. *Educational Management Administration and Leadership*. 2018;46(1):65–85. <https://doi.org/10.1177/1741143216659297>
20. Belenko T.V., Isaev I.F. Technological Readiness of the Future Teacher to Individualize the Teaching of Students by Means of Educational Design. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*. 2020;39(2):178–187. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187>
21. Landa E., Zhu C., Sesabo J. Readiness for Integration of Innovative Teaching and Learning Technologies: An Analysis of Meso-Micro Variables in Tanzanian Higher Education. *International Journal of Educational Research Open*. 2021;2:100098. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100098>
22. Bekoeva M.I., Ambalova S.A., Takhokhov B.A. Universal Humanitarian Competencies as a Basis for Developing Professional Competence of a Modern Teacher. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2018;8(6):59–72. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.04>
23. Kochetkov M.V., Noskov M.F. Flipped Classroom Technology in Engineering Education: Criteria of Educational Innovation. *Science for Education Today*. 2019;9(3):185–199. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1903.11>
24. Warnock J.N., Mohammadi-Aragh M.J. Case Study: Use of Problem-Based Learning to Develop Students' Technical and Professional Skills. *European Journal of Engineering Education*. 2016;41(2):142–153. <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1040739>
25. Stepanova L.N., Zeer E.F. Soft Skills as Predictors of Students' Life Self-Fulfillment. *The Education and Science Journal*. 2019;21(8):65–89. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-65-89>
26. Bhati H. The Importance of Soft Skills in the Workplace. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2022;9(2):21–33. <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSS-V9I2P104>
27. Piskun O.Y., Baskina I.S., Petrochenko V.A., Shtatnyh E.D., Agavelyan R.O. Bilingual Learning Environment as a Resource for the Development of Creative Abilities and Socio-Psychological Adaptation of Hearing-Impaired Children. *Science for Education Today*. 2021;11(2):172–196. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.08>
28. Kaufman N.J., Scott C. Innovation in Higher Education: Lessons Learned from Creating a Faculty Fellowship Program. *Journal of Law, Medicine and Ethics*. 2016;44(S1):97–106. <https://doi.org/10.1177/1073110516644239>
29. Nagovitsyn R.S., Zamolotskikh E.G., Rassolova E.A., Farnieva M.G., Oborotova S.A. The Use of the Innovative Synectic Method in the Educational Process of Higher Educational Institutions. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2018;8(3):7–22. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.01>
30. Ralph R.A. Post Secondary Project-Based Learning in Science, Technology, Engineering and Mathematics. *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*. 2016;6(1):26–35. <https://doi.org/10.3926/jotse.155>
31. Petersen C., Nassaji H. Project-Based Learning through the Eyes of Teachers and Students in Adult ESL Classrooms. *Canadian Modern Language Review*. 2016;72(1):13–39. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2096>
32. Remijan K.W. Project-Based Learning and Design-Focused Projects to Motivate Secondary Mathematics Students. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2017;11(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1520>
33. Kim P., Suh E., Song D. Development of a Design-Based Learning Curriculum through Design-Based Research for a Technology-Enabled Science Classroom. *Educational Technology Research and Development*. 2015;63:575–602. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9376-7>



34. Degteva I. B. Theoretical Model and Test Research of Art and Aesthetic Activity among Senior Schoolchildren. *Pedagogical Education in Russia*. 2009;(1):98–106. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://pedobrazovanie.ru/images/JOURNAL/archive2009/2009-1-tx1c/14.pdf> (accessed 25.12.2023).
35. Martynova N.V., Martynov V.V., Hvorostov D.A., Dyachkova L.G. Projects as a Method of Forming the Creative Growth of the Student's Personality in the Pre-University System of Additional Education with Artistic Orientation. *Scientific Notes of the Oryol State University*. 2021;(1):205–211. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_1_2021.pdf (accessed 25.12.2023).
36. Zamyatina O.M., Mozgaleva P.I., Solodovnikova O.M., Goncharuk Yu.O. Advanced Pedagogical Methods for Stimulating and Involving Children and Young People into Scientific and Engineering Creativity. *Concept*. 2015;15:31–35. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://e-koncept.ru/2015/95148.htm> (accessed 25.12.2023).
37. Mikhelkevich V.N., Ovchinnikova L.P., Lisovskaya A.I. Theoretical and Methodological Foundations of Organizing Students' Project Activity in Institutions of Children's and Youth Arts. *Samara Journal of Science*. 2017;6(1):198–203. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://snv63.ru/2309-4370/article/view/21671/17911> (accessed 25.12.2023).
38. Kudryavtsev N., Temerbekova A. Special Features of the Project Interfaces Method as a Mechanism of Developing a Project Approach to the Educational Process and Children's Technical Creativity. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2018;8(6):167–182. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.11>
39. Borzdun V.N., Grigorenko N.N. A Method of Projects in the Pedagogical Practice Organization at the Creative University. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2017;(38):210–220. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://vestnik.kemgik.ru/upload/iblock/2ce/2ce7bd8419a795f91a42d1dade4e1ec9.pdf> (accessed 25.12.2023).
40. Belogortseva I.E., Grichanikova I.A. The Experience of Educational and Productional Cluster Creation in Artistic Vocational Education on the Example of Belgorod State University of Arts and Culture. *Science. Arts. Culture*. 2015;(1):130–139. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://clck.ru/3At2xv> (accessed 25.12.2023).

Об авторах:

Павленко Татьяна Владимировна, руководитель Детской академии художественного творчества и дизайна Новосибирского государственного педагогического университета (630126, Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-5802-4264>, tvpravlenko@mail.ru

Пушкарева Ирина Юрьевна, магистрант Института непрерывного образования, старший лаборант Детской академии художественного творчества и дизайна Новосибирского государственного педагогического университета (630126, Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0008-6344-1694>, irina.phr@mail.ru

Шиль Анна, магистрант Бременского университета (28359, Германия, г. Бремен, Библиотекштрассе, д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-6028-2414>, schillanna1986@gmail.com

Елагин Виталий Сергеевич, директор Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета (630126, Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-5277-7716>, ii.elagin@yandex.ru

Пушкарева Елена Александровна, доктор философских наук, профессор кафедры права и философии Новосибирского государственного педагогического университета (630126, Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1857-6783>, pushkarev73@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

В. С. Павленко – инициация и организация исследования; сбор материалов и определение программы, методов исследования; анализ эмпирических данных.

И. Ю. Пушкарева – сбор материалов; структурирование и статистический анализ данных исследования.

А. Шиль – анализ эмпирических данных исследования.

В. С. Елагин – инициация исследования и определение основных его направлений.

Е. А. Пушкарева – постановка научной проблемы; литературный обзор; интерпретация и обобщение результатов исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 09.02.2024; одобрена после рецензирования 03.04.2024; принята к публикации 11.04.2024.

About the authors:

Tatyana V. Pavlenko, Head of Children's Academy of Art and Design, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya St., Novosibirsk 630126, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5802-4264>**, typavlenko@mail.ru

Irina Yu. Pushkareva, Master Degree Student, Institute of Continuing Education, Senior Assistant of Children's Academy of Art and Design, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya St., Novosibirsk 630126, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6344-1694>**, irina.phr@mail.ru

Anna Schill, Master Degree Student, Bremen University (1 Bibliothekstraße, Bremen 28359, Germany), **ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6028-2414>**, schillanna1986@gmail.com

Vitaliy S. Elagin, Director of the Institute of Arts, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya St., Novosibirsk 630126, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5277-7716>**, ii.elagin@yandex.ru

Elena A. Pushkareva, Dr.Sci. (Philos.), Professor of Law and Philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya St., Novosibirsk 630126, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1857-6783>**, pushkarev73@mail.ru

Authors' contribution:

V. S. Pavlenko – organization of research; collection of materials and initiation of research; definition of the program, research methods; analysis of empirical research data.

I. Yu. Pushkareva – collection of materials; structuring and statistical analysis of research data.

A. Schill – analysis of empirical research data.

V. S. Elagin – initiation of research and determination of the main directions of the solution.

E. A. Pushkareva – formulation of the scientific problem of research; literary review; interpretation and generalization of research results.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 09.02.2024; approved after reviewing 03.04.2024; accepted for publication 11.04.2024.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Научный журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные исследования в области интеграции образования. Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. **В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати).** Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «iThenticate».

Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

При подготовке статьи к публикации в журнале «Интеграция образования» необходимо учесть следующие пункты:

1. Указать **УДК**.

2. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

3. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

1) Введение (Introduction);

2) Материалы и методы (Materials and Methods);

3) Результаты исследования (Results);

4) Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion).

Приводится на русском и английском языках.

4. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

5. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

6. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Важно провести сравнительный анализ с зарубежными исследованиями по заявленной проблематике.

3) Материалы и методы. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. *Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.* Рисунки могут быть представлены в растровом или векторном формате с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать редактирование текста и возможность изменения размеров. Все графические данные помещаются в текст статьи, а также высылаются дополнительно в виде отдельных файлов. Разнохарактерные иллюстрации необходимо приводить к единому стилю графического исполнения, соблюдая единообразие их оформления. Графики, схемы и диаграммы необходимо оформлять в Microsoft Excel.

5) Обсуждение и заключение. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

7. **Список литературы** (оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5–2008). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*

8. **Информация об авторах.** Ф.И.О., ученое звание и должность, организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*

9. **Вклад соавторов.** В конце рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

Важным этапом в процессе отбора статьи является **рецензирование**. В журнале «Интеграция образования» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год).

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение о рекомендации ее к публикации (без доработки или с доработкой) или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц.

Глушко Дмитрий Евгеньевич – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.



INFORMATION FOR AUTHORS AND READERS OF THE JOURNAL

The **Integration of Education** journal publishes original research in the field of education. The Editorial Board does not accept manuscripts simultaneously submitted to other publications or works that fully or partially replicate any previously published works. **Duplicate publications are subject to retraction (withdrawal from press) in case of detection.** Submission to the editorial office of previously published articles or articles sent for publication to other journals is not allowed. In the event of simultaneous submission of a manuscript to different journals, the published article will be retracted (withdrawn from print). Monitoring of unauthorised citation is implemented using Antiplagiat and iThenticate systems.

The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science. Particular attention should be paid to the quality of translation. It is desirable that this be performed by a native speaker of English.

To submit an article in the journal *Integration of Education* you should know:

1. It is necessary to indicate the **UDC** code.
2. **The title of the article** should briefly (no more than 10 words) and accurately reflect the content of the article, the subject matter and the results of the conducted research. *The title is to be provided in Russian and English.*

3. **The abstract** performs the function of an expanded title and informs readers about the article's content. It should comprise the following sections:

- 1) Introduction;
- 2) Materials and Methods;
- 3) Results;
- 4) Discussion and Conclusion.

The recommended abstract volume is 200–250 words. *The abstract is to be provided in Russian and English.*

4. **Keywords** consist of the search terms used by all bibliographic databases to search for scientific articles by keyword. For this reason, the keywords should reflect the main statements, achievements, results and terminology of scientific research. The recommended number of keywords is 5–10. *The keywords are to be provided in Russian and English.*

5. **Acknowledgements.** In this section, mention should be made of people who helped the author to prepare the article and any organisations that provided financial support. Expressing gratitude to anonymous reviewers is considered good form. *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

6. **The main text** of the article is to be presented in Russian or English according to a specific sequence:

- 1) The *Introduction* must contain the formulation of a scientific problem, stating its relevance, connection with the most important tasks that need to be solved and its importance for the development of a particular branch of science or practice.

- 2) *Literature Review.* Here it is necessary to outline the principal contemporary studies and publications on which the argument relies, state current views on the problem, underline difficulties in developing the topic and highlight unresolved issues within the main problem to which the article is devoted. It is important to carry out a comparative analysis that cites existing publications on the stated issues.

- 3) *Materials and Methods.* This section describes the process of organising the experiment, the methods applied and any equipment used (including software). It should provide detailed information about the object of study, indicate the sequence of research and justify the choice of methods used (observation, survey, testing, experiment, laboratory experience, analysis, modelling, etc.).

- 4) *Results.* In this part of the article, analytical and statistical materials should be systematised. The results of the study should be described with sufficient degree of completeness so that the reader can trace its stages and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, the purpose of which is to confirm or repudiate the working hypothesis (hypotheses). If necessary, the results should be confirmed by illustrations (tables, graphs, drawings) that represent the source material or evidence in a compact form. It is important that the visual information does not duplicate information already given in the text. The results presented in the article should be compared with previous works in this area both by the author and other researchers. Such a comparison will additionally reveal the novelty of the work carried out and give it objectivity. The results of the study should be summarised, but at the same time contain enough information to assess the findings. The decision to select the particular data for analysis must also be justified. All titles, captions and structural elements of graphs, tables, charts, etc., are to be provided in Russian and English. Figures, which can either be presented in vector or raster format (at least 300 dpi resolution), should permit editing of text elements and resizability. All graphic data placed in the text of the article should additionally be sent as separate files. Diverse illustrations should conform to a single style of graphic presentation ensuring the uniformity of their design. Graphs, charts and diagrams should be drawn up in Microsoft Excel.

5) *Discussion and Conclusion.* In the conclusion, the results of the understanding of the topic should be summarised along with conclusions, generalisations and recommendations arising from the work. In addition, the practical significance of the results should be emphasised along with a discussion of the main directions for further research. It is desirable to include in the final part of the article attempts to forecast the development of the issues considered.

7. **List of references.** The bibliographic description of the documents should conform to the requirements of GOST R 7.0.5–2008. It is necessary to refer first of all to original sources from scientific journals included in the major global citation indices. It is advisable to use 30–40 sources: at least 20 should be from the past three years and at least 15 from foreign (i.e. non-Russian) sources. It is essential that the link to the source be correctly formatted. The authors' names, journal (e-mail), year of publication, volume (issue), number, pages where the cited information may be found, as well as DOI or URL should be indicated. *The list of references is to be provided in Russian and English.*

8. **Information about authors.** Full surname, first name and any second names or patronymics of the authors; detailed information about the authors: scientific degree, title, position, official name of institution without abbreviations, address of institution (it is necessary to indicate all author workplaces where the research was carried out (permanent address, place of project implementation, etc.)); ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID, Author ID in the Russian Science Citation Index; e-mail, phone, postal address for the author's copy. *Information about authors is to be provided in Russian and English.*

9. **Authors contribution.** At the end of the manuscript, authors should include notes that explain the actual contribution of each co-author to the work. *Information about contribution of authors is to be provided in Russian and English.*

The author agrees to the terms of the enclosed license agreement by submission of the article.

As part of the submission, the journal will **peer review** your article before deciding whether to publish it. The journal Integration of Education uses double-blind review, which means that both the reviewer and author identities are concealed from the reviewers, and vice versa, throughout the review process. Validity of reviews is one year. A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to Editorial Board.

The editorial policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. The editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors' and publishers' work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of the Journal's materials is allowed for personal, information, research, academic or cultural purposes in accordance with Articles 1273 and 1274, Chapter 70, Part IV of the Civil Code of the Russian Federation. When quoting, a link to the Journal is required. Other types of reproduction are only possible following the written agreement of the copyright holder.

The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals .

Dmitry E. Glushko – Editor in Chief. Tel.: +7 8342 244888.

Sergey V. Polutin – Deputy Editor in Chief. Tel.: +7 8342 328157.

Svetlana V. Gordina – Executive Editor. Tel.: +7 8342 481424.

Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *Е. П. Гординой.*

Информационная поддержка сайта журнала *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина.*

Выпускающий (редактор по выпуску) *Е. П. Гордина.*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-70142 от 16.06.2017.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 14.06.2024. Дата выхода в свет 28.06.2024.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 15,75.

Тираж 1 000 экз. I завод – 150 экз. Заказ № 305. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Адрес типографии: 430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Советская, 24

(Издательство федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»)

Editor Yu. N. Nikonova.

Desktop publishing E. P. Gordina.

Informational support of the journal website R. V. Karasev.

Translation S. V. Golovanov, S. I. Yanin.

Sub-editor (editor on release) E. P. Gordina.

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision – of Communications,
Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor)
(certificate ПИ № ФС 77-70142 16.06.2017).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.

Signed to print 14.06.2024. Date of publishing 28.06.2024.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 15.75.


Number of copies 1 000. Printing plant 1: 150 copies. Order No. 305. Free price.

Editorial office:

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation,
<http://edumag.mrsu.ru>

Address of the Printing House: 24 Sovetskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation
(Publishing House of National Research Mordovia State University)

Журнал «Интеграция образования» включен в «Белый список» – перечень научных журналов, который будет использоваться для оценки результативности научных организаций (коллективов) по формальным критериям.



Российский центр научной информации

Главная > Журналы > Карточка журнала

Журнал

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1991-9468, 2308-1058

Scopus Перечень ВАК Crossref ERIH PLUS

2
УРОВЕНЬ

Основная информация | Уровни | Показатели | Категории | Квартили | Рейтинги | Ссылки | Анализ

ОСНОВНАЯ ИНФОРМАЦИЯ	ПРОФИЛИ ЖУРНАЛА
INTEGRATION OF EDUCATION Название на англ.	<input checked="" type="checkbox"/> DOAJ
1991-9468, 2308-1058 ISSN	<input checked="" type="checkbox"/> Sherpa Romeo
Русский Язык	<input checked="" type="checkbox"/> Scilit
Crossref Агентство регистрации DOI	<input checked="" type="checkbox"/> OpenAlex ¹ / OpenAlex ²
	<input checked="" type="checkbox"/> OpenAlex API ¹ / OpenAlex API ²
	<input checked="" type="checkbox"/> Wikidata
	<input checked="" type="checkbox"/> Scholia
	<input checked="" type="checkbox"/> Fatcat
	<input checked="" type="checkbox"/> Sudoc
	<input checked="" type="checkbox"/> Journal Observatory
	<input checked="" type="checkbox"/> DNB