



ISSN 1994-5639

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Образование
и **Наука**

Education
and **SCIENCE**
SCHOLARLY JOURNAL



Том 25 № 2.2023
Vol. 25 № 2.2023

DOI: 10.17853/1994-5639

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)

Том 25, № 2. 2023

Vol. 25, № 2. 2023

Февраль

February | Febrero

16+

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

EDUCACIÓN Y CIENCIA

REVISTA CIENTÍFICA

Журнал основан в 1999 г.

Journal was founded in 1999

Учредитель:

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical
University

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования

The Journal is focused on research
discussion of current issues in education

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям **13.00.00** – педагогические науки, **19.00.00** – психологические науки.

The Journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: **13.00.00** – pedagogical sciences, **19.00.00** – psychological sciences.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years. Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, издания и авторства научных публикаций и рекомендациями Комитета по этике научных публикаций.

Journal is registered in Russian Science citation index (RSci) and submits information about the published articles to RSci.

Журнал включен в Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), системы Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Cross Ref, Oxford collection, РГБ, ВИНТИ РАН.

The Journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with international practice, editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on the ethics of scientific publications.

The Journal is included in Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITI RAS.

Образование и наука

Научный журнал

Том 25, № 2. 2023

Главный редактор – чл.-корр.
Российской академии образования

Э. Ф. Зеер

Ответственный секретарь редакции –

Н. Н. Давыдова

Научный редактор – **В. А. Федоров**

Редактор – **А. В. Ерофеева**

Редактор-корректор – **К. С. Семенюк**

Переводчик (английский) – **А. С. Соловьева**

Переводчик (испанский) – **Ф. Э. А. Ханскс**

Верстка – **А. С. Худяков**

Адрес редакции:

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

Тел.: **+7 (343) 221-19-73**

E-mail: **editor@edscience.ru**
http://www.edscience.ru

Подписано в печать 10.02.2023

Формат 70x108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 100 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»

При цитировании ссылка на журнал

«**Образование и наука**» обязательна.

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

© РГППУ

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 25, № 2. 2023

Editor-in-Chief – Corresponding Member
of the Russian Academy of Education

Evald F. Zeer

Executive Editor – **Natalia N. Davydova**

Scientific Editor – **Vladimir A. Fedorov**

Editor – **Anna V. Erofeeva**

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

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

Translator (Spanish) – **Fabio H. A. Khaïsk**

DTP – **Alexander S. Khudyakov**

Editorial Office:

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

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

E-mail: **editor@edscience.ru**
http://www.edscience.ru

Signed for press on 10.02.2023

Format 70x108/16

Circulation: 100 copies

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

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

© RSVPU

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Айтжан Мухамеджанович АБДЫРОВ – академик Академии педагогических наук Республики Казахстан, д-р пед. наук, проф., Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Нур-Султан, Казахстан. E-mail: abdyrov@rambler.ru;

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

Панайотис АНГЕЛИДЕС – д-р наук, проф., Университет Никозии, Никозия, Кипр. E-mail: angelides.p@unic.ac.cy;

Наталья Леонидовна АНТОНОВА – д-р социол. наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: n.l.antonova@urfu.ru;

Александр Григорьевич АСМОЛОВ – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Москва, Россия. E-mail: asmolov.a@firo.ru;

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

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

Владислав Львович БЕНИН – д-р пед. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия. E-mail: sajan80@mail.ru;

Энтони ВИКЕРС – д-р физических наук, проф., Университет Эссекса, Колчестер, Великобритания. E-mail: vicka@essex.ac.uk;

Бронислав Александрович ВЯТКИН – чл.-кор. Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия. E-mail: bronislav.vyatkin@gmail.com;

Виталий Леонидович ГАПОНЦЕВ – д-р физ.-мат. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: vlgap@mail.ru;

Соня ГУМАРЕС – д-р социол. наук, проф., Федеральный университет Рио-Гранде-де-Сол, Рио-Гранде-де-Сол, Бразилия. E-mail: sonia.guimaraes121@gmail.com;

Мариэ ДЕНН – д-р наук, проф., Университет Бордо Монтень, Пессак, Франция. E-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Леонид Яковлевич ДОРФМАН – д-р психол. наук, проф., Пермский государственный институт культуры, Пермь, Россия. E-mail: dorfman07@yandex.ru;

Альфия Фагаловна ЗАКИРОВА – д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: a.fagalovna@mail.ru;

Ирина Гелиевна ЗАХАРОВА – д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: izaharova@ef.ru;

Сергей Анатольевич ИВАЩЕНКО – д-р техн. наук, проф., Белорусский национальный технический университет, Минск, Белоруссия. E-mail: sivashenko@gmail.com;

Павел Александрович КИСЛЯКОВ – д-р психол. наук, проф., Российский государственный социальный университет, Москва, Россия. E-mail: pack.81@mail.ru;

Робин П. КЛАРК – д-р наук, проф., Университет Астон, Бирмингем, Великобритания. E-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

Виталий Анатольевич КОПНОВ – д-р техн. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: kopnov@list.ru;

Кэрол КОУСТАИ – д-р наук, проф., Университет Мидлсекс, Лондон, Мидлсекс, Великобритания. E-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Дуру Арун КУМАР – д-р социол. наук, проф., Университет Дели, Нью-Дели, Индия. E-mail: darun@nsit.ac.in;

Саймон МАКГРАФ – профессор, Ноттингемский университет, Ноттингем, Великобритания. E-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Евгения Сергеевна НАБОЙЧЕНКО – д-р психол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: dhona@mail.ru;

Николай Николаевич НЕЧАЕВ – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет, Москва, Россия. E-mail: nnechaev@gmail.com;

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

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

Василий Петрович ПАНАСЮК – д-р пед. наук, проф., зав. каф. социально-педагогических измерений, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: panasyukpqm@mail.ru;

Мария Владимировна ПЕВНАЯ – д-р социол. наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru;

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

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

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

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

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

Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ – д-р пед. наук, проф., научный редактор, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *fedorov1950@gmail.com*;

Евгений Карлович ХЕННЕР – чл.-кор. Российской академии образования, д-р физ.-мат. наук, проф., Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия. E-mail: *ehenner@psu.ru*;

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

Мурат Аширович ЧОШАНОВ – д-р пед. наук, проф., Техасский университет в Эль-Пасо, Техас, США. E-mail: *mouratt@utep.edu*;

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

Alexandr G. ASMOLOV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow, Russia. E-mail: asmolov.a@firo.ru;

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

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

Vladislav L. BENIN – Dr. Sci. (Education), Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia. E-mail: sajan80@mail.ru;

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

Murat A. CHOSHANOV – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Texas at El Paso, Texas, USA. E-mail: mouratt@utep.edu;

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

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

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

Leonid Ya. DORFMAN – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Perm State Institute of Culture, Perm, Russia. E-mail: dorfman07@yandex.ru;

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

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

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

Sergej A. IVASHCHENKO – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Belarusian National Technical University, Minsk, Belarus. E-mail: sivashenko@gmail.com;

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

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

Vitaly A. KOPNOV – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: kopnov@list.ru;

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

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

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

Nicholay N. NECHAEV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: nnechaev@gmail.com;

Olga N. OLEYNIKOVA – Dr. Sci. (Education), Professor, Centre for Vocational Education and Training Studies, Moscow, Russia. E-mail: observatory@cvets.ru;

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

Vasilij P. PANASYUK – Dr. Sci. (Education), Professor, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia. E-mail: panasykvpqm@mail.ru;

Maria V. PEVNAYA – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: m.v. pevnaya@urfu.ru;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSEJO EDITORIAL

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

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

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

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

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

Alexander G. ASMOLOV: Académico de la Academia Rusa de Educación, Doctor en Ciencias de la Psicología, Profesor, Moscú, Rusia. Correo electrónico: asmolov.a@firo.ru;

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

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

Vladislav L. BENIN: Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor, Universidad Pedagógica Estatal de Bashkiria en honor a M. Akmulla, Ufá, Rusia. Correo electrónico: sajan80@mail.ru;

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

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

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

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

Maryse DENN: PhD, Profesora, Universidad de Bordeaux Montaigne, Pessac, Francia. Correo electrónico: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Leonid Y. DORFMAN: Doctor en Ciencias de la Psicología, Profesor, Instituto Estatal de Cultura de Perm, Perm, Rusia. Correo electrónico: dorfman07@yandex.ru;

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

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

Serguey A. IVASHCHENKO: Doctor en Ciencias de la Psicología, Prof., Universidad Técnica Nacional de Bielorrusia, Minsk, Bielorrusia. Correo electrónico: sivashenko@gmail.com;

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

Robin P. CLARK: PhD, Profesor, Universidad de Aston, Birmingham, Reino Unido. Correo electrónico: r.p.clark@aston.ac.uk;

Vitaly A. KOPNOV: Doctor en Ciencias de la Tecnología, Profesor, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: kopnov@list.ru;

Carol COASTLEY: PhD, Profesora, Universidad de Middlesex, Londres, Middlesex, Reino Unido. Correo electrónico: c.costley@mdx.ac.uk;

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

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

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

Nikolay N. NECHAIEV: Académico de la Academia Rusa de Educación, Doctor en Ciencias de la Psicología, Profesor, Universidad Estatal de Moscú, Moscú, Rusia. Correo electrónico: nnnechaev@gmail.com;

Olga N. OLEJNIKOVA: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, profesora, Centro para el Estudio de Problemas de Educación Vocacional, Moscú, Rusia. Correo electrónico: observatory@cvets.ru;

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

Vasily P. PANASIUK: Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Jefe del Departamento de Mediciones sociopedagógicas, Academia de Educación Pedagógica de Postgrado de San Petersburgo, San Petersburgo, Rusia. Correo electrónico: panasykvpm@mail.ru;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Murát A. CHOSHANOV: Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Universidad de Texas en El Paso, Texas, EE. UU. Correo electrónico: mouratt@utep.edu;

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	15
Федоров В. А., Третьякова Н. В. Концептуальные основы здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций в контексте теории управления качеством	15
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	46
Kicherova M. N., Trifonova I. S. Non-formal education: The review of current studies	46
Максименко А. А., Дейнека О. С., Крылова Д. В., Забелина Е. В., Булгакова Е. А. Этические установки будущих представителей государственного управления и бизнес-сообщества: сравнительный анализ	68
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	98
Николина В. В., Лощилова А. А., Аксенов С. И. Модель оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя	98
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	138
Zhamankarin M. M., Sivinskiy A. M., Aitkenova M. K., Zhanibekov M. B. Studying and enhancing the methods for distance teaching of computer science in Kazakh secondary school students during the pandemic	138
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....	164
Озерина А. А., Ульянина О. А. Особенности социокультурной идентичности современного студента	164
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....	191
Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий.....	191

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	15
Fedorov V. A., Tretyakova N. V. Conceptual framework for health-preserving activities in educational organisations within the context of quality management.....	15
VOCATIONAL EDUCATION	46
Kicherova M. N., Trifonova I. S. Non-formal education: The review of current studies	46
Maksimenko A. A., Deyneka O. S., Krylova D. V., Zabelina E. V., Bulgakova E. A. Ethical attitudes of the future Russian officials and businessmen: Comparative analysis.....	68
GENERAL EDUCATION	98
Nikolina V. V., Loshchilova A. A., Aksenov S. I. Model for evaluating the effectiveness of the educational activities of the class teacher	98
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	138
Zhamankarin M. M., Sivinskiy A. M., Aitkenova M. K., Zhanibekov M. B. Studying and enhancing the methods for distance teaching of computer science in Kazakh secondary school students during the pandemic	138
PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION	164
Ozerina A. A., Ulyanina O. A. Features of the sociocultural identity of a modern student	164
SOCIOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION	191
Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Professional adaptation of university students in the changing world of professions.....	191

CONTENIDO

PROBLEMAS DE LA METODOLOGÍA.....	15
Fiódorov V. A., Tretiakova N. V. Marco conceptual de las actividades para el cuidado de la salud en las instituciones educativas en el contexto de la teoría de la gestión de la calidad	15
EDUCACIÓN VOCACIONAL	46
Kicherova M. N., Trifonova I. S. Educación no formal: Una revisión de los estudios modernos.....	46
Maximenko A. A., Deyneka O. S., Krilova D. V., Zabélina E. V., Bulgákova E. A. Actitudes éticas de los futuros representantes de la administración rusa y la comunidad empresarial: Un análisis comparativo	68
CUESTIONES GENERALES DE LA EDUCACIÓN	98
Nikólina V. V., Loshchílova A. A., Axiónov S. I. Modelo para la evaluación de la eficiencia de la actividad formativa del director de grupo.....	98
TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN.....	138
Zhamankarin M. M., Sibinsky A. M., Aytkenova M. K., Zhanibekov M. V. Estudio y optimización de la eficiencia de los métodos de la enseñanza a distancia de la informática para los escolares Kazajstán en tiempos de la pandemia	138
INVESTIGACIONES DE PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN	164
Ozerina A. A., Ulianina O. A. Rasgos de la identidad sociocultural del estudiante moderno	164
INVESTIGACIONES DE SOCIOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN	191
Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Adaptación profesional de los estudiantes universitarios en el mundo cambiante de las profesiones ..	191

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 371.7

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-15-45

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ

В. А. Федоров

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия.
E-mail: fedorov1950@gmail.com*

Н. В. Третьякова

*Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева,
Москва, Россия.
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия
E-mail: tretjakovnat@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Негативная динамика сокращения общей численности детей и роста уровня их заболеваемости в мировом и федеративном пространстве обуславливают остроту решения задач по сохранению здоровья детского населения в рамках системы образования – единственной системы общественного воспитания, в которой охватывается в течение длительного времени практически все детское население. Несмотря на многочисленность исследований и многоаспектность деятельности образовательных организаций в области сохранения здоровья обучающихся, о масштабной результативности данной деятельности говорить не приходится.

Целью исследования является раскрытие концептуальных основ здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций в контексте теории управления качеством на основе интеграции существующего опыта, его рациональной организации и управления.

Методология и методика исследования. Методологической основой построения концепции выступили процессный и системный подходы. Применение данных подходов позволило обосновать предлагаемые 1) целевые ориентиры здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций; 2) структурные преобразования внутри образовательной организации; 3) принципы процесса управления данной деятельностью и требования к нему. Опытнo-поисковой базой исследования выступили 14 общеобразовательных организаций и организаций среднего профессионального образования Уральского региона с общим числом участников 7 210 чел. В исследовании применялись общенаучные методы –

обобщение, сравнение, синтез, анализ, – позволившие осуществить междисциплинарный аналитический обзор проблемного поля исследования.

Оценка эффективности реализации концепции проводилась по авторской системе критериев, соответствующей структуре компонентов качества здоровьесберегающей деятельности (качество условий, качество процессов и качество результатов). Для подтверждения достоверности результатов исследования использовался t-критерий Стьюдента, для выявления зависимостей – метод корреляционного анализа (по Пирсону).

Результаты и научная новизна. В ходе исследования разрешено противоречие между потребностями общества и человека в достижении эффективности деятельности образовательных организаций по сохранению здоровья обучающихся и возможностями системы образования обеспечить реализацию данных потребностей в силу неразработанности концептуальных положений здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций в контексте теории управления качеством. Одновременно решены вопросы организации данной деятельности и управления ею. Научной новизной исследования выступают разработанные и апробированные концептуальные положения здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций в контексте теории управления качеством: 1) целевым ориентиром и результатом здоровьесберегающей деятельности служит формирование и уровень готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности; 2) в основе управления здоровьесберегающей деятельностью лежат положения теории управления качеством, заключающиеся в комплексной реализации идей процессного подхода, нашедшие отражение в авторских принципах управления здоровьесберегающей деятельностью образовательных организаций; 3) уровень организации здоровьесберегающей деятельности зависит от степени структуризации основных ее направлений и обуславливает создание за счет внутренних ресурсов образовательной организации специализированного подразделения – службы здоровья; 4) основными объектами управления здоровьесберегающей деятельностью выступают качество условий, качество процессов и качество результатов здоровьесберегающей деятельности, положенные в основу системы критериев ее комплексной оценки; 5) эффективность реализации концепции зависит от обеспечения постоянного учета потребностей основных субъектов здоровьесберегающей деятельности, постоянного ее улучшения при лидирующей роли управления, ориентации на ключевую цель – формирование готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности и включению в здоровьесберегающую деятельность всех участников образовательного процесса.

Практическая значимость. Применение идей концепции может стать основой для инновационного развития деятельности образовательных организаций в области сохранения здоровья обучающихся, определять направления решения фундаментальных и прикладных проблем настоящего вида образовательной деятельности.

Ключевые слова: состояние здоровья детей, концепция здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций, готовность обучающихся к здоровьесберегающей деятельности, служба здоровья, направления здоровьесберегающей деятельности, принципы управления здоровьесберегающей деятельностью, технология здоровьесберегающей деятельности.

Для цитирования: Федоров В. А., Третьякова Н. В. Концептуальные основы здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций в контексте теории управления качеством // // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 15–45. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-15-45

CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR HEALTH-PRESERVING ACTIVITIES IN EDUCATIONAL ORGANISATIONS WITHIN THE CONTEXT OF QUALITY MANAGEMENT

V. A. Fedorov

*Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.
E-mail: fedorov1950@gmail.com*

N. V. Tretyakova

*Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow, Russia.
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russia.
E-mail: tretjakovnat@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The negative dynamics of the reduction in the total number of children and the increase in their incidence in the world and federal space require the solution of problems to preserve the health of the child population within the framework of the education system. Education is the only system of public education, where almost the entire child population is covered for a long time. Despite the many studies and aspects of the activities of educational organisations in the field of students' health preservation, there is no need to talk about the large-scale effectiveness of this activity.

Aim. The aim of the study is to reveal the conceptual framework of the activities of educational organisations for the protection of students' health in the context of the theory of quality management, based on the integration of existing experience, its rational organisation and management.

Methodology and research methods. The methodological basis for the construction of the concept was the process and system approaches. The application of these approaches made it possible to substantiate the proposed 1) targets for the activities of educational organisations in the field of students' health preservation; 2) structural transformations within the educational organisation; 3) principles and requirements for the management process. The experimental search base of the study involved 14 general educational organisations and organisations of secondary vocational education of the Ural region, the total number of participants – 7,210. The authors used the general scientific methods of generalisation, comparison, synthesis and analysis to carry out an interdisciplinary analytical review of the problem field of the study.

Evaluation of the effectiveness of the implementation of the concept was carried out according to the authors' system of criteria, which corresponds to the structure of the components of the quality of health care activities (quality of conditions, quality of processes and quality of results). To confirm the reliability of the results of the study, student's t-criterion was used; to identify dependencies, the authors applied the method of correlation analysis (according to Pearson).

Results and scientific novelty. In the course of the study, the authors resolved the contradiction between the needs of society and man in achieving the effectiveness of the activities of educational organisations to preserve the health of students and the possibilities of the education system to ensure the implementation of these needs, since the conceptual provisions of the activities of educational organisations in health care in the context of the theory of quality

management have not been developed. At the same time, the issues of organisation and management of this activity have been resolved. The scientific novelty of the study is the developed and tested concept: 1) the target and result of health protection activities is the formation and level of readiness of students to maintain health; 2) the management of the activities of educational organisations in health care is based on the theory of quality management, which requires the implementation of the ideas of the process approach and reflected in the authors' management principles; 3) the level of organisation of health activities depends on the degree of structuring of its main directions; this requires the creation of a specialised division at the expense of the internal resources of the educational organisation – the health service; 4) the main objects of management are the quality of conditions, the quality of processes and the quality of the results of health care activities, which have become the basis of the system of criteria for its comprehensive assessment; 5) the effectiveness of the implementation of the concept depends on ensuring that the needs of the main actors in health care are constantly taken into account, its continuous improvement with the leading role of management, orientation to the key goal – the formation of students' readiness to maintain health, and the inclusion of all participants of the educational process in health protection.

Practical significance. The application of the ideas of the concept can become the basis for the innovative development of the activities of educational organisations in the field of students' health preservation, and can determine the directions for solving fundamental and applied problems of this type of educational activity.

Keywords: state of child health, concept of health-preserving activities in educational organisations, students' readiness for health-preserving activity, health service, directions of health-preserving activity, managerial principles of health-preserving activity, technology of health-preserving activity.

For citation: Fedorov V. A., Tretyakova N. V. Conceptual framework for health-preserving activities in educational organisations within the context of quality management. *The Education and Science Journal*. 2023; 25 (2): 15–45. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-15-45

MARCO CONCEPTUAL DE LAS ACTIVIDADES PARA EL CUIDADO DE LA SALUD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA TEORÍA DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

V. A. Fiódorov

*Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia, Ekaterimburgo, Rusia.
E-mail: fedorov1950@gmail.com*

N. V. Tretiakova

*Universidad Agraria Estatal de Rusia en honor a K. A. Timiriazev, Moscú, Rusia.
Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia B. N. Yeltsin,
Ekaterimburgo, Rusia.
E-mail: tretjakovnat@mail.ru*

Abstracto. *Introducción.* La dinámica negativa de la reducción en el número total del índice de natalidad y el aumento de la incidencia de enfermedades que éstos padecen en el espacio mundial y federal, determina la agudeza de resolver los problemas del cuidado y preservación de la salud de la población infantil dentro del sistema educativo, donde el mismo, se posiciona como único sistema de formación pública que cubre a casi toda la población infantil desde hace ya mucho tiempo. A pesar de la gran cantidad de estudios y la multidimensionalidad de las actividades de las instituciones educativas en el campo del cuidado de la salud de los estudiantes, no es necesario hablar sobre la efectividad a gran escala de esta actividad.

Objetivo. El objetivo de la investigación, es exponer los fundamentos conceptuales de las actividades de las entidades educativas, que resguardan la salud en el contexto de la teoría de la gestión de la calidad, basada en la integración de la experiencia existente, su organización racional y gestionamiento.

Metodología, métodos y procesos de investigación. La base metodológica para la elaboración del concepto han sido los enfoques del proceso y el sistema. La aplicación de estos enfoques permitió fundamentar: 1) Los objetivos propuestos para las actividades de resguardo de la salud en las instituciones educativas; 2) Las transformaciones estructurales dentro de la entidad educativa; 3) Los principios para el proceso de gestión de esta actividad y requisitos para ello. La base experimental y de búsqueda del estudio lo conformaron 14 instituciones educativas generales e instituciones de educación vocacional secundaria en la región de los Urales con un número total de participantes de 7210 personas. Para el estudio se utilizaron métodos científicos básicos: Generalización, comparación, síntesis y análisis, que permitieron realizar una revisión analítica interdisciplinaria del campo problemático de la investigación.

La evaluación de la efectividad de la implementación del concepto se llevó a cabo de acuerdo con el sistema de criterios del autor, correspondiente a la estructura de los componentes de la calidad de las actividades para el cuidado de la salud (la calidad de las condiciones, la calidad de los procesos y la calidad de resultados). Para confirmar la confiabilidad de los resultados del estudio se utilizó la prueba t Student; en cuanto a la identificación de las dependencias, se utilizó el método de análisis de correlación (según Pearson).

Resultados y novedad científica. Durante la realización de la investigación, se ha resuelto la contradicción entre las necesidades de la sociedad y el individuo para lograr la efectividad de las actividades de las entidades educativas a fin resguardar la salud de los estudiantes y las capacidades del sistema educativo para garantizar la implementación de estas necesidades, debido a la falta de desarrollo de las disposiciones conceptuales referentes a las actividades del cuidado de la salud de las instituciones educativas, en el contexto de la teoría de la gestión de la calidad. Al mismo tiempo, se resolvieron los problemas de organización y gestión de esta actividad. La novedad científica del estudio la constituyen las disposiciones conceptuales desarrolladas y probadas de las actividades para el resguardo de la salud de las instituciones educativas en el contexto de la teoría de la gestión de la calidad: 1) El objetivo y el resultado de las actividades del cuidado de la salud, lo son la formación y el nivel de preparación de los estudiantes para efectuar actividades orientadas a la salud; 2) En el soporte de la gestión de las actividades referentes al cuidado de la salud, se encuentran las disposiciones de la teoría de la gestión de la calidad, que consisten en la implementación integrada de las ideas del enfoque del proceso, que se reflejan en los principios manifestados por el autor sobre la gestión del cuidado de la salud en las actividades de las instituciones educativas; 3) El nivel de organización de las actividades del cuidado de la salud depende del grado de estructuración de sus directrices fundamentales y determina la creación de una unidad especializada, es decir, el servicio de salud, a expensas de los recursos internos de la organización educativa; 4) Los principales objetos de gestión de las actividades del resguardo de la salud son la calidad de las condiciones, la calidad de los procesos y la calidad de los resultados de las actividades para el cuidado de la salud, que conforman la base del sistema de criterios para su evaluación integral; 5) La efectividad de la implementación del concepto depende de garantizar la consideración constante de las necesidades de los temas principales de las actividades para el cuidado de la salud, su mejora continua junto con el papel principal de la gestión, centrándose en el objetivo clave: La formación de los estudiantes para que estén preparados para asumir las actividades orientadas a la salud y la inclusión de todos los participantes en el proceso educativo en actividades para el resguardo de la salud.

Significado práctico. La aplicación de las ideas del concepto puede convertirse en la base para el desarrollo innovador de las actividades de las entidades educativas en el campo del cuidado de la salud de los estudiantes, determinar las directrices para resolver los problemas fundamentales y aplicados de este tipo de actividad educativa.

Palabras claves: El estado de salud de los niños, el concepto de actividades para el cuidado de la salud en las organizaciones educativas, preparación de los estudiantes para actividades orientadas a la salud, servicio de salud, áreas de actividades para el cuidado de la salud, principios de gestión de actividades para el cuidado de la salud, tecnología de la actividad resguardadora de la salud.

Para citas: Fiódorov V. A., Tretiakova N. V. Marco conceptual de las actividades para el cuidado de la salud en las instituciones educativas en el contexto de la teoría de la gestión de la calidad. *Образование и наука = Educación y Ciencia.* 2023; 25 (2): 15–45. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-15-45

Введение

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) представляет результаты исследований, согласно которым сокращается общая численность и ухудшается уровень здоровья детей – основного капитала любой страны мира^{1,2}. Вместе с системой здравоохранения государства привлекают систему образования и непосредственно образовательные организации к решению настоящей проблемы.

Образовательные организации сегодня вполне обоснованно наделены функцией здоровьесбережения, поскольку имеют возможность длительно воздействовать на большую часть детского населения, обеспечив не только сохранение, но и укрепление уровня здоровья обучающихся. В рамках данной функции ими реализуются различные направления здоровьесберегающей деятельности (далее ЗСД), сосредоточенные на соблюдении требований санитарно-гигиенических норм по отношению к условиям организации образовательного процесса, на использовании средств физической культуры, в том числе лечебной, на передачу обучающимся знаний о здоровом образе жизни и пр. Однако сведения о современном состоянии здоровья детей и подростков свидетельствуют о низкой результативности реализации данных направлений. Поэтому сегодня как никогда актуальна проблема обеспечения качества ЗСД, выполнения ею на требуемом уровне функции по сохранению и укреплению здоровья обучающихся [1].

Цель настоящего исследования заключается в обосновании концептуальных основ ЗСД образовательных организаций в контексте теории управления качеством.

В рамках заявленной цели *гипотезу исследования* можно сформулировать следующим образом: эффективность деятельности образовательных организаций по сохранению здоровья обучающихся зависит от рациональной организации и управления ЗСД в соответствии с положениями системного и процессного подходов. Исходя из этого поставлены следующие *исследовательские вопросы*, связанные с определением целевого ориентира ЗСД, обоснованием структурно-функциональных преобразований образовательной организации в рамках обеспечения качества ЗСД, определением

¹Процент населения в возрасте 0–14 лет. Всемирная организация здравоохранения. Европейский портал информации здравоохранения [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://gateway.euro.who.int/ru/indicators/hfa_10-0020-of-population-aged-0-14-years/visualizations/#id=18813&tab=table (дата обращения: 01.08.2022).

²База данных «Здоровье для всех» (HFA-DB). Всемирная организация здравоохранения. Европейский портал информации здравоохранения [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://gateway.euro.who.int/ru/datasets/european-health-for-all-database> (дата обращения: 01.08.2022).

объектов и принципов управления ЗСД в контексте теории управления качеством, раскрытием технологической последовательности и особенностей внедрения положений авторской концепции.

Результаты исследования имеют *ограничения*: территория включенных в апробацию авторской концепции ЗСД в контексте теории управления качеством учреждений ограничена образовательными организациями Уральского региона Российской Федерации.

Обзор литературы

В России наряду с системой здравоохранения решение задач сохранения здоровья детского населения возлагается на систему образования. Основаниями подключения системы образования к решению задач здравоохранения следует назвать следующие:

1. Образование является единственной системой общественного воспитания, в которой охватывается в течение длительного времени все детско-подростковое население страны (по данным ВОЗ, охвату подлежат от 66 до 89 детей в возрасте 5–19 лет практически во всех странах мира) [2], т. е. имеется возможность максимального включения детей и подростков в мероприятия по охране здоровья. В данной связи обеспечивается выполнение функции охраны от известных факторов риска для здоровья [3].

2. Большую часть времени (около 70 %) дети проводят в стенах образовательных организаций, и это время сопряжено с периодом их роста и развития¹, т. е. имеется возможность обеспечить не только укрепление здоровья, но и его формирование. В этой связи обеспечивается выполнение функции повышения адаптационных возможностей организма и развитие личностных качеств обучающихся, связанных с здоровьесберегающей деятельностью [4; 5].

3. В период роста и развития организм наиболее восприимчив к воздействию неблагоприятных факторов среды, обуславливающих возникновение заболеваний, в числе которых выступают непосредственно условия образовательного процесса [3]. Исследователями установлено, что современная образовательная среда предъявляет высокие требования к обучающимся, часто превышающим их психофизиологические возможности, и, как следствие, может способствовать развитию заболеваний, а значит, являться фактором риска для здоровья [3]. Зарубежные исследователи также поднимают вопрос о «токсичных» школах, показывая, как социальные и структур-

¹Третьякова Н. В. Обеспечение качества здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций (организационно-педагогический аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2013. 42 с

ные характеристики школы негативно влияют на здоровье детей [6]. Исходя из вышесказанного у образовательных организаций имеется возможность выявлять и нивелировать действие факторов окружающей среды, т. е. обеспечивается выполнение функции охраны от факторов риска условий образовательной среды для здоровья [3].

Таким образом, в образовательных организациях обоснованно реализуется ЗСД, расширившая образовательную деятельность новым видом – сохранение и укрепление здоровья обучающихся.

Исследовать уровень развития данного вида образовательной деятельности позволил анализ научных публикаций, размещенных в международной реферативной базе данных рецензируемой научной литературы Scopus.

Следует отметить, что вопросы сохранения здоровья обучающихся в рамках деятельности образовательных организаций широко рассматриваются международным научным сообществом. Так, в период с 1999 по 2022 гг. опубликовано 1 657 888 статей, посвященных данной тематике, их численность нарастала из года в год, и сегодня такая тенденция сохраняется. В числе актуальных вопросов преобладают публикации, посвященные приему обучающимися наркотиков (28,6 %), уровню их физического здоровья (16,1 %), состоянию травматизма (15,5 %). Значительно количество статей, затрагивающих вопросы влияния условий образовательного процесса на здоровье обучающихся (11,5 %), в том числе на их психическое благополучие (10,6 %). Среди общей массы публикаций следует отметить единичность работ, посвященных вопросам системной и комплексной деятельности именно образовательных организаций в сохранении здоровья обучающихся. О том, что такая деятельность необходима, можно проследить по результатам ряда социологических исследований. Так, S. J. Denny и др. изучили влияние школ на рискованное поведение учащихся, наносящее вред собственному здоровью. Исследователи установили, что наличие благоприятного школьного климата и школьных служб здравоохранения и социального обеспечения снижает число проявлений среди обучающихся рискованного поведения [7]. На необходимость поддержки работы психологических и социальных служб в школах указывают Z. Demissie и N. Brener [8].

Следует отметить рост числа современных исследований по всем странам мира, направленных на изучение изменения школьного микроклимата. В частности, исследование, проведенное B. Leurent с коллегами, обнаружило прямые зависимости между положительным школьным климатом и снижением эмоциональных проблем, улучшением психического благополучия детей [9].

Активно обсуждаются вопросы физического здоровья в корреляции со здоровым питанием, направленным на снижение избыточной массы тела

и борьбой с ожирением у современных детей. Так, T. Dendup с коллегами показали, что малоподвижный образ жизни связан с кардиометаболическим здоровьем, включая ожирение, и психическим здоровьем [10]. Ученые сделали вывод о вероятных гендерных различиях в факторах, влияющих на малоподвижный образ жизни среди подростков. Так, взвешенная распространенность малоподвижного образа жизни среди подростков составляет порядка 30 %, а такие факторы, как более высокие оценки, учеба на дневном отделении, употребление напитков с высоким содержанием сахара и фастфуда, употребление психоактивных веществ, чувство одиночества и суицидальное поведение связаны с малоподвижным образом жизни.

J. F. W. Cohen и др. основное внимание акцентируют на питании учащихся, а именно на необходимости увеличения продолжительности обеденного перерыва [11]. Именно данный фактор позволяет снизить уровень голода у учащихся и улучшить концентрацию внимания и их поведение в классе.

Растет число исследователей, занимающихся изучением влияния факторов внешней среды на здоровье обучающихся, которые в выводах своих исследований указывают на необходимость обеспечения санитарно-гигиенических условий для пребывания детей и подростков в образовательных организациях [12–14]. В частности, F. An и др. представили обзор влияния загрязнения воздуха вокруг школ, связанного с дорожным движением, на здоровье учащихся [12]. Ученые установили, что загрязняющие вещества, связанные с дорожным движением вокруг школ, оказывают значительное влияние на когнитивные способности, развитие нервной, дыхательной и сердечно-сосудистой систем детей. S. Chen и др. подтвердили результаты исследований предшествующих коллег, исследовав причинное влияние загрязнения воздуха на посещаемость школ учащимися, а также на состояние их здоровья [13].

O. Samdal рассматривает общешкольные подходы и реализацию программ укрепления здоровья, связанных с поощрением здорового образа жизни школьников, для создания благоприятной школьной среды [14]. Акцент на необходимости создания благоприятной социальной среды в учебных группах делает и A. H. Mogin, который предлагает универсальную школьную программу и показывает, как результаты внедрения данной программы отразятся на личности уже во взрослом возрасте, т. е. ее отдаленный результат [15].

Таким образом, следует констатировать и подтвердить многоаспектность деятельности образовательных организаций по сохранению здоровья обучающихся. Между тем, несмотря на представленные научным сообществом разработки, о масштабной результативности деятельности образовательных организаций по сохранению здоровья обучающихся говорить не

приходится. Основной индикатор результативности данной работы – состояние здоровья – свидетельствует о недостаточном уровне ее качества.

К причинам, обуславливающим данное положение, следует отнести:

1) преимущественную ориентацию ЗСД на создание охранных условий образовательного процесса;

2) одностороннюю и узкую направленность векторов ЗСД, реализуемых отдельными образовательными организациями;

3) неготовность образовательных организаций рационально использовать имеющиеся внутренние ресурсы вследствие низкого уровня организации этого вида образовательной деятельности¹.

В этой связи наша исследовательская позиция заключается в необходимости раскрытия концептуальных основ ЗСД образовательных организаций в контексте теории управления качеством, на основе интеграции существующего опыта и его рациональной организации на уровне отдельной образовательной организации.

Методология, материалы и методы

Методологической основой построения концепции ЗСД выступили системный и процессный подходы. В рамках использования системного подхода процесс ЗСД рассмотрен в качестве системы, выявлены ее элементы и показана их взаимосвязь; сам процесс ЗСД познан как целостность через оценку и анализ свойств, составляющих данный процесс элементов. Применение процессного подхода позволило показать деятельность образовательных организаций по сохранению здоровья обучающихся в виде совокупности взаимосвязанных процессов и организовать управление ими, что обеспечило достижение единства стратегии и тактики в реализации направлений ЗСД и позволило устранить межведомственную разобщенность сотрудников, задействованных в ней.

Использование в исследовании общенаучных методов – обобщения, сравнения, синтеза, анализа – позволило осуществить междисциплинарный аналитический обзор проблемного поля исследования.

Методом исследования степени изученности вопросов сохранения здоровья обучающихся в рамках образовательных организаций стал анализ научных публикаций, размещенных в международной реферативной базе данных рецензируемой научной литературы Scopus, представленных на сайте Elsevier, и отечественных публикаций, размещенных в научной элек-

¹Третьякова Н. В. Обеспечение качества здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций (организационно-педагогический аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2013. 42 с.

тронной библиотеке eLIBRARY.ru. Глубина поиска составила 20 лет и велась по ключевым словам «охрана здоровья обучающихся в учебных заведениях», «влияние учебного заведения на здоровье обучающихся».

Опытно-поисковой базой исследования выступили 14 общеобразовательных организаций Уральского региона с общим количеством участников 7 210 чел. Оценка эффективности реализации концепции ЗСД проводилась по авторской системе критериев¹, соответствующей структуре компонентов качества ЗСД.

Ключевыми показателями выступили:

1) качество условий ЗСД; методом экспертных оценок оценивался уровень управления ЗСД в части полноты реализации принципов управления, проведения организационных преобразований – создания службы здоровья;

2) качество процессов ЗСД; методом экспертных оценок оценивался уровень результативности направлений ЗСД;

3) качество результатов ЗСД; проводилась комплексная оценка уровня готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности (далее – ЗОД) (определялся уровень сформированности здоровьесберегающей личностной позиции (по А. Г. Маджуге), диагностировался тип отношения человека к здоровью и ЗОД (по А. Г. Маджуге²), определялся индекс отношения к здоровью (по С. Д. Дерябо³)).

Оценка каждого показателя осуществлялась по 10-балльной шкале (диапазон от 1 до 3 свидетельствовал о низком уровне; от 4 до 7 – среднем; от 8 до 10 – высоком уровне эффективности). Для подтверждения достоверность результатов исследования использовался t-критерий Стьюдента, для выявления зависимостей – метод корреляционного анализа (по Пирсону).

Результаты исследования

В соответствии с поставленными исследовательскими вопросами получены следующие результаты.

Целевой ориентир здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций

¹Третьякова Н. В. Обеспечение качества здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций (организационно-педагогический аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2013. 42 с.

²Маджуга А. Г., Синицина И. А. Здоровьесозидающая педагогика: теория, методология, опыт, перспективы развития: монография [Электрон. ресурс]. Москва: Логос, 2014. 508 с. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_25322804_10945870.pdf (дата обращения: 28.07.2022).

³Дерябо С. В. Как вы к себе относитесь. Психологический тест [Электрон. ресурс] // Здоровье детей. 2010. № 1. Режим доступа: https://zdd.1sept.ru/view_article.php?id=201000108 (дата обращения: 28.07.2022).

В основе концепции ЗСД образовательных организаций в контексте теории управления качеством лежит понимание того, что жизнедеятельность человека обеспечивается двумя основополагающими механизмами: 1) сохранение здоровья и 2) наращивание его резервов. В свою очередь здоровье детей в процессе развития способно не только сохраняться и наращиваться, но и определенным образом строиться и перестраиваться, отсюда задачей образовательных организаций является формирование здоровья обучающихся и его дальнейшее развитие. Данная направленность обеспечивает формирование основных компонентов здоровья (физический, психический, духовно-нравственный) на протяжении всей образовательной деятельности детей.

Ключом к пониманию механизма данного формирования служит тот факт, что уровень здоровья обусловлен степенью приложения человеком собственных усилий в наращивании жизненных сил и степенью сформированности у него устойчивых моделей поведения, направленных на сохранение и укрепление здоровья. Данное видение позволяет рассматривать механизм формирования здоровья сущностным развертыванием субъектной позиции человека в отношении собственного здоровья, позиции, которая позволяет ему наращивать и реализовывать свой ресурсный потенциал, т. е. формировать готовность к ведению ориентированной на здоровье деятельности.

Настоящая готовность определяется состоянием мобилизации психофизиологических систем человека, которое позволяет обеспечить ему эффективное выполнение конкретных действий в рамках сохранения и укрепления своего здоровья при наличии соответствующих знаний, умений, навыков, программ действий и решимостью ее реализовать.

Компонентами готовности к ЗОД выступают:

1) *мотивационно-ценностный* – сформированный в системе жизненных ценностей приоритет ценности здоровья; проявление потребностей и желаний в сохранении здоровья;

2) *когнитивный* – наличие системы знаний о здоровье, способах его охраны и приращения;

3) *эмоционально-волевой* – сформированность ответственного отношения к здоровью; проявление стремления к самопознанию, саморазвитию через индивидуальный опыт ЗОД; наличие самоконтроля, обеспечивающего систематичность осуществления ЗОД;

4) *операционально-процессуальный* – владение способами деятельности по сохранению здоровья; перенос индивидуального опыта ЗОД в повседневную практику;

5) *оценочно-рефлексивный* – проявление самооценки уровня своей подготовленности и соответствия процесса решения здоровьеориентированных задач оптимальным образцам.

Формирование настоящих компонентов ЗОД как одной из сторон личностного развития обучающихся выступает ведущим ориентиром и результатом ЗСД образовательных организаций.

Структурно-функциональные преобразования образовательной организации в рамках обеспечения качества здоровьесберегающей деятельности

Достижение результативности ЗСД или ее качества как степени способности образовательной организации выполнять свои функции по сохранению и укреплению здоровья обучающихся напрямую зависит от уровня организации и управления данной деятельностью. К числу ключевых организационных условий обеспечения качества ЗСД относится выделение за счет внутренних ресурсов образовательной организации специализированного структурно-функционального подразделения – службы здоровья (далее – СЗ). Создание данного подразделения позволит развести и сконцентрировать сферы профессиональных компетенций в рамках ЗСД среди сотрудников образовательной организации, привлеченных к данной деятельности (медицинские работники, учителя физической культуры, классные руководители, психологи и др.). Кроме того, создается возможность для устранения присущей разобщенности усилий данных специалистов в ЗСД, прежде всего за счет ориентации на единую цель – формирование готовности обучающихся к ЗОД.

Достижение цели будет обеспечиваться специалистами СЗ разными профессиональными путями, заложенными в направлениях деятельности данного структурно-функционального подразделения и связанными:

- 1) с санитарно-гигиеническим сопровождением образовательного процесса и медицинским сопровождением обучающихся;
- 2) с формированием готовности обучающихся к ЗОД педагогическими методами и средствами;
- 3) с организацией физкультурно-оздоровительной деятельности обучающихся;
- 4) с психолого-педагогическим сопровождением обучающихся;
- 5) с мониторинговым отслеживанием состояния здоровья обучающихся и уровня ЗСД в образовательной организации.

Соответственно представленным направлениям деятельности в СЗ выделены подразделения:

- 1) медико-санитарно-гигиеническое;
- 2) валеологическое;
- 3) физкультурно-оздоровительное;
- 4) психолого-педагогическое;
- 5) мониторинговое.

Во главе каждого подразделения поставлены руководители подразделений, общее руководство СЗ обеспечивает руководитель СЗ. В построении СЗ

использована структурно-функциональная модель, основанная на блочно-целевых структурах, сформированных по матричному типу управления, что позволяет целостно видеть структуры системы, их функции и взаимосвязи (рис. 1).

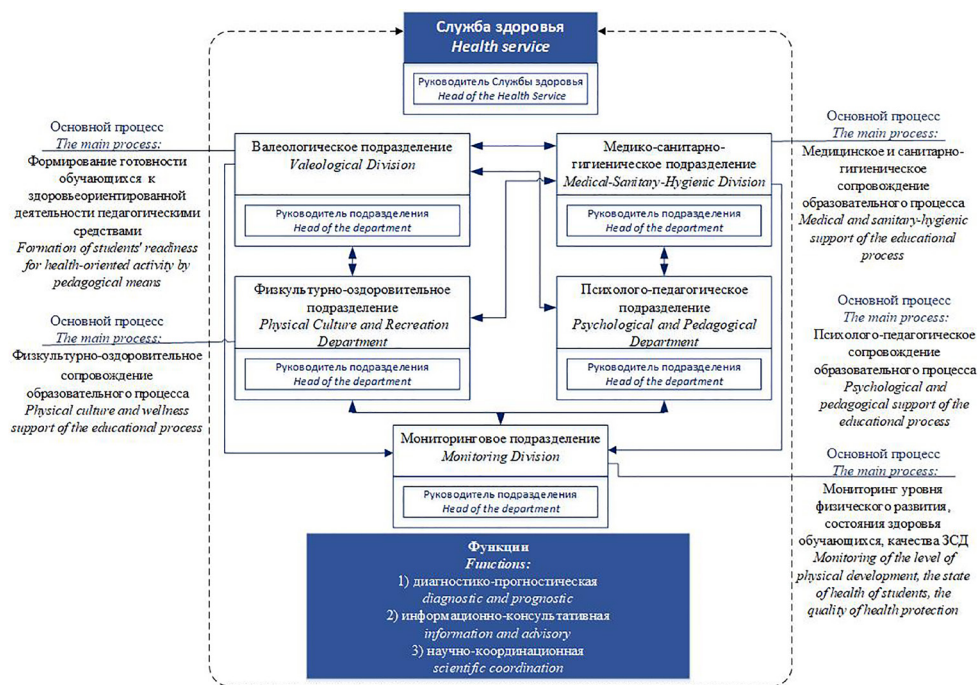


Рис. 1. Структурно-функциональная модель службы здоровья

Fig. 1. Structural and functional model of the Health Service

Общими функциями в рамках деятельности СЗ, но с учетом специфики направлений деятельности каждого из ее подразделений являются следующие:

1) *диагностико-прогностическая* – функция, связанная с проведением диагностических исследований в рамках деятельности каждого из подразделений СЗ (например, оценка учебного расписания, уровня валеологической грамотности, уровня физической подготовленности и психоэмоционального статуса обучающихся, уровня здоровья и пр.);

2) *информационно-консультативная* – функция, связанная с обобщением и систематизацией фактологического материала на теоретико-эмпирическом уровне по каждому из направлений ЗСД с последующим информированием общественности, а также с проведением консультативной помощи основным субъектам образовательного процесса (например, дина-

мика изменений санитарно-гигиенического состояния образовательной организации; эффективность применения тех или иных методов в формировании ЗОД у обучающихся; результаты аудита ЗСД и пр.);

3) *научно-координационная* – функция, связанная с координацией усилий специалистов СЗ при разработке конструктивных стратегий и научно-методического сопровождении ЗСД (например, выявление проблем научного или методического плана, в частности, обеспечения межотраслевого взаимодействия специалистов СЗ, и проведение действий научно-методического характера по их решению с последующим распространением полученного опыта).

В содержании описанных направлений и функций подразделений СЗ интегрированы основные аспекты ЗСД образовательной организации, в том числе обеспечивающие межведомственное социальное партнерство (здравоохранение, социальные и психологические службы и др.).

Объекты и принципы управления здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций в контексте теории управления качеством

К числу ключевых управленческих условий эффективности ЗСД в контексте теории управления качеством отнесено применение ведущих положений процессного подхода. В рамках данного подхода ЗСД рассмотрена в качестве устойчивой, целенаправленной совокупности взаимосвязанных процессов – направлений деятельности СЗ, а ее цель дополнена ориентиром на постоянный учет интересов основных субъектов ЗСД и вовлечение в нее всех участников образовательного процесса. Ответственность за результативность процессов ЗСД возложена на руководителей подразделений СЗ – владельцев процессов.

В качестве механизма, гарантирующего результативность ЗСД, и его основного средства выступает управление. В соответствии с положениями международных стандартов в области обеспечения качества разных видов деятельности серии ISO 9000 принципами управления ЗСД в контексте теории управления качеством выступают:

1) принцип ответственности руководства образовательной организации за качество ЗСД и вовлечение в нее сотрудников путем признания и поощрения их личного и коллективного вкладов в ее развитие;

2) принцип соотнесения целей образовательной организации и целей обучающихся посредством активизации самосознания и учебно-познавательной активности последних в формировании готовности к ЗОД;

3) принцип соотнесения целей образовательной организации и ее сотрудников, обеспечивающий вовлеченность всего коллектива в реализацию ЗСД;

4) принцип выявления уровня удовлетворенности основных субъектов и соотнесение целей ЗСД с интересами всех заинтересованных сторон;

5) принцип рассмотрения всех элементов ЗСД одновременно и процессами, и системами, имеющими свои входы и выходы, своих потребителей и поставщиков, с их ориентацией на результат ЗСД;

6) принцип проработки документов, регламентирующих ЗСД, и документирование ее процессов;

7) принцип рассмотрения ЗСД системой взаимосвязанных процессов, требующих определения и измерения входов и выходов, потребителей и поставщиков процессов, их требования и удовлетворенность результатами процесса; установления взаимодействий между процессами; установления полномочий и ответственности за управление процессом; ресурсное обеспечение процесса при проектировании; обеспечение постоянного улучшения процесса;

8) принцип проведения мониторинга, ориентированного на непрерывное совершенствование ЗСД.

Основными объектами управления, положенными, в свою очередь, в основу системы критериев комплексной оценки, выступают следующие компоненты ЗСД:

1) качество условий ЗСД – уровень управления ЗСД (реализация принципов управления ЗСД, создание СЗ, эффективность направлений деятельности СЗ), ресурсного обеспечения ЗСД (профессиональная компетентность специалистов, учебно-методическая и научная обеспеченность ЗСД и др.); качество образовательной среды, отвечающей требованиям принципа «не навреди» (санитарно-гигиеническое состояние, рациональность организации образовательного процесса, нивелирование и предупреждение действия факторов риска для здоровья и др.);

2) качество процессов ЗСД – уровень результативности направлений ЗСД в рамках функционирования СЗ;

3) качество результатов ЗСД – уровень готовности обучающихся к ЗОД, состояния их здоровья и удовлетворенности основных субъектов ЗСД.

Технологическая последовательность и особенности внедрения положений концепции здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций

Организация и реализация ЗСД в контексте теории управления качеством предусматривает следующую последовательность действий.

Прежде всего проводится самообследование с последующим анализом уровня ЗСД в образовательной организации. В рамках самообследования представляется целостная картина текущего состояния ЗСД, выявляется степень удовлетворенности основных ее субъектов, конкретизируются цели.

На основании полученного фактологического материала и его анализа разрабатывается стратегия развития ЗСД, выявляются требуемые ресурсы для ее реализации, формируется локальная нормативная документация, регламентирующая общие подходы к организации ЗСД.

Значительное внимание на этапе организации ЗСД уделяется обеспечению осознания всеми сотрудниками образовательной организации стратегии и цели ЗСД, поскольку к числу ведущих факторов сопротивления сотрудников нововведениям традиционно относится низкий уровень мотивации. В рамках преодоления данного фактора важно своевременно и полно информировать коллектив о предстоящих и текущих изменениях, связанных с развитием ЗСД.

Следующим шагом является создание СЗ, определение зон ответственности за качество процессов ЗСД между руководителем СЗ и руководителями ее подразделений, оформление соответствующих функциональных обязанностей. Важно понимать, что именно от данных управленцев будет зависеть обеспечение координации усилий сотрудников, задействованных в ЗСД, грамотность в осуществлении обратной связи при управлении.

Поскольку все процессы ЗСД, а также порядок действий по их совершенствованию должны быть документально отражены, создается система делопроизводства, с помощью которой повышается скорость принятия решений руководителями. Здесь же создаются и вводятся в действие документы, регламентирующие основные направления деятельности – процессы ЗСД. Документирование процессов ЗСД включает в свое описание нормативные, организационные и методические предписания по их реализации.

Организация и проведение мониторинга основных направлений – процессов ЗСД – с целью своевременного выявления, устранения и последующего предупреждения несоответствий становится следующим шагом. На основании фактических данных обеспечивается понимание всеми сотрудниками необходимости и непрерывности совершенствования процессов ЗСД. Данные, полученные в ходе мониторинга, позволяют оперативно провести оценку эффективности всех направлений ЗСД, обнаружить слабые места, своевременно принять корректирующие и предупреждающие меры, обеспечить достижение качества ЗСД. Важно понимать, что каждое подразделение СЗ проводит мониторинговые исследования, однако централизация сбора, обобщение и оценка обеспечиваются мониторинговым подразделением СЗ.

Управление ЗСД в контексте теории управления качеством должно обеспечивать формирование целевой направленности работы каждого сотрудника, как и образовательной организации в целом, на достижение единого результата – формирование готовности обучающихся к ЗОД.

В этой связи важно:

- 1) систематическое исследование текущего состояния, выявление потребностей и прогноз требований основных субъектов ЗСД; систематическая оценка уровня удовлетворенности основных субъектов ЗСД;
- 2) непрерывное улучшение процессов ЗСД и их обеспечение ресурсами;

3) регулярное повышение уровня профессионализма сотрудников в вопросах обеспечения качества ЗСД;

4) обеспечение сотрудникам условий для эффективной реализации направлений ЗСД и несения персональной ответственности за результат их работы.

Применение предложенных концептуальных основ ЗСД в контексте теории управления качеством, следование технологической последовательности действий по организации, реализации и управлению ЗСД позволяет эффективно развивать данный вид образовательной деятельности в современных условиях социума и образовательной среды, учитывая потребности ее субъектов.

Апробация ведущих положений концепции ЗСД в контексте теории управления качеством ведется с 2010 г. и характеризуется системными преобразованиями ЗСД ряда образовательных организаций Уральского и Сибирского регионов¹. Результаты опытно-поисковой проверки авторской концепции по каждому из показателей качества ЗСД констатировали положительную динамику в повышении качества ЗСД образовательных организаций, при этом уровень статистической значимости по t-критерию Стьюдента находился в пределах значения $p \leq 0,05$ (рис. 2).

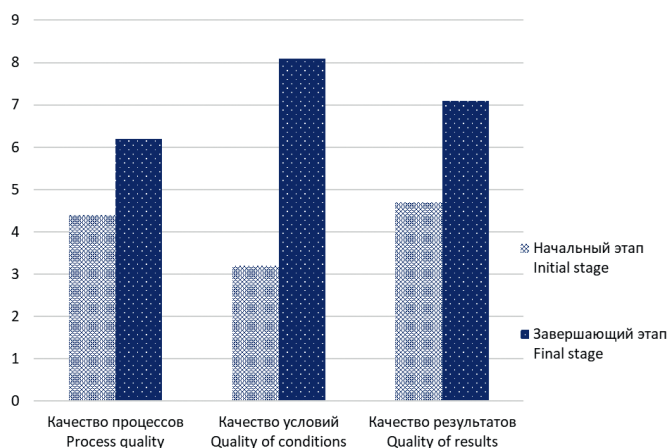


Рис. 2. Результаты средних значений опытно-поисковой проверки авторской концепции по показателям качества ЗСД (качество процессов, качество условий, качество результатов), в баллах

Fig. 2. The results of the average value of the experimental and search verification of the authors' concept in terms of quality indicators of health-preserving activities (quality of processes, quality of conditions, quality of results), in points

¹Третьякова Н. В. Обеспечение качества здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций (организационно-педагогический аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2013. 42 с.

Изучение связей между значениями качества ЗСД методом корреляционного анализа (по Пирсону) позволило установить высокую зависимость качества результатов от качества условий: $r = 0,8483$ при уровне значимости $p < 0,001$ (рис. 3).

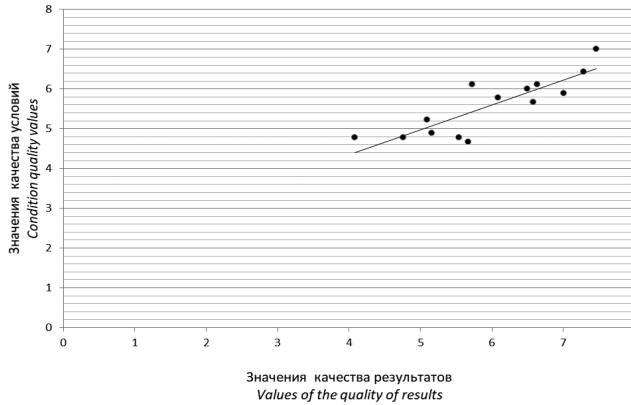


Рис. 3. Вид корреляционной зависимости между значениями качества условий и качества результатов ЗСД

Fig. 3. The type of correlation between the values of the quality of conditions and the quality of the results of activities to preserve students' health

Менее сильную (умеренную) зависимость можно было наблюдать между значениями качества результатов и значениями качества процессов ЗСД: $r = 0,3582$ при уровне значимости $p < 0,05$ (рис. 4).

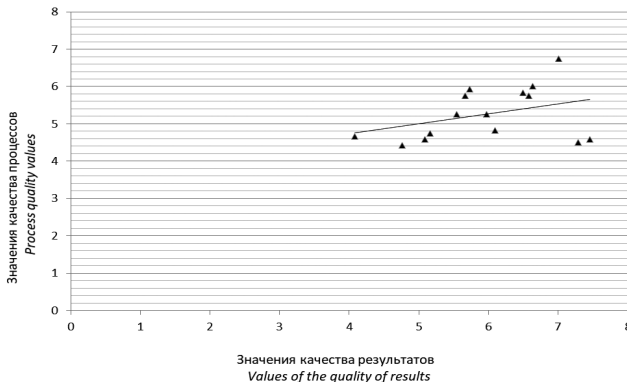


Рис. 4. Вид корреляционной зависимости между значениями качества процессов и качества результатов ЗСД

Fig. 4. The type of the correlation between the values of the quality of processes and the quality of the results of activities to preserve students' health

Следует отметить, что за все время апробации ключевые идеи концепции не претерпевали изменений и подтвердили гипотезу исследования: эффективность деятельности образовательных организаций по сохранению здоровья обучающихся зависит от рациональной организации и управления ЗСД в соответствии с положениями системного и процессного подходов.

Обсуждение результатов

Результативность ЗСД напрямую зависит от создания условий, гарантированно обеспечивающих ее эффективность посредством грамотной организации и управления ЗСД. При этом важно использовать имеющиеся у организации ресурсы и накопленный опыт [16]. Кажущаяся простота и явственная определенность этого подхода между тем не обеспечивают качества ЗСД. Решение проблемы достигается наличием концепции, ориентированной на обеспечение качества ЗСД в контексте теории управления качеством, позволяющей проектировать развитие данной деятельности в конкретной образовательной организации.

Следование теории управления качеством и международным стандартам ISO 9000 при построении концепции ЗСД обусловлено пониманием, прежде всего, универсальности их применения для различных отраслей экономики (M. Rungtusanatham, C. Forza, R. Filippini, J. Anderson), включая науку и образование [17; 18]. Кроме того, стандарты ISO 9000 являются наиболее успешными международными стандартами управления: выпущенные Международной организацией по стандартизации (ISO), именно данные стандарты кодифицирует международную практику управления и являются самой широко распространенной в мире программой добровольной сертификации качества [19; 20].

Важно отметить, что, несмотря на наличие опыта применения данных стандартов в системе образования (В. П. Панасюк, В. А. Федоров и др.), в теории и практике ЗСД образовательных организаций данный опыт недостаточно распространен [21; 22]. В свою очередь, формальное применение стандартов ISO 9000 без их надлежащей интерпретации применительно к имеющимся условиям конкретной образовательной организации будет малоэффективным, так как документом показаны только элементы управления, а не конкретные методы их использования.

Между тем в соответствии с требованиями стандартов ISO 9000 все виды деятельности по управлению образовательной организацией применительно к качеству заключаются в гарантии качества в образовании. Деконпозиция данной деятельности в отношении ЗСД позволила представить ее направления:

- 1) планирование качества (формирование стратегии и связанных с нею целей и требований к ЗСД и ее качеству);
- 2) управление качеством (методы и виды деятельности, используемые для выполнения требований к качеству ЗСД);
- 3) обеспечение качества (методы и виды деятельности, направленные на создание уверенности в том, что требования к качеству ЗСД будут выполнены);
- 4) улучшение качества (все виды деятельности образовательной организации, направленные на улучшение способности выполнить требования к качеству ЗСД);
- 5) оценка качества (все процессы ЗСД направлены на подтверждение того, что требования к качеству ЗСД выполнены).

В концепции ЗСД в контексте управления качеством данные направления максимально учтены и адаптированы к специфике деятельности образовательных организаций в области сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

В рамках следования положениям стандарта ISO 9000-2015¹ ведущим методологическим подходом и механизмом обеспечения качества ЗСД выступил процессный подход, преимущества которого заключаются в обеспечении непрерывности управления, которое он обеспечивает на стыке отдельных процессов в рамках общей системы. Данный подход показывает значимость понимания требований и их выполнения, нацеленность на достижение результатов при реализации процессов, ориентацию на постоянное улучшение процессов, основанную на данных их объективной оценки [23; 24]. Все указанные положения стали основообразующими при создании СЗ, определении основных направлений – процессов ЗСД, разработке принципов управления ЗСД. Применение процессного подхода в управлении ЗСД позволяет руководителям СЗ и ее подразделений в полной мере использовать потенциал сотрудников, держать процессы под контролем, а несоответствия устранять. В данном случае в образовательной организации создается целостная система по ЗСД, позволяющая комплексно решать поставленные задачи, и обеспечить качество их решения.

Описания подобных полноценных систем, направленных на обеспечение качества ЗСД, в отечественной и зарубежной практике в доступных источниках не обнаружено. Большинство исследователей делают акценты на необходимости создания школьных служб охраны психического здоровья и здравоохранения или дают оценку неэффективности действующих.

¹ISO 9000:2015: Quality management systems – Fundamentals and vocabulary. Available from: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-4-v1:en> (date of access: 12.07.2022).

Так, J. G. Green и M. J. Paschall с коллегами заявляют, что образовательные организации хотя и обеспечивают доступ к услугам по охране психического здоровья, однако обучающиеся, которые нуждаются в такой помощи, традиционно не получают должного обслуживания [25; 26]. D. A. Ross и др., со своей стороны, заявляют, что школы обладают непревзойденным потенциалом для оказания медицинских услуг детям и приводят обоснование для развития школьных служб здравоохранения, в функционал которых входят санитарное просвещение, пропаганда здорового образа жизни, профилактика употребления психоактивных веществ и членовредительства, профилактика психических расстройств и др. [3].

Следует сказать, что в 1995 г. ВОЗ запускала глобальную инициативу по охране здоровья в школах, впоследствии превратившуюся в межведомственную инициативу «Сосредоточение ресурсов на обеспечении эффективного школьного здоровья» (FRESH), определившую шесть взаимосвязанных столпов «идеальной» школы, способствующей укреплению здоровья:

- 1) здоровая школьная политика;
- 2) физическая школьная среда;
- 3) социальная школьная среда;
- 4) здоровый образ жизни и образование;
- 4) связи с родителями и сообществом;
- 5) доступ к школьным медицинским услугам.

Но до сих пор не было каких-либо рекомендаций относительно того, как системно обеспечить функционирование данных служб и какой кумулятивный эффект должен ожидать от их деятельности. Разработка концепции ЗСД в контексте теории управления качеством разрешила данное противоречие, показав организационную структуру СЗ, ее функционал, направления деятельности и раскрыв механизм обеспечения качества ЗСД через призму процессного подхода к ее управлению.

Однако главная ценность концепции ЗСД в контексте теории управления качеством заключается в обосновании понимания того, что основная деятельность образовательной организации связана с обучением, воспитанием и развитием человека, а результат ее в большей мере обусловлен состоянием здоровья обучающихся (результаты исследований, проведенных Н. I Rizk и др. и M. J. Paschall с соавторами подтверждают это [27; 28]), исходя из чего ЗСД гармонично включается в данные процессы, пронизывает их, обеспечивая минимизацию ресурсных затрат организации и ее сотрудников и выдерживает вектор направленности на ее качество. В этом случае одним из ключевых достижений концепции является выбор ведущей цели ЗСД – формирование готовности обучающихся к ЗОД. Именно данная цель является истинно педагогической и связана с основными функциями

образовательной организации. Она существенно дополняет традиционный медико-биологический вектор ЗСД (D. A. Ross, P. И. Айзман и др.) [2; 29], а также изменяет критерии оценки данной деятельности, позволяя оценивать изменения личностных качеств обучающихся.

В завершение обсуждения следует еще раз подчеркнуть, что зарубежных аналогов представленным в статье концептуальным основам ЗСД в контексте теории управления качеством не обнаружено.

Заключение

Анализ современного научного знания о деятельности образовательных организаций в области сохранения и укрепления здоровья обучающихся позволил установить противоречие между потребностями общества и человека в достижении эффективности данной деятельности и возможностями системы образования обеспечить реализацию данных потребностей в силу неразработанности концептуальных положений ЗСД в контексте теории управления качеством.

Описание сущности ЗСД в контексте теории управления качеством включает в себя идеи, направления деятельности и другие аспекты, одновременно касающиеся вопросов организации и управления этим процессом и его педагогическим обеспечением, что составляет научную значимость исследования и вносит вклад в развитие педагогической науки и теории социального управления.

В рамках обоснования концепции ЗСД в контексте теории управления качеством и решения поставленных исследовательских вопросов получены следующие результаты.

1. *Определен целевой ориентир ЗСД.* Целевым ориентиром и результатом ЗСД образовательных организаций выступает формирование готовности обучающихся к ЗОД, поскольку уровень здоровья – определяющее условие развития человека, зависит от степени его собственных усилий в деятельности по сохранению и укреплению здоровья. В свою очередь, результативность достижения поставленной цели зависит от всесторонности, комплексности и непрерывности ведения образовательными организациями ЗСД, требующих определенных управленческих воздействий.

2. *Дано обоснование структурно-функциональным преобразованиям образовательной организации в рамках обеспечения качества ЗСД.* В основу управления ЗСД заложены ведущие положения теории управления качеством, заключающиеся в комплексной реализации идей процессного подхода, и положения международных стандартов в области управления ISO 9000. Следование данным положениям обусловило необходимость структуризации и выделения основных направлений – процессов ЗСД – и создание

за счет внутренних ресурсов образовательной организации специализированного подразделения – СЗ. Образование настоящей структуры позволило обеспечить согласованность, интегрированность и в целом эффективное взаимодействие ведущих сотрудников, задействованных в ЗСД, как правило, узких специалистов в отдельных областях охраны здоровья и централизацию их усилий на достижение ведущей цели ЗСД.

3. *Определены объекты и принципы управления ЗСД в контексте теории управления качеством.* Основными объектами управления ЗСД выступили такие компоненты, как качество условий, качество процессов и качество результатов ЗСД. Настоящие компоненты положены в основу системы критериев комплексной оценки эффективности ЗСД.

Ведущие принципы управления ЗСД коррелируют с принципами управления качеством стандартов ISO 9000 и ориентированы на обеспечение постоянного учета потребностей основных субъектов образовательного процесса, постоянного улучшения ЗСД при лидирующей роли управления и включению в ЗСД всех участников образовательного процесса с их ориентацией на ключевую цель – формирование готовности обучающихся к ЗОД.

4. *Раскрыты технологическая последовательность и особенности внедрения положений концепции ЗСД.* Технологическая последовательность внедрения положений авторской концепции раскрыта в рамках классического цикла управления и требований международных стандартов ISO 9000, при этом раскрывается специфика настоящих циклов применительно к особенностям образовательной организации и целевой ориентации ЗСД.

Таким образом, в рамках авторской концепции ЗСД представлена сбалансированным соответствием деятельности образовательной организации в области сохранения и укрепления здоровья обучающихся (как условия, процесса и результата) личностным и общественным потребностям, обеспеченная рациональной организацией и управлением составляющую данную деятельность процессов. Применение представленных в исследовании концептуальных положений ЗСД образовательных организаций в контексте теории управления качеством может являться основой для инновационного развития и обеспечения эффективности деятельности образовательных организаций в области сохранения и укрепления здоровья обучающихся, а также определения векторов решения фундаментальных и прикладных проблем настоящего вида образовательной деятельности, что обуславливает *практическую значимость исследования.*

Список использованных источников

1. Третьякова Н. В., Федоров В. А. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: понятийный аспект // Образование и наука. 2013. № 4. С. 112–132.

2. Ross D. A., Plummer M. L., Montgomery P., Kohl K., Siegfried N., Saewyc E., Baltag V. World Health Organization Recommends Comprehensive School Health Services and Provides a Menu of Interventions // *Journal of Adolescent Health*, 2021. Vol. 69, Iss. 2. P. 195–196. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2021.04.036

3. Третьякова Н. В. К вопросу о выявлении факторов риска для здоровья детей и подростков в общеобразовательных учреждениях [Электрон. ресурс] // *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. 2012. № 3 (85). С. 172–177. Режим доступа: <https://lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/4231> (дата обращения: 03.07.2022).

4. Николаев Е. А., Лазарева Е. Ю. Адаптация и адаптационный потенциал личности: соотношение современных исследовательских методов [Электрон. ресурс] // *Вестник психиатрии и психологии Чувашии*. 2013. № 9. С. 18–32. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-i-adaptatsionnyu-potentsial-lichnosti-sootnoshenie-sovremennyh-issledovatel-skikh-podhodov> (дата обращения: 03.07.2022).

5. Курзанов А. Н. Функциональные резервы организма в ракурсе клинической физиологии [Электрон. ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4. С. 290. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20456> (дата обращения: 03.07.2022).

6. Boen C. E., Kozlowski K., Tyson K. D. “Toxic” schools? How school exposures during adolescence influence trajectories of health through young adulthood // *SSM – Population Health*. 2020. Vol. 11. Article number 100623. DOI: 10.1016/j.ssmph.2020.100623

7. Denny S. J., Robinson E. M., Utter J., Fleming T. M., Grant S., Milfont T. L., Crengle S., Ameratunga S. N., Clark T. Do Schools Influence Student Risk-taking Behaviors and Emotional Health Symptoms? // *Journal of Adolescent Health*. 2011. Vol. 48, Iss. 3. P. 259–267. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2010.06.020

8. Demissie Z., Brener N. Mental health and social services in schools: Variations by school characteristics – United States, 2014 // *Mental Health & Prevention*. 2017. Vol. 5. P. 5–11. DOI: 10.1016/j.mhp.2016.11.002

9. Leurent B., Dodd M., Allen E., Viner R., Scott S., Bonell C. Is positive school climate associated with better adolescent mental health? Longitudinal study of young people in England // *SSM – Mental Health*. 2021. Vol. 1. Article number 100033. DOI: 10.1016/j.ssmmh.2021.100033

10. Dendup T., Putra I G. N. E., Dorji T., Tobgay T., Dorji G., Phuntsho S., Tshering P. Correlates of sedentary behaviour among Bhutanese adolescents: Findings from the 2016 Global School-based health survey // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 119. Article number 105520. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105520

11. Cohen J. F. W., Scott M., Sutton M., Cueva K., Shonkoff E. T., Goldman R. E., Margolis D. N., Potempa A. E., Fink K., Gustus S., Stock M. A Mixed-Methods Evaluation of a School Wellness Initiative: An Examination of Longer Lunch Periods and More Physical Activity Opportunities // *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 2021. Vol. 121, Iss. 10. P. 1961–1974. DOI: 10.1016/j.jand.2021.03.010

12. An F., Liu J., Lu W., Jareemit D. A review of the effect of traffic-related air pollution around schools on student health and its mitigation // *Journal of Transport & Health*. 2021. Vol. 23. Article number 101249. DOI: 10.1016/j.jth.2021.101249

13. Chen S., Guo C., Huang X. Air Pollution, Student Health, and School Absences: Evidence from China // *Journal of Environmental Economics and Management*. 2018. Vol. 92. P. 465–497. DOI: 10.1016/j.jeem.2018.10.002

14. Samdal O. School Health Promotion // In: International Encyclopedia of Public Health (Second Edition). Academic Press, 2017. P. 439–446. DOI: 10.1016/B978-0-12-803678-5.00396-9
15. Morin A. H. Promoting positive social classroom environments to enhance students' mental health? Effectiveness of a school-based programme in Norway // International Journal of Educational Research. 2022. Vol. 113. Article number 101966. DOI: 10.1016/j.ijer.2022.101966
16. Fedorov V. A., Tretyakova N. V. Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations // Scientific Bulletin of National Mining University. 2015. Vol. 6, № 150. P. 134–143. Available from: <http://nvngu.in.ua/index.php/ru/glavnaya/1169-ruscat/arkhiv-zhurnala/2015/soderzhanie-6-2015/ekonomika-i-upravlenie/3286-upravlenie-kachestvom-zdorovesberegayushchej-deyatelnosti-obrazovatelnykh-organizatsij-kontseptualnye-i-strukturno-funktsionalnye-innovatsii> (date of access: 29.07.2022).
17. Garcia-Fernández M., Claver-Cortés E., Tari J. J. Relationships between quality management, innovation and performance: A literature systematic review // European Research on Management and Business Economics. 2022. Vol. 28, Iss. 1. Article number 100172. DOI: 10.1016/j.iedeen.2021.100172
18. Rungtusanatham M., Forza C., Filippini R., Anderson J. A replication study of a theory of quality management underlying the Deming management method: insights from an Italian context // Journal of Operations Management. 1998. Vol. 17, Iss. 1. P. 77–95. DOI: 10.1016/S0272-6963(98)00032-1
19. Cao X., Prakash A. Growing exports by signaling product quality: Trade competition and the cross-national diffusion of ISO 9000 quality standards // Policy analysis and management. 2011. Vol. 30, Iss. 1. P. 111–135. DOI: 10.1002/pam.20546
20. Blind K., Mangelsdorf A., Pohlisch J. The effects of cooperation in accreditation on international trade: Empirical evidence on ISO 9000 certifications // International Journal of Production Economics. 2018. Vol. 198. P. 50–59. DOI: 10.1016/j.ijpe.2018.01.033
21. Панасюк В. П. Управление образованием и образовательными системами: состояние, тенденции, проблемы и перспективы // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 2. С. 72–88. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-2-72-88
22. Федоров В. А., Кубрушко П. Ф., Дубицкий В. В., Феоктистов А. В. Профессионально-педагогическое образование в России на современном этапе: концептуальный аспект // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 7. С. 11–44. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-11-44
23. Лисичкина Ю. С. Процессный подход как инструмент управления качеством образовательной деятельности [Электрон. ресурс] // Инновации и инвестиции. 2017. № 4. С. 82–86. Режим доступа: <http://innovazia.ru/upload/iblock/f69/%E2%84%964%202017.pdf> (дата обращения: 29.07.2022).
24. Чекалдин А. М. Разработка и сертификация системы менеджмента качества на основе процессного подхода к управлению [Электрон. ресурс] // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2017. № 9 (103). Article number 27. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_30022785_51717507.PDF (дата обращения: 29.07.2022).
25. Green J. G., McLaughlin K. A., Alegria M., Bettini E., Gruber M., Hoagwood K., Tai L. L., Sampson N., Zaslavsky A. M., Xuan Z., Kessler R. C. Associations of Sociodemographic

Factors and Psychiatric Disorders With Type of School-Based Mental Health Services Received by Youth // *Journal of Adolescent Health*, 2020. Vol. 67, Iss. 3. P. 392–400. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2020.02.016

26. Paschall M. J., Bersamin M. School-based mental health services, suicide risk and substance use among at-risk adolescents in Oregon // *Preventive Medicine*. 2018. Vol. 106. P. 209–215. DOI: 10.1016/j.ypmed.2017.11.004

27. Rizk H. I., Abdel-Razik M. S. M., Elsayad A. S., Elhabashi E. M. School health services in Egypt: Critical analysis // *Children and Youth Services Review*, 2020. Vol. 119. Article number 105609. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105609

28. Paschall M. J., Bersamin M., Finan L. J., Zhang L. School-based health services and educational attainment: Findings from a national longitudinal study // *Preventive Medicine*. 2019. Vol. 121. P. 74–78. DOI: 10.1016/j.ypmed.2019.02.019

29. Айзман Р. И., Новикова И. И., Пушкарева Е. А. Методологическое обоснование возможности участия педагогов в реализации проекта школьной медицины // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10, № 5. С. 141–159. DOI: 10.15293/2658-6762.2005.08

References

1. Tretyakova N. V., Fedorov V. A. The quality of health-saving activities of educational institutions: a conceptual aspect. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2013; 4: 112–132. (In Russ.)

2. Ross D. A., Plummer M. L., Montgomery P., Kohl K., Siegfried N., Saewyc E., Baltag V. World Health Organization recommends comprehensive school health services and provides a menu of interventions. *Journal of Adolescent Health*. 2021; 69 (2): 195–196. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2021.04.036

3. Tretyakova N. V. On the issue of identifying risk factors for the health of children and adolescents in educational institutions. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta = Scientific Notes of the University named after P. F. Lesgaft* [Internet]. 2012 [cited 2022 Jul 03]; 85 (3): 172–177. Available from: <https://lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/4231> (In Russ.)

4. Nikolaev E. L., Lazareva E. Yu. Adaptation and adaptive potential of personality: Correlation of modern research methods. *Vestnik psikiatrii i psichologii Chuvashii = Bulletin of Psychiatry and Psychology of Chuvashia* [Internet]. 2013 [cited 2022 Jul 03]; 9: 18–32. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-i-adaptatsionnyy-potentsial-lichnosti-sootnoshenie-sovremennyh-issledovatel'skih-podhodov> (In Russ.)

5. Kurzanov A. N. Functional reserves of the body in the perspective of clinical physiology. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2015 [cited 2022 Jul 03]; 4: 290. Available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20456> (In Russ.)

6. Boen C. E., Kozlowski K., Tyson K. D. “Toxic” schools? How school exposures during adolescence influence trajectories of health through young adulthood. *SSM – Population Health*. 2020; 11: 100623. DOI: 10.1016/j.ssmph.2020.100623

7. Denny S. J., Robinson E. M., Utter J., Fleming T. M., Grant S., Milfont T. L., Crengle S., Ameratunga S. N., Clark T. Do schools influence student risk-taking behaviors and emotional health symptoms? *Journal of Adolescent Health*. 2011; 48 (3): 259–267. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2010.06.020

8. Demissie Z., Brener N. Mental health and social services in schools: Variations by school characteristics – United States, 2014. *Mental Health & Prevention*. 2017; 5: 5–11. DOI: 10.1016/j.mhp.2016.11.002
9. Leurent B., Dodd M., Allen E., Viner R., Scott S., Bonell C. Is positive school climate associated with better adolescent mental health? Longitudinal study of young people in England. *SSM – Mental Health*. 2021; 1: 100033. DOI: 10.1016/j.ssmmh.2021.100033
10. Dendup T., Putra I G. N. E., Dorji T., Tobgay T., Dorji G., Phuntsho S., Tshering P. Correlates of sedentary behaviour among Bhutanese adolescents: Findings from the 2016 Global School-Based Health Survey. *Children and Youth Services Review*. 2020; 119: 05520. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105520
11. Cohen J. F. W., Scott M., Sutton M., Cueva K., Shonkoff E. T., Goldman R. E., Margolis D. N., Potempa A. E., Fink K., Gustus S., Stock M. A mixed-methods evaluation of a school wellness initiative: An examination of longer lunch periods and more physical activity opportunities. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*. 2021; 121 (10): 1961–1974. DOI: 10.1016/j.jand.2021.03.010
12. An F., Liu J., Lu W., Jareemit D. A review of the effect of traffic-related air pollution around schools on student health and its mitigation. *Journal of Transport & Health*. 2021; 23: 101249. DOI: 10.1016/j.jth.2021.101249
13. Chen S., Guo C., Huang X. Air pollution, student health, and school absences: Evidence from China. *Journal of Environmental Economics and Management*. 2018; 92: 465–497. DOI: 10.1016/j.jeem.2018.10.002
14. Samdal O. School health promotion. In: Quah S. R. (Ed.). *International Encyclopedia of Public Health*. 2nd edition. Academic Press; 2017. p. 439–446. DOI: 10.1016/B978-0-12-803678-5.00396-9
15. Morin A. H. Promoting positive social classroom environments to enhance students' mental health? Effectiveness of a school-based programme in Norway. *International Journal of Educational Research*. 2022; 113: 101966. DOI: 10.1016/j.ijer.2022.101966
16. Fedorov V. A., Tretyakova N. V. Quality management of educational institutions in protecting students' health: Conceptual and structural-functional innovations. *Scientific Bulletin of National Mining University* [Internet]. 2015 [cited 2022 Jul 29]; 150 (6): 134–143. Available from: <http://nvngu.in.ua/index.php/ru/glavnaya/1169-ruscat/arkhiv-zhurnal/2015/soderzhanie-6-2015/ekonomika-i-upravlenie/3286-upravlenie-kachestvom-zdorovesberegayushchej-deyatelnosti-obrazovatelnykh-organizatsij-kontseptualnye-i-strukturno-funktsionalnye-innovatsii>
17. García-Fernández M., Claver-Cortés E., Tari J. J. Relationships between quality management, innovation and performance: A literature systematic review. *European Research on Management and Business Economics*. 2022; 28 (1): 100172. DOI: 10.1016/j.iedeen.2021.100172
18. Rungtusanatham M., Forza C., Filippini R., Anderson J. A replication study of a theory of quality management underlying the Deming management method: Insights from an Italian context. *Journal of Operations Management*. 1998; 17 (1): 77–95. DOI: 10.1016/S0272-6963(98)00032-1
19. Cao X., Prakash A. Growing exports by signaling product quality: Trade competition and the cross-national diffusion of ISO 9000 quality standards. *Policy Analysis and Management*. 2011; 30 (1): 111–135. DOI: 10.1002/pam.20546

20. Blind K., Mangelsdorf A., Pohlisch J. The effects of cooperation in accreditation on international trade: Empirical evidence on ISO 9000 certifications. *International Journal of Production Economics*. 2018; 198: 50–59. DOI: 10.1016/j.ijpe.2018.01.033
21. Panasyuk V. P. Management of education and educational systems: state, trends, problems and prospects. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19 (2): 72–88. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-2-72-88 (In Russ.)
22. Fedorov V. A., Kubrushko P. F., Dubitsky V. V., Feoktistov A. V. Professional and pedagogical education in Russia at the present stage: A conceptual aspect. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2022; 7 (24): 11–44. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-11-44 (In Russ.)
23. Lisichkina Yu. S. Process approach as a tool for managing the quality of educational activities. *Innovacii i investicii = Innovations and Investments* [Internet]. 2017 [cited 2022 Jul 29]; 4: 82–86. Available from: <http://innovazia.ru/upload/iblock/f69/%E2%84%964%202017.pdf> (In Russ.)
24. Chekaldin A. M. Development and certification of a quality management system based on a process approach to management. *Upravlenie jekonomicheskimi sistemami: jelektronnyj nauchnyj zhurnal = Management of Economic Systems: Electronic Scientific Journal* [Internet]. 2017 [cited 2022 Jul 29]; 103 (9): 27. Available from: https://elibrary.ru/download/elibrary_30022785_51717507.PDF (In Russ.)
25. Green J. G., McLaughlin K. A., Alegría M., Bettini E., Gruber M., Hoagwood K., Tai L. L., Sampson N., Zaslavsky A. M., Xuan Z., Kessler R. C. Associations of sociodemographic factors and psychiatric disorders with type of school-based mental health services received by youth. *Journal of Adolescent Health*. 2020; 67 (3): 392–400. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2020.02.016
26. Paschall M. J., Bersamin M. School-based mental health services, suicide risk and substance use among at-risk adolescents in Oregon. *Preventive Medicine*. 2018; 106: 209–215. DOI: 10.1016/j.ypmed.2017.11.004
27. Rizk H. I., Abdel-Razik M. S. M., Elsayad A. S., Elhabashi E. M. School health services in Egypt: Critical analysis. *Children and Youth Services Review*. 2020; 119: 105609. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105609
28. Paschall M. J., Bersamin M., Finan L. J., Zhang L. School-based health services and educational attainment: Findings from a national longitudinal study. *Preventive Medicine*. 2019; 121: 74–78. DOI: 10.1016/j.ypmed.2019.02.019
29. Aizman R. I., Novikova I. I., Pushkareva E. A. Methodological substantiation of the possibility of participation of teachers in the implementation of the school medicine project. *Science for Education Today*. 2020; 10 (5): 141–159. DOI: 10.15293/2658-6762.2005.08 (In Russ.)

Информация об авторах:

Федоров Владимир Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, директор научно-образовательного центра профессионально-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; ORCID 0000-0001-7941-7818, SPIN-код 9314-9707, Scopus Author ID 56442038600; Екатеринбург, Россия. E-mail: fedorov1950@gmail.com

Третьякова Наталия Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева; профессор кафедры сервиса и оздоровительных технологий, Уральский федеральный университет име-

ни первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия; ORCID 0000-0002-8820-3114, SPIN-код 3102-3381, Scopus Author ID 57144084900; Москва, Россия. E-mail: tretjakovnat@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 05.08.2022; поступила после рецензирования 28.12.2022; принята к публикации 11.01.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Vladimir A. Fedorov – Dr. Sci. (Education), Professor, Director of Scientific-Educational Centre for Vocational Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University; ORCID 0000-0001-7941-7818, SPIN-code 9314-9707, Scopus Author ID 56442038600; Ekaterinburg, Russia. E-mail: fedorov1950@gmail.com

Natalia V. Tretyakova – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Russian Timiryazev State Agrarian University; Professor, Department of Service and Health Technologies; Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia; ORCID 0000-0002-8820-3114, SPIN-code 3102-3381, Scopus Author ID 57144084900; Moscow, Russia. E-mail: tretjakovnat@mail.ru

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

Received 05.08.2022; revised 28.12.2022; accepted for publication 11.01.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Fiódorov Vladímír Anatólevich: Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Director del Centro Científico y Educativo para la Educación Pedagógica Vocacional, Universidad Pedagógica Vocacional Estatal de Rusia; ORCID 0000-0001-7941-7818, SPIN 9314-9707, Scopus Author ID 56442038600; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: fedorov1950@gmail.com

Tretyakova Natalia Vladímirovna: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología de Educación Profesional, Universidad Agraria Estatal de Rusia en honor a K. A. Timiriázev; Profesora del Departamento de Servicios y Tecnologías de la Salud, Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia B. N. Yeltsin, Ekaterimburgo, Rusia; ORCID 0000-0002-8820-3114, SPIN 3102-3381, Scopus Author ID 57144084900; Moscú, Rusia. Correo electrónico: tretjakovnat@mail.ru

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

El artículo fue recibido por los editores el 05/08/2022; recepción efectuada después de la revisión el 28/12/2022; aceptado para su publicación el 11/01/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.014

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-46-67

NON-FORMAL EDUCATION: THE REVIEW OF CURRENT STUDIES

M. N. Kicherova¹, I. S. Trifonova²

University of Tyumen, Tyumen, Russia.

E-mail: ¹m.n.kicherova@utmn.ru; ²i.s.trifonova@utmn.ru

Abstract. *Introduction.* Non-formal education is gaining a new impetus in the establishment of a sustainable knowledge society. The article reveals major concerns of non-formal education as an element of life-long learning and adult education policies as well as its effective implementation into the national educational mainstream.

Aim. The *aim* of the research is to conduct a detailed overview of various current studies, exemplifying the international experience in non-formal education and the case-studies of its adoption along with the mechanisms for its validation in different countries.

Methodology and research methods. The work was based on the methodology of comparative analysis and qualitative content analysis of official UNESCO, CEDEFOP, etc. international statistical and analytical reports, academic and empirical studies. An analytical review shows policy changes towards the development of non-formal education as well as an international and available in individual countries experience of its studying and implementation.

Results. Based on the compatibility scopes principle, three levels of analysis of non-formal education (macro-level/global, meso-level/institutional, micro-level/personal) were identified so that the key issues and trends in its development could be pinpointed at every stage. The conducted research leads to the conclusion that non-formal education practices are acquiring institutional forms. The level of non-formal education development in different countries varies. However, there are general trends towards solving a number of similar social problems by means of non-formal education, such as bridging the supply and demand for competencies in the labour market, social inclusion of different segments of the population, and others.

Scientific novelty and practical significance. The novelty of this study is seen in the resource capacity of non-formal education, the potential of its implementation for the vocational re-skilling, upskilling and further training of various socio-demographic groups, its global development trends and prospects. The practical significance lies in the application of mechanisms for recognising non-formal education outcomes. The highlighted trends and the best international experience can provide non-formal education integration into the educational mainstream, create experimental learning platforms and accelerate practical educational policy measures.

Keywords: Non-formal education, lifelong learning, adult education, education policy, skills and competencies, re-skilling, upskilling, labour market, validation, recognition.

Acknowledgements. The authors would like to thank the reviewers and the Editorial Board of the Education and Science Journal for the hard work done and the keen interest in the authors' research.

For citation: Kicherova M. N., Trifonova I. S. Non-formal education: The review of current studies. *The Education and Science Journal*. 2023; 25 (2): 46–67. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-46-67

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

М. Н. Кичерова¹, И. С. Трифонова²

*Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.
E-mail: ¹m.n.kicherova@utmn.ru; ²i.s.trifonova@utmn.ru*

Аннотация. *Введение.* Неформальное образование приобретает новый импульс в контексте построения устойчивого и высокотехнологичного общества. Статья раскрывает актуальные проблемы развития неформального образования как элемента системы life-long learning и образования взрослых.

Цель. Целью настоящей работы является проведение аналитического обзора современных исследований, раскрывающих международный опыт изучения неформального образования, практик его применения в разных странах, а также механизмов признания его результатов.

Методология и методы. Работа базировалась на методологии сопоставительного анализа и качественного контент-анализа международных статистических и аналитических отчетов ЮНЕСКО, CEDEFOP и др., академических и эмпирических исследований. В ходе аналитического обзора были рассмотрены изменения политики в отношении развития неформального образования, международный и имеющийся в отдельных странах опыт его изучения и реализации.

Результаты. На основе принципа совмещения масштабов выделены три уровня анализа неформального образования (макроуровень/глобальный, мезоуровень/институциональный, микроуровень/личностный). На каждом из них выявлены и описаны ключевая проблематика и тренды в развитии неформального образования. Проведенное исследование дает основание полагать, что практики неформального образования приобретают институциональные формы. Уровень развития неформального образования в разных странах отличается, однако существуют общие тенденции к решению ряда схожих социальных задач за счет ресурсов неформального образования, таких как синхронизация спроса и предложения на рынке труда, социальная инклюзия разных категорий населения и др.

Научная новизна и практическая значимость. Научная новизна исследования заключается в том, что аналитический обзор раскрывает ресурсный потенциал неформального образования, возможности его применения для переквалификации разных социально-демографических групп населения, глобальные тренды и перспективы его развития.

Практическая значимость состоит в том, что показаны механизмы признания результатов неформального образования. Выявленные тренды и лучший международный опыт можно использовать для интеграции формального и неформального образования, создания экспериментальных площадок обучения, акселерации практических мер образовательной политики.

Ключевые слова: неформальное образование, обучение на протяжении всей жизни, образование взрослых, образовательная политика, навыки и компетенции, переквалификация, повышение квалификации, рынок труда, валидация, признание.

Благодарности. Авторы благодарят рецензентов и редакционную коллегию журнала «Образование и наука» за проделанную работу и проявленный интерес к исследованию авторов.

Для цитирования: Кичерова М. Н., Трифонова И. С. Неформальное образование: обзор современных исследований // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 46–67. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-46-67

EDUCACIÓN NO FORMAL: UNA REVISIÓN DE LOS ESTUDIOS MODERNOS

М. Н. Кичерова¹, И. С. Трифонова²

Universidad Estatal de Tiumén, Tiumén, Rusia.
E-mail: ¹m.n.kicherova@utmn.ru; ²i.s.trifonova@utmn.ru

Abstracto. Introducción. La educación no formal actualmente cobra un nuevo impulso en el contexto de la construcción de una sociedad sostenible y de alta tecnología. El artículo revela los problemas actuales del desarrollo de la educación no formal como elemento del sistema de aprendizaje a lo largo de toda la vida y de la educación de la gente adulta.

Objetivo. El propósito de este trabajo es realizar una revisión analítica de la investigación moderna que expone la experiencia internacional en el estudio de la educación no formal, las prácticas de su aplicación en diferentes países, así como los mecanismos para el reconocimiento de sus resultados.

Metodología, métodos y procesos de investigación. El trabajo se basó en la metodología de análisis comparativo y análisis de contenido cualitativo de informes estadísticos y analíticos internacionales de la UNESCO, CEDEFOP, etc, e investigaciones académicas y empíricas. En el curso de la revisión analítica, se consideraron los cambios en la política en relación al desarrollo de la educación no formal, la experiencia internacional y la existente en países en particular para su estudio e implementación.

Resultados. Basados en el principio de combinación de escalas, se han identificado tres niveles de análisis de la educación no formal (nivel macro/global, nivel meso/institucional, nivel micro/personal). Cada uno de ellos identificó y describió las cuestiones y tendencias clave en el desarrollo de la educación no formal. La investigación realizada da pie a creer que las prácticas de educación no formal están adquiriendo formas institucionales. El nivel de desar-

rollo de la educación no formal en los diferentes países difiere; sin embargo, existen tendencias generales hacia la solución de una serie de problemas sociales similares utilizando los recursos de la educación no formal, tales como la sincronización de la oferta y la demanda en el mercado laboral, inclusión social de diferentes categorías de la población, etc.

Novedad científica y significado práctico. La novedad científica del estudio consiste en que la revisión analítica presenta el potencial de recursos de la educación no formal, las posibilidades de su uso para la recualificación profesional de diferentes grupos sociodemográficos de la población, las tendencias globales y las perspectivas de su desarrollo. El significado práctico radica en que se muestran los mecanismos de reconocimiento de los resultados de la educación no formal. Las tendencias identificadas y la mejor experiencia internacional se pueden utilizar para integrar la educación formal y no formal, crear plataformas de aprendizaje experimental y acelerar las medidas prácticas de política educativa.

Palabras claves: Educación no formal, aprendizaje permanente, educación de adultos, política educativa, habilidades y competencias, recualificación, formación avanzada, mercado laboral, convalidación, reconocimiento.

Agradecimientos. Los autores agradecen a los revisores y al Consejo Editorial de la revista Educación y Ciencia por el trabajo realizado y el interés mostrado en el estudio de los autores.

Para citas: Kicherova M. N., Trifonova I. S. Educación no formal: Una revisión de los estudios modernos. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (2): 46–67. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-46-67

Introduction

A new educational paradigm goes hand in hand with a life-long learning (LLL) policy where non-formal education (NFE) plays a crucial role. NFE peculiarities and possible ways of its implementing into the national educational mainstream or vocational training programmes need to be comprehended properly thus it is aimed at social and economic development, professional and personal growth¹ as well as an important factor determining the level of innovation in the economy [1]. A large number of surveys, official international documents and reports on the issue have been accumulated so far. It facilitates better systematisation and assessment of the existing experience in this field along with enhancing best NFE practices.

Research questions are focused on the following aspects:

1. What is the reason for both the increased attention to NFE and the necessity for its implementation into the traditional educational frameworks and adult education?

¹Manifiesto for adult learning in the 21st century: The power and joy of learning. European Association for the Education of Adults (EAEA) [Internet]. 2019 [cited 2022 Mar 10]. 24 p. Available from: https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifiesto_final_web_version_290319.pdf

2. What are NFE specifics in different countries, as reflected in the national education policy and implemented in practice?

3. What practical tools and solutions ensure the recognition of NFE outcomes?

The aim of this study is to conduct a systematic overview of the various modern NFE surveys, official international and reports, to track policy changes towards NFE development, the assessment of its implementing, its global development trends and prospects.

This study considers NFE as it is given in the International Standard Classification of Education¹. It means taking short courses, seminars or trainings. As a result of such courses, diplomas or certificates are not necessarily issued. It is alternative and/or additional to formal education in the process of education throughout life.

The hypothesis being examined is the following: NFE is acquiring meta-institutional features due to its intensive dynamics, a rapid expansion of the educational services market through new agents, the involvement of employers in the configuration of new connections, the development of an institute for independent qualifications assessment, which positively affects the socio-economic sustainability of a country's development.

The significance of the study is that the overall analysis reveals the following NFE policy and practice peculiarities: institutional framework in line with changing LLL policy, NFE as a means to meet all the requirements of the employers and the specific needs of the country's economy, best NFE practices in gaining necessary skills, knowledge and competencies, NFE independent assessment tools at the global and national levels.

The authors recognise certain limitations of the study. The overview presents the national experience in NFE of not all countries in the world. Nevertheless, the sample includes countries with different levels of socio-economic development, which allows us to show a wide range of NFE influence and assess the degree of its institutionalisation. The quantitative limitation is that statistical data on adult involvement indicators in NFE are not always comparable due to different methodology for assessing and measuring them (the number of training hours and the number of courses completed). At the same time, they provide an opportunity to trace general trends in adult involvement in NFE.

¹ International Standard Classification of Education [Internet]. ISCED 2011. 2011 [cited 2022 Mar 10]. Available from: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

Methodology, Materials and Methods

The basis of the research methodology is qualitative content analysis of international documents and studies on NFE. The analytical overview reveals an international and national experience in NFE studying and implementation. Open access publications in Scopus, Web of Science, SageOpen databases, as well as open reports and policy documents of various international organisations form the literature review.

The three groups of sources are examined:

1. The official documents and reports of different international organisations, the LLL development actors (the analytical reports and policy documents of UNESCO, International Labour Organisation (ILO), European Commission (EC), European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP).

2. The research articles and reviews, revealing changes in the LLL and NFE policies.

3. The empirical studies, outlining NFE adoption and case-studies in individual countries and for specific social groups.

The time frame for the international organisations documents is twenty years, for empirical research – about ten years.

To fully address the aim, the compatibility scopes principle is used. This methodological technique expands the theoretical framework, thereby making it possible to cover a wider range of concerns in NFE development and focus on key issues. It also provides a deeper understanding of transformation processes in education as well as the theoretical and applied knowledge about the impact of NFE on professionalisation. The combination of data from three groups enables us to identify different levels of their analysis and cluster them in accordance with research issues for each of them.

Results

World Policy towards NFE Development

Education is considered to be one of the key segments for ensuring the sustainable economic and social development of any country [2]. LLL and adult education (AE) policies began to take shape over 20 years ago¹ and are now being given a new impetus in the face of new challenges.

A significant part of the countries are facing a number of highly acute socio-political challenges. The transition to a new technological pattern of the

¹UNESCO Institute for Lifelong Learning. European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning [Internet]. 2000 [cited 2022 Mar 10]. 36 p. Available from: <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>

world economy based on digitalisation requires adults learn something new and update their skills and competencies continuously. To address the most pressing challenges of the 21st century, to enhance social and economic cohesion, to achieve personal growth and self-knowledge, LLL should become the main objective of any country's further socio-economic policy.

NFE is integrated into two key education policies (LLL & AE) and is a meaningful part of the education system as a whole. The renewed interest in NFE is driven, first of all, by economic needs and challenges. Economic crises caused by the technological transformation, the pandemic, etc. have provoked shifts in understanding the AE objectives towards its economic benefits [3]. Therefore, it must be noted that a number of researchers pinpoint the idea that this may have some worrying consequences in terms of limiting democracy and choice [4]. Another constraint is related to the Europeanisation of education and international policy transfer [5, 6]. In addition to this, the lack in certain "21-century skills", mostly in soft and digital skills, such as communication, collaboration, leadership and teamwork skills, self-management, critical thinking, presentation and project skills, programming, etc. is accentuated by many researchers [7]. Simultaneously, as rightly pointed out by Arif Shala & Albulene Grajcevcic, the quality of education is declining. The authors mark out three recommendations that will result in completing the missing "21-century skills", strengthen competencies and improve education outcomes. They are the following: applying new technologies in education, enhancing digital competencies and tailoring the education experience [8]. To master relevant skills, to stay competitive and to be able to adapt to economic and social changes, there is a requirement for intensive and ongoing training, providing individualisation and self-directed learning paths in open learning environments [9]. Thus, this determines further NFE development [10]. An urgent need for required skills has led to growing investments in NFE. The statistical data in the AE Report on 28 European countries confirm the fact that such following types of predominant learning providers as Employers and Non-formal Education and Training Institutions play a significant role in a re-skilling and up-skilling drive¹.

Despite some criticism to certain features of the European targeted education policy, it must be said that its overall contribution to the preservation and sustainable development of societies worldwide is viewed as being positive. In the ongoing implementation of this policy NFE has taken the leading place and is playing a crucial role in the agendas of LLL and AE now. The importance of AE in general and NFE in particular is emphasised in the Organisation for

¹Adult learning statistical synthesis report [Internet]. European Commission; 2020 [cited 2022 Mar 15]. 18 p. Available from: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&urtherPubs=yes&pubId=8337&langId=en&>

Economic Co-operation and Development documents¹, The European Association for the Education of Adults. In addition, NFE is often regarded through the human capital theory. Thus, the International Labour Organisation highlights its social capacity for enhancing the youth education, the universalist education and employability policies in order to reduce socio-economic inequalities and produce economic development².

Adaptation to various socio-economic needs has resulted in both the growing NFE service market and the increased investments from employers and participants as well as the expansion of the range of providers (Non-formal Education and Training Institutions). NFE makes it possible to solve a number of social, economic and personal problems and promotes democracy, citizenship, social inclusion, equality and justice. Furthermore, it provides for the demanded skills acquisition in the context of a digital economy and serves to alleviate a pressing unemployment problem. Such a targeted AE policy has caused NFE institutionalisation. In other words, the formulation of norms, rules and procedures for recognition NFE outcomes is now emerging. Individual practices are shaping a stable social institution.

National NFE Practices

When viewed alongside common European education, LLL and AE policies, all countries were looking for ways to implement and expand the segment of NFE. The ways of adoption of NFE practices to national socio-economic and cultural development are introduced in both statistical reports and in individual empirical research regarding the unique experience of particular countries and regions.

When overviewing UK research of NFE, we pinpointed the following new trends. Firstly, workplace training programmes have become more effective by shifting from direct knowledge transfer to knowledge recontextualisation [11]. When conducting the cross nation study targeting UK and Canada workers, the authors identified key conditions and factors for successful re-skilling of employees with higher skills and up-skilling of employees with low skills [12]. Secondly, in the UK, NFE is often regarded as a key vehicle to promote active participatory citizenship and social inclusion agendas, to ensure social cohesion, unity, solidarity, socio-economic integration of various targeted groups such as migrants, refugees, unemployed youth, and young people in an unfavourable environment. Furthermore, the findings from four AE programmes in Scotland and England

¹Werquin P. Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices. OECD; 2010. 92 p. DOI: 10.1787/9789264063853-en

²International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC). World Report on Child Labour 2015: Paving the way to decent work for young people [Internet]. ILO; 2015 [cited 2022 Mar 03]. 112 p. Available from: https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_358969/lang-en/index.htm

have shown that they respond to a wide range of social challenges, for example, to provide employment skills, to strengthen cooperation and unity within a civil society, to perceive social cohesion and citizenship, to empower communities and citizens [13]. Finally, there is a decrease in state impact and public expenditure on AE. Consequently, personal responsibility for skills development and employability is increasing in the framework of a longer working life.

This trend is evidenced in other countries, for example, in Canada. A growing skills gap jointly with the abovementioned changes in the labour market encourage a person to bridge this gap on his/her own by acquiring the missing skills through NFE [14]. The same can be said for the Czech Republic where individualisation has a significantly high level mainly dependent on the need to integrate in the labour market successfully [15]. On the one hand, it promotes the release of considerable public financial resources; on the other hand, it awakens people to develop their own learning paths.

Individual responsibility for one's further training choices, a demand for knowledge, the involvement of available experience, an internal motivation have become a cornerstone of the scientific approach to AE [16, 17]. While implementing these guidelines, the infrastructure of NFE was forming in the United States. Today, it is a well-developed market segment. There are free online courses introduced by leading universities and international platforms-integrators like Coursera, EdX, Udacity, Carnegie Mellon University courses, MIT OpenCourseWare, Massachusetts Institute of Technology courses, etc. The peer-to-peer learning platform is actively developing. It is worth mentioning that commercial organisations play an important role within this structure, developing and implementing affiliate programmes. That is unique in the American NFE pattern.

Germany also shows a high degree of NFE institutionalisation. The AE tradition is deep-rooted. For more than a hundred years there have been national universities, which are united in the Association of German National Universities and have more than 900 institutions. They take a legal position and public expenditure accounts for no more than 40% in the university budget. The local authorities have led financial responsibility for the delivery of the programmes. This NFE pattern allows them to attract a large number of students and update the contents. In addition, it provides the harmonisation of social relations and integration courses as well as cultural and religious programmes [18, 19].

The success of NFE has resulted in various research aimed at its integration with formal education. For instance, its potential for STEM education [20, 21] and humanities [22] has been identified.

Apart from the individual countries, studies covering all EU countries are conducted. The authors carried out the econometric analysis using tobit regression models. The study uses secondary data from the Eurostat database and

covers 28 EU member states. It shows NFE impact on human capital and a direct link between the type of education and the level of innovation development of the states [23].

Interesting data were obtained from the analysis of 20 countries revealing NFE intensity in workplaces. It has been found that temporary workers are willing to invest in NFE higher mainly due to their early career expectations of gaining a permanent contract. NFE intensity does not replace formal education; however, employees significantly increase the necessary competencies through NFE [24]. Thus, NFE at the workplace ensures the synchrony of both the development of competencies and their use in the economy of a new technological order.

The contribution of NFE is also meaningful in developing countries, whereas its practices have pursued other objectives. In the Pacific region, NFE appears as “an old concept with a new name” and is viewed in three perspectives – structure, system and setting. According to A.Kedrayate, people usually look at it as not only an opportunity to acquire the demanded skills, but also as a cheaper alternative to formal education. Within this context, “many programmes were not successful because parents did not support the concept and perceived it be ‘second class’” to the national educational mainstream [25, p. 12]. In addition, it is also proved by the fact that in less industrialised countries NFE programmes were originally used in order to reduce illiteracy and poverty among the population as well as to respond to the challenges of economic restructuring and the needs of local communities. It still remains relevant, for example, for a number of African countries¹ and Indonesia [26, 27].

Having analysed the data across different countries, we have come to a conclusion that common education policy can not be merely copied into national ones. The stage of socio-economic development, cultural and historical backgrounds set the tone for country-specific priorities in NFE. In other words, it is always a matter of modification within the framework of national development. Thus, in highly industrialised countries NFE is taking institutional characteristics as it allows to upgrade social and professional competence and to ensure social inclusion and occupational mobility. At the same time, it promotes responsible citizenship in issues related to democracy, equality and justice. It is worth mentioning that there are positive relations between NFE and employability. In addition, innovations are developing rapidly there, and competitiveness is increasing as well. All that facilitates a transition to a new technological pattern and digital economy. In less economically developed countries NFE provides a

¹Thompson E. J. D. Successful experiences in non-formal education and alternative approaches to basic education in Africa. Association for the Development of Education in Africa [Internet]. Paris, France; 2001 [cited 2022 Mar 01]. 31 p. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472756.pdf>

general level of literacy, fills the gaps in formal education, tackles social inequality and exclusion and, finally, allows to master necessary basic skills. From all this, it will be clear that in a number of countries NFE is seamlessly integrated into people's lifestyles and has a developed structure. It indicates its high institutionalisation, while in the others institutionalisation is undergoing the stage of its formation.

Hence, despite all the above-mentioned specifics, there are common NFE development processes. First of all, the number of providers, institutions and investments from stakeholders are growing. Then, the range of training programmes and their contents are expanding. Next, their format is changing due to the application of modern teaching-learning technologies. Lastly, and most importantly for this research, in almost all countries there is now a pressing need to recognise the NFE outcomes. This issue will be covered in more detail further.

Validation and Recognition of NFE Outcomes

To begin with, the necessity of NFE recognition is highlighted globally. Many international organisations have been introducing initiatives and practical tools to assess NFE outcomes for a long time. The importance of the recognition of NFE outcomes was widely discussed at the end of the 20th century. Those countries that began to implement procedures for NFE validation and certification into their national education policy have already got a lot of experience with this so far. France can serve as a good example. Since 1985, the system of balance between competences (a system of the bilan de competence) has been introduced in order to support for employees and employers in assessing competencies and to embrace the skills within enterprises as well. Since 1990, a professional aptitude certificate (Certificate d'aptitude professionnelle) has allowed to assess qualifications external to formal institutions. Furthermore, the Chamber of Commerce and Industry has taken an initiative on the independent personnel assessment of skills and competences according to the European norm EN45013 [28]. To date, there is a developed recognition system of skills and competencies in France based on "the validation of practical experience" (Validation des acquis de l'expérience, VAE). An applicant can validate professional skills received throughout life or work experiences and training in different contexts or learn job-ready skills in high-demand fields. The system allows everyone to get 1300 types of qualifications and certified skills that are registered in the National Qualifications Framework. This system is in great demand, especially among workers with low skills¹. Finally, there is another

¹European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Executive Summary. CEDEFOP [Internet]. 2016 [cited 2022 Mar 15]. 20 p. Available from: https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262208/executive_summary_-_validation_inventory_2016_0.pdf/2ba61653-8f1b-0c9c-f1b9-dc05b08a63bd

resource in France called Personal Training Account (the Compte Personnel de Formation, CPF). It gives an opportunity to choose and form an individual learning path. So overall, France can be considered to accept NFE outcomes at the state level.

The module system is also well grounded and recognised among European countries such as Austria, Great Britain, Germany, the Netherlands, etc. It well suits the LLL goal – to provide flexibility and a link between the levels of education by accepting alternative education and taking into account NFE outcomes. This system is aimed at analysing significant changes in the demand for education and the ability to implement them in the existing educational practices at a rapid pace. Furthermore, the emphasis is placed on re-skilling, up-skilling and getting high-demand or specific competencies.

It is sometimes criticised on the ground that it relies on certain components, provides fragmented and incoherent degrees and is characterised by a lack of a specific sequence in learning. Nevertheless, due to modularisation learners can arrange their degrees and learning paths according to their career expectations and goals. Modularisation is thought to be a remarkable change in higher education which has aided to institutionalise NFE validation and allows employers to know what individualised credentials are about [29].

Youthpass can be considered as a tool for NFE recognition. It provides an international recognition of non-formal and informal learning in youth projects, allowing the youth to gain experience, participation in projects of active volunteer services. This experience is counted when getting a job. Youthpass aims to increase recognition of both the learning process and learning outcomes: competencies developed through youth work¹.

In the USA, the recognition of NFE mostly takes place in universities. The main stakeholders are the American Council on Education (ACE), the Council for Adult and Experiential Learning (CAEL), employers and local accreditation commissions. Recognition policy of skills is targeted mainly at the unemployed, part-time workers and the adult learners who have not completed secondary education. The standardised procedure for the assessment of NFE includes testing, which demonstrates the level of academic knowledge of an applicant, comparable to a four-year higher education programme. Applicants over the age of 30 can also use the skills standards system of the AE and Experiential Learning Commission.

In Canada the recognition of NFE is based on Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) procedure. The procedure validates skills for different social groups – older workers, immigrants and marginalised groups.

¹Youthpass [Internet]. Available from: <https://www.youthpass.eu/en/recognition/about-recognition/>

The detailed overview of various research has shown that many countries have developed and implemented their own unique NFE recognition systems, which are closely related to national, economic and cultural characteristics. At the same time, some general trends are manifested in all countries. They are the following: the need to develop a high-quality methodology and assessment procedures, to ensure transparency, availability and reliability for job seekers and employers, commitment and engagement of the third sector of economy in the validation procedures, to bridge the gap between labour market demands and the skills of workers¹.

Discussion

The research questions raised in the article have led us to the following. First of all, having analysed and summarised the results of NFE research in the documents of international organisations and scientific literature at different levels of its implementation, we can conclude that economic and social challenges have led to its significant growth as an integral element of LLL and AE. Special emphasis on NFE as well as on the necessity for its implementation into traditional educational frameworks and adult education is placed due to the fact that NFE has a direct impact on competencies management and human capital development. Ultimately, it ensures sustainability in all areas of life from global issues (successful migration, social inclusion, etc.) to self-development and encouraging personal responsibility for further learning. The results of a targeted NFE policy demonstrate the following positive socio-economic effects: the decline in the unemployment rate, the link between employment and learning, bridging qualification gaps in the labour market, the effective adaptation and integration of migrants, growing social inclusion, trust in social institutions and active citizenship. The market of educational services has expanded significantly, mainly due to NFE providers (Massive Open Online Courses, MOOC; open educational resources, OER), as another benefit of such a policy. There is a growing trend towards the development of educational ecosystems. NFE is being integrated into the mainstream and the interests of various stakeholders (states, employers, the non-profit sector, students) are taken into account there.

The second important finding is related to NFE specifics in different countries, as reflected in the national education policy. The empirical research

¹Hawley-Woodall J. CEDEFOP. European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update. Thematic report: Bridging the Gap: Validation creating routes and links between sectors [Internet]. 2019 [cited 2022 Mar 15]. 37 p. Available from: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_bridging_gap.pdf

and case-studies based on data across different countries reveals a truly unique experience of implementing the global education policy in national contexts and demonstrates different socio-economic effects from eliminating illiteracy and teaching basic skills to the advanced development of territories. It has been established that the national specificity of NFE practices implementation depends on the level of a country's social and technological development. At the same time, all countries are aware of NFE resource potential and are moving towards its maximum use. Overall, this provides human capital development and, therefore, a shift to a high technological knowledge society. International and national institutions and associations are of vital importance in the implementation of NFE policy (EAEA; CEDEFOP; Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD; The Canadian Academic English Language (CAEL). They do not only set the strategic guidelines for education policy, but also conduct regular monitoring of adult skills assessments (The Programme for the International Assessment for Adult Competencies, PIAAC). It is important to emphasise that this methodology allows us to estimate the influence of formal, non-formal and informal education on the level of adult competencies. This makes it possible to compare data at the international level and implement evidence-based policies.

The third finding is devoted to practical tools and solutions ensuring the recognition of NFE outcomes. This question is increasingly being discussed in the joint discourse of education and labour market. Methodological and organisational mechanisms are being developed both nationally and internationally to validate and recognise NFE outcomes. The availability and efficiency of these methods such as certification and validation procedures interlinked with national qualifications frameworks, in turn, results in its effectiveness. In this regard, further improving methods for NFE validation and recognition has to take place. There is a trend towards a unified approach to it within an independent qualifications assessment system. Legitimizing the recognition of NFE outcomes is a multidimensional and complex process, requiring both changes in legislation itself and a new typology of certificates and diplomas, which would cover all forms of education as well as professional experience. Despite the complexity and cost of providing this process, it will undoubtedly benefit all stakeholders: government, business, educational organisations, and others.

All the findings are shown in the table below.

Table 1

Key issues and trending topics of NFE development on different levels

Level of analysis	Key issues	Trending topics
Marco/global level	<ol style="list-style-type: none"> 1. Education paradigm shift; 2. International organisations policy towards the NFE development; 3. State/national education policy. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Shift from education for the profession to education for the individual in the interests of a sustainable social development; 2. Commodification and Europeanisation of education; 3. Economically determined need for certain professions and skills; 4. Social inclusion, impact on democracy and choice; 5. Investigating self-directed learning patterns of adults in NFE and emergence of a global market for open educational resources and MOOCs; 6. NFE and Training Institutions segment increase.
Meso/institutional level	<ol style="list-style-type: none"> 1. International education policy adaptation to national contexts; 2. National experience and specifics regarding the NFE outcomes, skills assessment, successful case-studies and programmes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyses of successful programmes for targeted groups (the youth, the elderly, the unemployed, migrants); 2. Integration of AE and active participatory citizenship concepts; 3. Increased role of the third sector of economy in NFE outcomes recognition; 4. Specific interaction configuration and assessment of the main stakeholders investments in NFE (the state, employers, the third sector and workers); 5. Social effect of NFE is determined by the stage of economic development and technological maturity of a country; 6. Developing national systems for NFE outcomes recognition (APL, VAE, RARPA, SCQF, NARIC, PLAR), assessing NFE implementation and integration into FE.

<p>Micro/personal level</p>	<p>1. Motivation to self-development, LLL and to access NFE; 2. Renewed focus on individual learning paths, professional and social inclusion.</p>	<p>1. Opportunity to choose, structure individual learning paths and self-management; 2. Personal experience and microcredentials recognition; 3. Case-studies of successful practices and learning technologies; 4. Factors forming a positive and negative attitude towards NFE of different social groups representatives (migrants, refugees, the elderly, the unemployed); 5. Using the principles of pedagogy and andragogy for productive learning.</p>
-----------------------------	--	--

The findings reveal several important gaps:

1. On the one hand, a shift on focus towards education for individual development and self-sustainability rather than for professional attainments is accentuated by a number of researchers. On the other hand, market logic remains dominant. Among the objectives of educational stakeholders and education policy in general meeting tomorrow's employment needs in skills for the economy of a new technological order, bridging the gap between supply and demand, and ensuring rapid adaptation to the new requirements, economic and social challenges prevail. The issues of personality development and people's possibilities for agency remain poorly articulated in scientific and political discourse and weakly supported by reliable practical solutions.

2. Alongside the global trends in NFE development, individual countries conduct isolated and inert research and case-studies of its implementation. It can be assumed that the institutional inertia of education sector itself, the lack of a clear conceptualisation of NFE integration process, and the absence of active encouraged stakeholders cause such fragmentation. To fully address this issue, we need to explore in detail and understand the category of agency (proactive position) as well as its impact on maintaining and improving learning environments in interaction with external institutions. This goes hand in hand with the question of how to shape a proactive position of learners, businesses, educational institutions, employers in order to accelerate the process of education transformation?

3. Despite the fact, that the skills acquired in NFE are of vital importance nowadays, there is no unified approach to assessing and recognising its outcomes, which often drive the debate. Only a few countries, usually highly tech-

nologically developed, have sustainable patterns and tools for recognising NFE skills. Most countries show passivity or minor attempts to establish a unified system of independent qualifications assessment. Thus, the findings greatly enhance the understanding of international education policy and the role of expert structures in it, as well as lead to the question: “What is the reason for NFE low integration and institutionalisation in social and labour sectors, the internal mismatch of LLL policy as a whole?”.

Conclusion

The compatibility scopes methodology in the analysis of NFE trends provides a deeper understanding of the process of NFE institution development. The analytical review shows that NFE is articulated not just as an institution that fulfills certain social functions, but as an institution that is in continuous development. During this evolution, on the one hand, there is a change in NFE functions both in general and its separate elements particularly. On the other hand, there is a change in the sense of these very functions during historical, socio-economic and technological development of a society. Thus, NFE acquires the features of not just a social institution, but in some countries a meta-institution. It unites different institutions based on shared interests, connections, including a system of independent qualifications assessment. Individual practices are forming stable patterns, a system of norms, rules and procedures, including the methods and tools for recognising NFE outcomes. In highly developed countries this process is faster and ensures synchrony in the demand and supply of competences. Among the results obtained, special attention should be paid to the goal-setting shift in LLL education policy, the expansion of NFE segment and the emergence of new actors, active stakeholders, including employers and Training Institutions. The interpretation of the results shows two vectors in NFE conceptualisation and therefore, its development - learner-oriented conceptualisation (for personal development throughout life) and economic conceptualisation (for managing competencies in the regional economic policy of the OECD and EU countries). The data prove that in almost all countries NFE contributes to positive social and economic sustainability. In developing countries, NFE provides training for marginalised groups of the population, while in highly developed countries it enables advanced training to meet the needs of a changing labour market, including transprofessionalism and smart industrial specialisation through micro-learning.

Within this context, NFE of adults is becoming a necessary prerequisite for successful adaptation to new challenges, rapid socio-economic and technological changes. Knowledge as well as its continuous updating is becoming the “axis”

around which new technologies, innovations, economic growth, employability, democracy, social inclusion, active citizenship, etc. are rotating and developing.

Understanding the internal connection of NFE with the demands of the changing world provides many additional opportunities for the in-depth studies on the current NFE issues and its further development.

Some prospects for further NFE studies based on trending topics are linked with the following issues:

1. The continuity of educational opportunities at the global and national levels; different development paths for the policy of “second” chances; the rethinking of current educational and social patterns to ensure social justice and equality; the preservation of personal and democratic components in the learning economy;

2. The study of international experience and its application in different contexts, especially high income countries practices and case-studies; promoting motivation for NFE teachers and their re-skilling and up-skilling; the creating a positive social NFE assessment; the application of various learning styles approaches and the expansion of the availability of open universities and open educational resources;

3. The opportunities for reengineering of the educational infrastructure, creating of an educational ecosystem that combines the advantages of formal, non-formal and informal learning and integrating the recognition and validation patterns of NFE outcomes into the mainstream;

4. The ways to bridge qualification gaps in the labour market; the potential for advanced learning to meet new challenges (pre-adaptation);

5. The use of modern technologies and practices including peer-to-peer learning platforms, microlearning, adaptive learning etc.; designing open educational resources and MOOCs environments in order to meet learners’ self-regulated needs.

6. The assessment of NFE resource potential in the context of transprofessional education which means continuous development and retraining, including a career change, skills and competencies acquisition in related industries.

The scientific novelty of the study lies in that it identifies global trending topics in NFE development and shows a positive link between NFE and socio-economic sustainability of a country’s development as well as the national peculiarities of NFE recognition including the establishing of the institute for independent qualifications assessment. The study contributes to the global understanding of the transformation processes in education, provides the expansion of a theoretical framework and expands a research focus on the nature of NFE as a source of professional and personal development in the context of the transition to a digital economy.

The results of the study can be used to take social policy measures for bridging the “qualification gap”, to synchronise supply and demand for competencies and to create NFE experimental educational platforms for different social and professional groups. To crown it all, they can contribute to accelerate managerial decisions in order to create educational ecosystems of lifelong learning. The research findings will definitely prove useful for practitioners, instructional designers of educational programmes for adults and other targeted groups, educational and social policy makers, human resource managers, NFE providers and system integrators. All of the above represent the practical significance of the study.

References

1. Węgrzyn G. Adult education as a factor increasing the innovativeness of European Union countries. *Studies of the Industrial Geography Commission of the Polish Geographical Society*. 2019; 33 (2): 18–31. DOI: 10.24917/20801653.332.2
2. Parziale F., Scotti I. Education as a resource of social innovation. *SAGE Open*. 2016; 6 (3): 1–9. DOI: 10.1177/2158244016662691
3. 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. DOI: 10.1177/1474904120908751
4. Biesta G. What’s the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*. 2006; 5 (3): 169–180. DOI: 10.2304/eej.2006.5.3.169
5. Mikulec B., Skubic Ermenc K. Qualifications frameworks between global and European pressures and local responses. *SAGE Open*. 2016; 6 (2): 1–10. DOI: 10.1177/2158244016644948
6. 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. DOI: 10.1177/17454999211063250
7. Van Laar E., Deursen A. J. A. M., Van Dijk J. A. G. M., Haan J. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*. 2017; 72: 577–588. DOI: 10.1016/j.chb.2017.03.010
8. Shala A., Grajcevc A. Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education* [Internet]. 2016 [cited 2022 Mar 17]; 7: 119–130. Available from: https://www.researchgate.net/publication/328812348_Formal_and_Non-Formal_Education_in_the_New_Era
9. Kim D., Lee I. H., Park J. H. Latent class analysis of non-formal learners’ self-directed learning patterns in open educational resource repositories. *British Journal of Educational Technology*. [Internet]. 2019 [cited 2022 Sep 15]; 50 (6): 3420–3436. DOI: 10.1111/bjet.12746
10. Dwirianto S., Pudjihardjo M., Susilo 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: 26–34. DOI: 10.9790/487X-16212634
11. Taylor M., Evans K. Formal and informal training for workers with low literacy: Building an international dialogue. *Journal of Adult and Continuing Education*. 2009; 15 (1): 37–54. DOI: 10.1177/147797140901500105

12. Taylor M., Evans K., Pinsent-Johnson C. Work-based learning in Canada and the United Kingdom: A framework for understanding knowledge transfer for workers with low skills and higher skills. *Research in Post-Compulsory Education*. 2010; 15 (4): 347–361. DOI: 10.1080/13596748.2010.526796
13. Kersh N., Laczik A. Towards understanding of policy transfer and policy learning in adult education in the context of United Kingdom. *Research in Comparative and International Education*. 2021; 16 (2): 384–404. DOI: 10.1177/17454999211061236
14. Taylor M., Trumppower D., Pavic I. Unravelling the lifelong learning process for Canadian workers and adult learners acquiring higher skills. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary and Basic Education* [Internet]. 2013 [cited 2022 Apr 18]; 3: 95–107. Available from: https://www.researchgate.net/publication/272420353_Unravelling_the_lifelong_learning_process_for_Canadian_workers_and_adult_learners_acquiring_higher_skills
15. Kalenda J., Kočvarová I. Participation in non-formal education in risk society. *International Journal of Lifelong Education*. 2020; 41 (2): 146–167. DOI: 10.1080/02601370.2020.1808102
16. Knowles M. S. Informal adult education: A guide for administrators, leaders, and teachers. New York: Association Press; 1955. 272 p.
17. Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A., Robinson P. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. London: Routledge; 2020. 406 p. DOI: 10.4324/9780429299612
18. Fobel L., Kolleck N. Regional patterns of access and participation in non-formal cultural education in Germany. *Education Sciences*. 2022; 12 (1), 13: 1–14. DOI: 10.3390/educsci12010013
19. Schweitzer F. Researching non-formal religious education: The example of the European study on confirmation work. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*. 2017; 73 (4): 1–8. DOI: 10.4102/hts.v73i4.4613
20. Garner N., Hayes S., Eilks I. Linking formal and non-formal science education – A reflection from two cases in Ireland and Germany. *Sisyphos Journal of Education*. 2014; 2: 10–31. DOI: 10.25749/sis.4064
21. Terrazas R. Developing non-formal education competences as a complement of formal education for STEM lecturers. *Journal of Education for Teaching*. 2018; 44: 1–6. DOI: 10.1080/02607476.2018.1422613
22. Soyylmaz D., Griffin L. M., Martín M. H., Kucharský Š., Psycheva E. D., Vaupotič N., Edelsbrunner P. A. Formal and informal learning and first-year psychology students' development of scientific thinking: A two-wave panel study. *Frontiers in Psychology*. 2017; 8: 133. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00133
23. Denkowska S., Fijorek K., Węgrzyn G. Formal and non-formal education and training as an instrument fostering innovation and competitiveness in EU member countries. *Journal of Competitiveness*. 2020; 12 (3): 82–98. DOI: 10.7441/joc.2020.03.05
24. Ferreira M., de Grip A., Velden R. V. Does informal learning at work differ between temporary and permanent workers? Evidence from 20 OECD countries. *Labor: Human Capital eJournal*. 2018; 55: 18–40. DOI: 10.1016/j.labeco.2018.08.009
25. Kedrayate A. Non-formal education: Is it relevant or obsolete? *International Journal of Business, Humanities and Technology* [Internet]. 2012 [cited 2022 May 10]; 2 (4): 11–15. Available from: https://ijbhtnet.com/journals/Vol_2_No_4_June_2012/2.pdf

26. Ololube N. P., Egbezor. A critical assessment of the role/importance of non-formal education to human and national development in Nigeria: Future trends. *International Journal of Scientific Research in Education* [Internet]. 2012 [cited 2022 Mar 17]; 5: 71–93. Available from: https://www.researchgate.net/publication/229820660_A_critical_assessment_of_the_roleimportance_of_non-formal_education_to_human_and_national_development_in_Nigeria_future_trends

27. Fakhruddin, Shofwan I. The impact of non-formal education in community development: A case study in Pati, Indonesia. *International Journal of Innovation, Creativity and Change* [Internet]. 2019 [cited 2022 Feb 15]; 5 (5): 339–352. Available from: https://www.ijcc.net/images/vol5iss5/5525_Fakhruddin_2019_E_R.pdf

28. Bjornavald J. Making learning visible: Identification, assessment and recognition of nonformal learning. *Vocational Training: European Journal* [Internet]. 2001 [cited 2022 Jun 5]; 22: 24–32. Available from: https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/117/22_en_bjornavold.pdf

29. Souto-Otero M. Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. *European Journal of Education*. [Internet]. 2021 [cited 2022 Oct 1]; 56 (1): 1–15. DOI: 10.1111/ejed.12464

Information about the authors:

Marina N. Kicherova – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Department of General and Economic Sociology, University of Tyumen; ORCID 0000-0001-5829-7570; Tyumen, Russia. E-mail: m.n.kicherova@utmn.ru

Irina S. Trifonova – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Centre of Foreign Languages and Communication Technologies, University of Tyumen; ORCID 0000-0002-3938-7500; Tyumen, Russia. E-mail: i.s.trifonova@utmn.ru

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

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

Received 05.07.2022; revised 23.12.2022; accepted for publication 11.01.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Кичерова Марина Николаевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0001-5829-7570; Тюмень, Россия. E-mail: m.n.kicherova@utmn.ru

Трифорова Ирина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0002-3938-7500; Тюмень, Россия. E-mail: i.s.trifonova@utmn.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в реализацию исследования и подготовку публикации.

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

Статья поступила в редакцию 05.07.2022; поступила после рецензирования 23.12.2022; принята к публикации 11.01.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Información sobre los autores:

Kicherova Marina Nikoláevna: Candidata a Ciencias Sociológicas, Profesora del Departamento de Sociología General y Económica, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0000-0001-5829-7570; Tiumén, Rusia. Correo electrónico: m.n.kicherova@utmn.ru

Trifonova Irina Serguéevna: Candidata a Ciencias Filológicas, Profesora del Centro de Lenguas Extranjeras y de Tecnologías de la Comunicación, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0000-0002-3938-7500; Tiumén, Rusia. Correo electrónico: i.s.trifonova@utmn.ru

Contribución de coautoría. Los autores han hecho su contribución de manera igualitaria en la realización de la investigación y preparación de la publicación.

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

El artículo fue recibido por los editores el 05/07/2022; recepción efectuada después de la revisión el 23/12/2022; aceptado para su publicación el 11/01/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

ЭТИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ БУДУЩИХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ И БИЗНЕС-СООБЩЕСТВА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

А. А. Максименко

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия.
E-mail: Maximenko.AI@gmail.com*

О. С. Дейнека

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: osdeyneka@yandex.ru*

Д. В. Крылова

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия.
E-mail: krylovadv@hse.ru*

Е. В. Забелина

*Челябинский государственный университет,
Челябинск, Россия.
E-mail: katya_k@mail.ru*

Е. А. Булгакова

*Московский государственный областной университет,
Мытищи, Россия.
E-mail: ea-bulgakowa@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* В соответствии с Бухарестской декларацией этических ценностей и принципов высшего образования (2004) современные университеты не могут рассматриваться только как научно-технические «фабрики» в отрыве от ценностей и этических норм. В соответствии со своей миссией в обществе они должны «всячески способствовать утверждению и насаждению высочайших моральных норм».

В настоящей статье проблема подготовки будущих государственных служащих и представителей бизнес-сообщества в российских вузах актуализируется на основе анализа результатов исследования их этических установок в целях косвенной оценки эффективности антикоррупционной подготовки студентов профильных образовательных программ по направлениям «Государственное и муниципальное управление» и «Право».

Цель данного эмпирического исследования состояла в выявлении этических установок будущих государственных служащих в сравнении с будущими предпринимателями, а также с работниками коммерческих компаний и государственных служащих.

Методология, методы и методики. Было выполнено онлайн-исследование, в котором приняли участие 874 человек. Основная тестовая выборка (134 студента) состояла из двух групп: студенты специальности «Государственное и муниципальное управление» и «Право» (70 чел.) и студенты программ бизнес-образования (64 чел.). Фоновая выборка состояла из государственных и муниципальных служащих (39,0 % от общей выборки) и работников коммерческих компаний (36,5 %), а также представителей НКО (6,8 %). В ходе сравнительного исследования с помощью опросника «Моральные представления (аморализм) – МПА-2» Е. А. Булгаковой, и шкалы «темного будущего» З. Залесского на выборках будущих чиновников и будущих представителей бизнеса была проверена гипотеза, опирающаяся на некоторые работы зарубежных авторов, которая состояла в том, что у будущих российских предпринимателей ожидалась более высокая (нежели у будущих чиновников) степень релятивизма, отвергающая универсальные моральные принципы и поддерживающая личные моральные стандарты.

Результаты. Результаты исследования свидетельствуют о том, что будущие государственные служащие значимо чаще, чем будущие представители бизнес сообщества допускают оправдание присвоения чужого, обман по причине недоговоренностей, месть в рамках закона. У них показатели по шкалам цинизма, агрессивности и враждебности будущих госслужащих оказались выше, чем у студентов сферы бизнес-образования. Кроме того, у будущих государственных служащих больше неуверенности по поводу того, смогут ли они в жизни состояться, опасений в связи с возможными столкновениями с жизненными кризисами и трудностями, а также тревог и за свое будущее. Существующие программы обучения по основам профессиональной этики в высшей школе зачастую лишь укрепляют релятивистские взгляды и формируют основы для формирования девиантного поведения в будущем.

Научная новизна. Научная новизна исследования состоит в том, что выполнен теоретический анализ и проведено эмпирическое исследование этических установок у представителей двух профессиональных групп.

Практическая значимость. В рамках развития учебных программ целесообразно усилить акценты, связанные с конструктивно зрелыми этическими установками профессионалов, особенно государственных и муниципальных служащих.

Ключевые слова: этические установки, моральные представления, будущие госслужащие, будущие бизнесмены, антикоррупционная подготовка студентов, модель принятия этических решений Ханта-Виттеля.

Для цитирования: Максименко А. А., Дейнека О. С., Крылова Д. В., Забелина Е. В., Булгакова Е. А. Этические установки будущих представителей государственного управления и бизнес-сообщества: сравнительный анализ // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 68–97. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-68-97

ETHICAL ATTITUDES OF THE FUTURE RUSSIAN OFFICIALS AND BUSINESSMEN: COMPARATIVE ANALYSIS

A. A. Maksimenko

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.
E-mail: Maximenko.AI@gmail.com*

O. S. Deyneka

*St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia.
E-mail: osdeyneka@yandex.ru*

D. V. Krylova

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.
E-mail: krylovadv@hse.ru*

E. V. Zabelina

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: katya_k@mail.ru*

E. A. Bulgakova

*Moscow State Regional University, Mytishchi, Russia.
E-mail: bulgakowa@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* In accordance with the Bucharest Declaration of Ethical Values and Principles of Higher Education (2004), modern universities cannot be considered only as scientific and technical “factories” in isolation from values and ethical norms. In accordance with their mission in society, they should “contribute in every possible way to the establishment and inculcation of the highest moral standards”.

In this article, the problem of training future government and municipal employees in the Russian universities of the country is actualised based on the analysis of the research results of their ethical attitudes in order to indirectly assess the effectiveness of anti-corruption training of students of specialised educational programmes in the areas of “Government and Municipal Administration” and “Law”.

Aim. The present empirical study aimed to identify the ethical attitudes of future officials in comparison with future entrepreneurs, as well as with the employees of commercial companies and government officials.

Methodology and research methods. The authors conducted an online research. The research involved 874 people. The main test sample (134 students) consisted of two groups: students of the speciality “Government and Municipal Administration” and “Law” (70 people), and students of business education programmes (64 people). The background sample consisted of the government and municipal employees (39.0% of the total sample) and the employees of commercial companies (36.5%), as well as the representatives of NGOs (6.8%). In the course of a comparative study, using the questionnaire “Moral Views (Amoralism)-2” by E. A. Bulgakova

kova, and the scale of the “Dark Future” by Z. Zalessky, the authors tested the hypothesis on the samples of future officials and future business representatives. The tested hypothesis was based on some works of foreign authors and consisted of the fact that future Russian entrepreneurs were expected to have a higher degree of relativism (than future officials), supporting personal moral standards and rejecting universal moral principles.

Results. The tested hypothesis was not confirmed by the research results. Compared to future entrepreneurs, future officials are significantly more likely to justify the act of appropriation, deception due to omissions, and revenge within the law. Future officials turned out to have higher indicators on the scales of cynicism, aggressiveness and hostility than students in the field of business education. In addition, future civil servants have more uncertainty about whether they will be able to take place in life, fears about possible collisions with life crises and difficulties, as well as anxiety for their future. Existing university ethics training programmes often only strengthen relativistic views and form deviant behaviour in the future.

Scientific novelty. The *scientific novelty* of the study consists in the fact that the authors carried out theoretical analysis and empirical research, which consisted in the study of ethical attitudes among the representatives of two professional groups.

Practical significance. As part of the development of training programmes, it is advisable to increase the emphasis on structurally mature ethical attitudes of professionals, especially state and municipal employees.

Keywords: ethical attitudes, moral views, future officials, future entrepreneurs, anti-corruption training of students, the Hunt-Vitell model of ethical decision-making.

For citation: Maksimenko A. A., Deyneka O. S., Krylova D. V., Zabelina E. V., Bulgakova E. A. Ethical attitudes of the future Russian officials and businessmen: Comparative analysis. *The Education and Science Journal*. 2023; 25 (2): 68–97. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-68-97

ACTITUDES ÉTICAS DE LOS FUTUROS REPRESENTANTES DE LA ADMINISTRACIÓN RUSA Y LA COMUNIDAD EMPRESARIAL: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

A. A. Maximenko

*Universidad Nacional de Investigación Escuela Superior de Economía,
Moscú, Rusia.
E-mail: Maximenko.AI@gmail.com*

O. S. Deyneka

*Universidad Estatal de San Petersburgo,
San Petersburgo, Rusia.
E-mail: osdeyneka@yandex.ru*

D. V. Krilova

*Universidad Nacional de Investigación Escuela Superior de Economía,
Moscú, Rusia.
E-mail: krylovadv@hse.ru*

E. V. Zabélina

*Universidad Estatal de Cheliabinsk,
Cheliabinsk, Rusia.
E-mail: katya_k@mail.ru*

E. A. Bulgákova

*Universidad Regional Estatal de Moscú,
Mititsi, Rusia.
E-mail: ea-bulgakowa@yandex.ru*

Abstracto. *Introducción.* De acuerdo con la Declaración de Valores Éticos y Principios de la Educación Superior de Bucarest (2004), las universidades modernas no pueden considerarse solo como “fábricas” científicas y técnicas aisladas de los valores y las normas éticas. De acuerdo con su misión en la sociedad, deben “contribuir de todas las formas posibles al establecimiento e imposición de las más altas normas morales”.

En este artículo se actualiza el problema de la formación de los futuros funcionarios y representantes de la comunidad empresarial en las universidades rusas basados en un análisis de los resultados de un estudio de sus actitudes éticas con el fin de evaluar indirectamente la eficiencia de la formación anticorrupción para estudiantes de programas educativos especializados en las áreas de “Gestión estatal y municipal” y “Derecho”.

Objetivo. El propósito de este estudio empírico ha sido identificar las actitudes éticas de los futuros servidores públicos en comparación con los futuros empresarios, así como con los empleados de empresas comerciales y servidores públicos.

Metodología, métodos y procesos de investigación. Se realizó un estudio en línea en el que participaron 874 personas. La muestra principal de la prueba (134 estudiantes) estuvo com-

puesta por dos grupos: Estudiantes de la especialidad “Administración estatal y municipal” y “Derecho” (70 personas) y estudiantes de programas de educación empresarial (64 personas). La muestra de antecedentes estuvo compuesta por empleados estatales y municipales (39,0% del total de la muestra) y empleados de empresas comerciales (36,5%), así como representantes de ONG (6,8%). En el curso de estudio comparativo se diligenció el cuestionario “Ideas morales (in-moralismo) – MPA-2” de E. A. Bulgakova, y la escala “futuro oscuro” de Z. Zalessky, se probó una hipótesis en muestras de futuros funcionarios y futuros representantes comerciales, apoyada en algunos trabajos de autoría extranjera, que consistía en el hecho de que se esperaba que los futuros empresarios rusos tuvieran un mayor grado de relativismo (que los futuros funcionarios), rechazando los principios morales universales y apoyando los estándares morales personales.

Resultados. Los resultados del estudio indican que los futuros funcionarios públicos tienen una probabilidad significativamente mayor que los futuros representantes de la comunidad empresarial de justificar la apropiación del bien ajeno, el engaño por reticencia y la venganza en el marco de la ley. Sus indicadores en las escalas de cinismo, agresividad y hostilidad de los futuros funcionarios resultaron ser más altos que los de los estudiantes de educación empresarial. Además, los futuros funcionarios tienen más incertidumbre sobre si podrán desenvolverse en la vida, miedos en relación con posibles colisiones con las crisis y dificultades de la vida, así como preocupaciones sobre su futuro. Los programas de capacitación existentes sobre los fundamentos de la ética profesional en la educación superior a menudo solo fortalecen los puntos de vista relativistas y forman la base para la formación de conductas desviadas en el futuro.

Novedad científica. La novedad científica del estudio radica en que se realizó un análisis teórico y se llevó a cabo un estudio empírico de las actitudes éticas entre representantes de los dos grupos de profesionales.

Significado práctico. Como parte del desarrollo de los planes de estudio, es recomendable fortalecer el énfasis asociado a las actitudes éticas constructivamente maduras de los profesionales, especialmente de los empleados estatales y municipales.

Palabras claves: Actitudes éticas, ideas morales, futuros funcionarios, futuros empresarios, formación anticorrupción de estudiantes, modelo ético de toma de decisiones de Hunt-Vittel.

Para citas: Maximenko A. A., Deyneka O. S., Krilova D. V., Zabélina E. V., Bulgákova E. A. Actitudes éticas de los futuros representantes de la administración rusa y la comunidad empresarial: Un análisis comparativo. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia.* 2023; 25 (2): 68–97. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-68-97

Введение

Интернациональная проблема повышения стандартов этического и гражданского образования, необходимого для полноценной профессионализации студентов [1], пополняющих ряды государственных служащих и бизнес-сообществ, требует внимания к антикоррупционному воспитанию и профилактике с учетом опыта разных стран и, в частности, в российских вузах [2; 3].

Проблема коррупции и осознанного формирования нетерпимого отношения к ней в среде российского студенчества является особенно актуальной в настоящее время [4]. Предпосылками законопослушного поведения и антикоррупционного правосознания являются этические установки человека. Усиление антикоррупционной составляющей при преподавании учебных дисциплин, предусматривающих изучение правовых и морально-этических аспектов управленческой деятельности в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего и послевузовского профессионального образования, указывается в качестве одной из первоочередных задач в Национальном плане противодействия коррупции¹. Более того, приоритетными направлениями Национального плана определены: «повышение эффективности просветительских, образовательных и иных мероприятий, направленных на формирование антикоррупционного поведения государственных и муниципальных служащих, популяризацию в обществе антикоррупционных стандартов и развитие общественного правосознания; совершенствование мер по противодействию коррупции в сфере бизнеса, в том числе по защите субъектов предпринимательской деятельности от злоупотреблений служебным положением со стороны должностных лиц; обеспечение включения в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования положений, предусматривающих формирование у обучающихся компетенции, позволяющей выработать нетерпимое отношение к коррупционному поведению, а в профессиональной деятельности – содействовать пресечению такого поведения». При этом существующая ситуация в данной сфере характеризуется наличием ряда проблем. По нашим предварительным оценкам, охват существующих программ антикоррупционной подготовки студентов [3] сильно ограничен: обычно только студенты профильных образовательных программ (ГМУ, право) получают такую подготовку. По мнению Е. Denisova-Schmidt, M. Huber и E. Leontyeva участниками общественных отношений, в рамках которых могут реализовываться коррупционные сценарии, становится значительно более многочисленная часть молодежи [5]. В то же время, только 12 % от опрошенных студентов относят к коррупции использование служебного положения в личных целях, фаворитизм, ситуации конфликта интересов [6]. В то же время в представлении остальных респондентов студенческого сообщества коррупция ассоциируется преимущественно со взятками. Такая трактовка коррупции будущими чиновниками, юристами, наемными управленцами и предпринимателями, призванными противодействовать коррупции, довольно тревожна. Особую озабоченность вызывает преобладание положительной

¹Указ Президента Российской Федерации от 16.08.2021 № 478 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2021–2024 годы».

оценки последствий коррупции над негативной. «Лишь 9 % опрошенных готовы подчиняться требованиям закона и не вступать в коррупционные отношения ни при каких обстоятельствах. Еще 12 % респондентов выразили намерение соблюдать законы при отсутствии иммунитетов для власть имущих и соблюдении каждым буквы закона» [6]. По мнению А. А. Журавлева и А. В. Юревича [6], «...патернализм, иерархичность и опора на неформальные отношения с властью, подкрепляемые подарками и услугами, стали фундаментальными характеристиками самой российской культуры». Схожие аспекты в формировании сознания молодежи отмечают и Э. И. Никонова с А. В. Абдрахмановой: «...молодые люди, вступающие во взрослую жизнь, с самого начала сталкиваются с коррупцией, привыкают с ее помощью решать свои проблемы, преодолевать препятствия, начинают считать ее естественной частью социальной среды» [7, с. 28]. Авторы при рассмотрении психологических аспектов отношения россиян к коррупции обращают внимание на непоследовательность и противоречивость оценок обществом коррупционных проявлений. По их мнению, «проявляется система двойных стандартов и принцип, когда свое собственное коррупционное поведение и аналогичное поведение родных и близких интерпретируется как вынужденный ответ на объективные обстоятельства, не ассоциируется с коррупцией и не получает отрицательной эмоциональной оценки, в то время как аналогичное поведение других лиц рассматривается как коррупционное и выражающее их негативные личностные качества» [7, с. 28]. Авторы во многом правы, что российские граждане не воспринимают коррупцию однозначно как зло, привыкают к таким практикам, принимают коррупцию за норму поведения. Согласно этому исследованию, значительная часть молодежи ориентирована на карьеру в системе власти с целью обеспечить себе условия для обогащения.

И. Н. Пустовалова, отмечает, что, в сознании подрастающих управленцев таким образом, понятие «коррупция» ассоциируется «не с ответственностью и правонарушением, а с возможностями беспринципного достижения своих целей, что свидетельствует о наличии деструктивного (коррупционного) типа правосознания» [8]. Такое положение является следствием не только институционализации коррупционных отношений, но и в значительной степени недостаточной эффективности антикоррупционной подготовки студентов.

В качестве **основной гипотезы** было выдвинуто предположение, что у будущих российских предпринимателей присутствует значимо более высокая (нежели у будущих чиновников [9]) степень релятивизма, отвергающая универсальные моральные принципы и поддерживающая личные моральные стандарты. У данной категории студентов имеется обоснован-

ное мнение в пользу этической идеологии скептицизма. Они убеждены, что этические решения должны зависеть от ситуации и степени вовлеченности лиц. Поэтому их идеология – это компромисс между потенциальными выгодами и вредом от той или иной этической дилеммы.

В настоящей работе обозначим рабочие исследовательские определения. Под этическими установками понимается готовность личности следовать моральным принципам и поддерживать в своем поведении высокие моральные стандарты. Под антикоррупционным сознанием подразумевается система убеждений, чувств и верований, проявляющаяся в отношении к коррупции как общественному злу.

Одним из основных ограничений настоящего исследования следует считать то, что настоящую работу можно считать попыткой демонстрации роли и важности формирования этических установок у студентов – будущих предпринимателей и чиновников в современной России.

Обзор литературы

Активный исследовательский интерес к теме этических установок возник в конце 60-х – начале 70-х годов XX века. Некоторые зарубежные психологи попытались объяснить все моральные суждения в дихотомической методологии релятивного и идеального (выделением R. A. Hogan «этики личной совести» и «этики социальной совести» [10], выявлением Н. С. Kelman, L. H. Lawrence общественного мнения об одобрении индивидуальной ответственности солдата, выполняющего приказ или неодобрению такой ответственности [11], с помощью опросника этической позиции (EPQ) D. R. Forsyth [12], открывающего одну из 4-х перспектив этического поведения).

D. R. Forsyth и W. R. Pore предложили типологическую модель, включающую 4 стратегии и типа поведения: абсолютисты (считающие, что обман подрывает фундаментальные моральные принципы, поэтому его следует избегать); субъективисты (полагающие, что трактовка обмана является субъективной интерпретацией); ситуационисты (рассуждающие, что не без помощи обмана можно добиться наилучшего результата в заданной ситуации); утилитаристы или циники (уверенные, что если обмана избежать нельзя, то можно воспользоваться ситуацией при соответствующих мерах предосторожности). При этом «абсолютисты, в отличие от представителей трех других этических идеологий, наиболее щепетильно и тщательно оценивают негативные последствия своего поведения» [13].

Маркетологами Sh. D. Hunt и S. Vitell была разработана модель этики, объясняющая поведение потребителей, которая может быть успешно

транспонирована психологами и социологами для рассмотрения этических установок предпринимателей и чиновников. В основе модели принятия этических решений лежат две этические традиции: деонтологичность, учитывающая универсальные законы морали и следование правилам и долгу независимо от последствий этих этических действий (И. Кант), и телеологичность, учитывающая «принцип максимальной полезности, достижения наибольшего блага для наибольшего числа людей» (Дж. Бентам) [14]. Отметим, что теория Ханта-Виттеля в определенной степени оспаривает результаты ранее проведенных исследований [15], а именно тот факт, что многие люди могут научиться проявлять этическое поведение. Некоторые характеристики личности способны обуславливать конкретные аспекты этического процесса принятия решений. В частности, Sc. Vitell, J. G. P. Paolillo и J. J. Singh отмечают, что «внутренняя религиозность» (убежденность и разделение норм и ценностей) является важной детерминантой этических убеждений потребителей, тогда как внешняя религиозность (следование ритуалам и обычаям) оказывает незначительное влияние на этическое поведение» [16].

Нельзя не учитывать, что система ценностей и норм также влияет на принятие этических решений. Так, компании, задающие высокие этические нормы в своей организационной культуре, получают, как правило, сотрудников с высокой организационной приверженностью. Весьма вероятно, что люди с высокими моральными качествами будут применять силу воли, чтобы вести себя сообразно со своими этическими суждениями. Кроме того, Sh. D. Hunt, V. R. Wood и L. B. Chonk обнаружили, что, как правило, женщины с высоким уровнем образования и обладающие высокой социальной ответственностью в большей степени способны (1) привносить деонтологические нормы в любую ситуацию и (2) будут учитывать интересы большего числа заинтересованных сторон в принятии решений [17].

М. К. Shaub обнаружил отрицательную взаимосвязь между этической чувствительностью и релятивизмом и объяснил его тем, что вера в моральные абсолюты может уменьшить вероятность этических нарушений, а также тем, что релятивисты считают этические вопросы в целом менее важными, в отличие от нерелятивистов [18]. Схожую взаимосвязь обнаружили J. R. Sparks и Sh. D. Hunt, поясняя это корреляцию тем, что существующие обучающие программы по этике лишь укрепляют релятивистские взгляды и неправильное поведение [19]. St. P. McNeel весьма проницательно указывает на то, что преподавание курса этики в высших учебных заведениях все чаще проходит в довольно формальном безоценочном подходе, без учета «ценностей» и этических установок целевой аудитории [20].

Модель Sh. D. Hunt и S. Vitell подчеркивает важность культурной среды, влияющей на процесс принятия этических решений, и предполагает,

что исследователи сосредоточивают внимание на религии, правовых и политических системах, а также имеет сложные наборы норм, некоторые из которых часто формализованы в организационных кодексах и существуют в виде неформальных норм, реализуемых в организациях в процессе работы [21].

В обзорной статье G. L. Casali и M. Perano проведен анализ вклада разных ученых в теорию принятия этических решений (ПЭР) за последние 40 лет [22], с опорой на 4 литературных обзора, представленных J. L. Craft; R. C. Ford и W. D. Richardson; T. W. Loe с коллегами; M. J. O'Fallon и K. D. Butterfield в статьях, охватывающих более 400 опубликованных материалов за период с 1962 по 2011 гг. [23, 24]. За это время количество сведений, опубликованных результатов и рекомендаций о важности концепции принятия этических решений в бизнесе резко выросло со 110 в период с 1972 по 1992 гг. до 357 в период с 2004 по 2011 гг., т. е. более чем вдвое за последние 15 лет. Так, в некоторых статьях выделен набор этических принципов, условно называемый авторами «школа моральной философии» [25, 26]. С. R. Bateman и S. R. Valentine прослежена взаимосвязь с индивидуальными характеристиками, такими как возраст, пол, уровень образования [27]. Третьи связаны с организацией, в которой люди работают: этический кодекс организации, организационная культура, внешняя среда организации, политическая и экономическая ситуации [27]. Далее G. L. Casali и M. Perano произвели сегментацию исследовательского поля по двум основаниям, разделив исследовательские усилия ученых на «редкие попытки» или «частые попытки» изучения феномена принятия решения, и учитывая характер полученного результата как «низкий» или «высокий». В итоге получилась матрица с 4 квадрантами: квадрант 1 (часто изучаемые – слабое влияние) – факторы, которые часто изучались, но не оказали большого влияния на принятия этического решения; квадрант 2 (часто изучаемые – сильное влияние) – факторы, которые часто изучались и оказывали значимое влияние на принятия этического решения; квадрант 3 (редко изучаемые – слабое влияние) – факторы, которые изучались редко и оказали минимальное влияние; квадрант 4 (редко изучаемые – сильное влияние) – факторы, которые изучались редко, но оказались влиятельными. Отметим, что в статье использовался метод визуализации данных временных рядов, в частности графы для отслеживания и визуализации временных вариаций тем, и перечислены 42 потенциально влияющих на ПЭР фактора.

Полученные данные авторами были размещены в четырех квадрантах. Поскольку квадрант 1 вообще не рассмотрен (по причине частого изучения факторов и минимального их влияния), были исследованы только квадранты 2, 3 и 4.

Квадрант 2 (часто изучаемый – сильное влияние): в него попали 10 % влияющих на принятие этического решения факторов: пол, образование, занятость, ценности, ориентация и национальность. Эти факторы в основном связаны с человеком. При этом важный момент заключается в том, что большинство факторов, лежащих в этом квадранте, находятся на грани значимости и незначительности. Так, образование и занятость лежат на границе между квадрантами 1 и 2 (незначимые и значимые соответственно).

Квадрант 3 (редко исследуется – слабое влияние): в него попали 10 % факторов, и еще 7 % легли близко к границе между квадрантами 3 и 4 (слабо влияют на модель ПЭР). Это такие факторы, как «роль конфликта и этический конфликт» и «авторитет», «политика и процедуры».

Квадрант 4 (редко изучается – сильное влияние): в этот квадрант входит более 70 % от общего количества потенциально влияющих факторов, рассматриваемых в этом исследовании. Чтобы лучше описать большое количество факторов в этом квадранте, квадрант 4 был подразделен на 4А, 4В, 4С и 4D. Из факторов, лежащих в квадранте 4, два попали в 4А, пять – в 4В, шесть – в 4С и 17 – в 4D. Дальнейший анализ показывает, что не все факторы получили одинаковое внимание исследователей. Некоторые факторы были тщательно исследованы: пол, возраст, образование, занятость, ценности. Другие – слабо охвачены исследовательским вниманием: профессиональные отношения, внешняя среда и влияние топ-менеджмента.

Таким образом, за последние 40 лет 403 статьи были посвящены модели ПЭР, однако менее 5 % изучали комбинированный эффект более четырех факторов, и только в семи исследованиях рассмотрен одновременный эффект более шести факторов. Как отмечают М. А. Razzaque и Т. Р. Нвее, наибольшее количество факторов, когда-либо исследованных одновременно, девять: возраст, образование, пол, ценности, религия, этическая культура, размер организации, локус контроля. Значимыми из перечисленных оказались только факторы «образование» и «этическая культура» [28].

В статье китайских исследователей L. W. Zou и R. Y. K. Chan предпринята попытка изучения вовлеченности потребителей в зеленое поведение на основе модели ПЭР Sh. D. Hunt и S. Vitell. Авторы, пользуясь методом опросов и полученными данными, собранными в Гонконге и США с помощью моделирования и бутстрэп-анализа, показали, что этический идеализм положительно влияет на соответствующие этические суждения потребителей и их решения, и это влияние выше, когда зеленое поведение имеет высокую моральную интенсивность. Отмечается, что этический релятивизм отрицательно влияет на те же суждения и решения, и это влияние сильнее, когда внимание потребителей к информации о социальном сравнении низкое [29].

В статье американских исследователей J. Cherry и J. P. Fraedrich показано, как воспринимаемый риск влияет на ПЭР [30]. Согласно теории перспектив (D. Kahneman и A. Tversky) люди не склонны к риску в ситуации гарантированной выгоды, но при этом стремятся к риску в ситуации неопределенности, связанной с потерями [31]. По мнению К. R. MacCrimmon и D. A. Wehngung величина, вероятность проигрыша, а также отсутствие времени и информации для принятия решения и отсутствие контроля над альтернативными вариантами также влияют на субъективное восприятие риска [32]. В исследовании J. Cherry и J. P. Fraedrich было показано, что лица, которые воспринимают больший риск в этической дилемме, выражают более категоричные суждения в отношении неэтичного поведения, чем люди, которые воспринимают меньший риск. Кроме того, люди, которые воспринимают больший риск в этической дилемме, выражают меньшее намерение участвовать в неэтичном поведении, те, которые воспринимают меньший риск. И наконец, те, кто воспринимает риск в этической дилемме как более высокий, в большей степени отражают дилемму как этическую проблему.

Кросс-культурное исследование J. M. Vinson и его коллег посвящено изучению различий в склонности к принятию решений, сопряженных с риском и этическим сознанием [33]. Сравнивались данные финансовых работников США, Ближнего Востока и Северной Африки (Мена). В ходе опроса было обнаружено, что этическое сознание представителей США и Мены различаются: люди Северной Африки способны воспринимать действия, имеющие меньшую моральную значимость, чем представители США. Кроме того, обнаружена прямая взаимосвязь между склонностью к риску и этической осведомленностью. Так, респонденты, склонные к риску, воспринимают ссуду как обладающую большей моральной справедливостью, чем респонденты, избегающие риска. Предположение, что бухгалтеры из Ближнего Востока и Северной Африки будут иметь более низкий уровень склонности к риску, чем бухгалтеры из США, не подтвердилось, поскольку выяснилось, что это личностная, а не культурная характеристика. При этом культура региона оказывает косвенное влияние на этическое сознание через склонность к риску.

В статье R. George, S. Franke и Sc. Nadler исследуется влияние национальной культуры на этические установки людей разных стран [34]. Опираясь на теорию измерения культуры G. Hofstede [35], авторы предприняли попытку определения воздействия четырех основных культурных аспектов на общие этические отношения в разных странах. Они выдвинули 5 гипотез: во всех странах рост индивидуализма, возрастающее избегание неопределенности, увеличение дистанции власти и растущая мужественность отрицательно сказываются на национальных этических установках и толь-

ко ускоряющееся экономическое развитие оказывает положительное влияние на этические отношения в странах. В качестве методов использованы данные из опросов European Value Survey и World Values Survey с дополнением вопросов о степени оправданности социального поведения с использованием десятибалльной шкалы от «никогда не оправданное» до «всегда оправданное» [36]. Для сравнения этического отношения в разных странах исследуются четыре модели поведения: (1) обращение за государственными пособиями, на которые вы не имеете права; (2) отказ от платы за проезд в общественном транспорте; (3) мошенничество с налогами, если у вас есть возможность и (4) получение взятки при исполнении служебных обязанностей. Обозначенные гипотезы проверялись на данных из 44 стран, в которых проживают примерно 78 % населения мира, отобранных по четырем пунктам этики из Всемирного обзора ценностей и четырем культурным измерениям Г. Хофстеде (2001). Общая выборка включает 64 769 респондентов, выборки в отдельных странах варьируются от 755 до 2 989.

Полученные данные указывают на параметр «дистанция власти», который негативно влияет на этические установки. Предыдущие исследователи также предсказывали негативное влияние дистанции власти на этические установки. Сам G. Hofstede описывает эту модель как «определенную степень неформального снисхождения к правилам гражданской морали» [37]. Полученные результаты по параметру «избегание неопределенности» весьма противоречивы. Наблюдаемый отрицательный эффект предполагает, что потенциальные последствия сомнительной деятельности часто могут рассматриваться как сопряженные с приемлемым риском. Ложное заявление о государственных пособиях, уклонение от оплаты проезда подразумевает немедленную выгоду. Польза от такой деятельности настолько очевидна, что с риском юридических последствий можно мириться. Готовность нарушать несправедливые законы и скептицизм по отношению к правовой системе также могут привести к этическим рационализациям, как, например, то, что государственные пособия являются правом гражданина, или то, что транспортные расходы могут быть несправедливо завышены. Как и в случае с избеганием неопределенности, ожидаемое влияние индивидуализма в отношении этических взглядов вызывает споры (обнаружены незначимые различия). Наконец, вопреки ожиданиям, результаты исследования не подтвердили взаимосвязь параметра «мужественность/женственность» с этическими установками. G. Hofstede рассматривает культурные кластеры, демонстрирующие более высокие этические установки на Востоке и более низкие этические установки на Западе. Страны с наиболее строгими взглядами на сомнительное поведение являются преимущественно исламскими, за ними следуют азиатские страны с наследием конфуцианства и буддизма. Запад-

ные страны имеют иудео-христианское наследие с наложением коммунизма или социализма в странах Восточной Европы. Два кластера с наивысшим и самым низким средним этическим отношением относительно схожи по некоторым культурным аспектам Г. Хофстеде и по более слабому экономическому развитию, что позволяет предположить, что религия может иметь отчетливое влияние на этические отношения. Например, G. Rice отмечает, что в исламе, например, этика доминирует над экономикой, а не наоборот [38].

Регрессионный анализ показал, что этический уровень отношений ниже в Бразилии и на Филиппинах и выше в Японии, что определяется влиянием культуры и экономическим развитием. Ранее в исследованиях V. Gupta, P. J. Hanges и P. Dogman было обосновано, что Бразилия и Филиппины известны своей историей политической нестабильности и высоким неравенством в доходах [39], но уклонение от уплаты налогов широко распространено в Бразилии (Costa E. F.) [40], а гражданские беспорядки, бедность и высокий уровень преступности обычны на Филиппинах [41]. В этих странах сомнительное поведение (например, отказ от платы за проезд в общественном транспорте) может показаться относительно незначительной проблемой. И, наоборот, в процветающей и относительно более однородной по доходам Японии, как отмечает L. Ellington, другое отношение к незаконопослушному поведению в транспорте, там в школьной системе сделан упор на нравственном воспитании и послушании, что связано с конфуцианским наследием страны [42]. Таким образом, вышеприведенный анализ продемонстрировал объяснение до 50 % различий в установках между культурами.

Предположение в пользу более высоких моральных стандартов у чиновников, нежели у предпринимателей, основано на результатах многочисленных российских исследований (О. В. Ванновская [43], О. С. Дейнека [44], Д. А. Китова с соавторами [45]), согласно которым инициаторами коррупции чаще выступает предпринимательское сообщество, находящееся в поисках более быстрого решения вопроса, в том числе и с нарушением существующей процедуры. Результаты выполненного нами в 2018 г. онлайн-опроса в Костромской области и охвативший 250 предпринимателей (62 % женщины), работающих в сфере услуг и торговли, показал, что только 4 % предпринимателей никогда не давали взятку (затруднились с ответом 65,6 % респондентов, остальная почти треть опрошенных давала взятки с различной степенью периодичности). В этой связи почти половина опрошенных представителей бизнес-сообщества (48 %) считали самой эффективной мерой противодействия коррупции – беспощадное наказание всех коррупционеров. При этом только половина респондентов (48 %) выразила готовность принять участие в борьбе с коррупцией, остальные ответившие предприниматели сообщили, что они «преждевуд и посмотрят, что из этого получится».

Рассмотрим результаты сравнительного онлайн-опроса студентов ведущих вузов России, выбравших профессии менеджеров (предпринимателей) и чиновников.

Материалы и методы

Исследование, в котором приняло участие 874 человека, проводилось в феврале 2021 года в режиме онлайн-опроса на сервисе «Анкетолог.ру». Были опрошены следующие группы: государственные и муниципальные служащие (39,0 %), работники коммерческих компаний (36,5 %), студенты высших учебных заведений (17,7 %), а также представители НКО (6,8 %). Особое внимание в исследовании уделялось учащейся молодежи. В опросе приняли участие 134 студента, из них 70,2 % женщин и 29,8 % мужчин, в возрасте от 17 до 22 лет ($M=19,56$; $SD=1,82$). Сравнивались данные 70 студентов специальности «Государственное и муниципальное управление» (будущих чиновников) и 64-х студентов специальностей «Менеджмент» и «Маркетинг» (среди которых высок процент будущих коммерсантов и предпринимателей).

Инструментарий включал в себя опросник «Моральные представления (аморализм) – МПА-2» Е. А. Булгаковой [46] и шкалу «темного будущего» З. Залесского (см. по: [47]). Также был получен социальный паспорт респондентов (пол, возраст, уровень образования, степень религиозности, субъективный уровень дохода). Обработка данных осуществлялась с помощью программ SPSS 19.0. Значимые различия выявлялись с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Компаративный анализ моральных установок и степени аморализма у вышеперечисленных социальных групп проводился с помощью однофакторного дисперсионного анализа.

Результаты исследования и обсуждение

В результате проведенного сравнительного анализа выявлены следующие значимые различия по шкале аморализма. Так, студенты-менеджеры меньше согласны, чем студенты-чиновники, что «иногда можно и не договорить что-то» ($p < 0,05$), «у нас в стране воровство было, есть и будет» ($p < 0,01$), «если пытки необходимы в целях безопасности всего общества, то их можно применять» ($p < 0,01$), «аборт оправдан, если родители не готовы к рождению ребенка» ($p < 0,05$), «если месть не выходит за рамки закона, тогда можно отомстить» ($p < 0,01$).

К тому же у будущих чиновников в большей степени, чем у студентов, получающих бизнес-образование, выражены цинизм ($p < 0,05$), агрессивность ($p < 0,05$) и враждебность ($p < 0,05$) по шкале Кука-Медлея.

С помощью шкалы З. Залесского «Темное будущее» выявлены следующие различия по поводу планов на будущее в группах студентов. Будущие чиновники значительно больше опасаются будущих изменений своей жизни к худшему ($p < 0,01$), а также изменений политической и экономической ситуации, которые поставят под угрозу их будущее ($p < 0,01$). У них значительно больше страх не реализовать свои планы и цели ($p < 0,01$), а также фобий по поводу того, что проблемы, с которыми они сталкиваются, останутся еще надолго ($p < 0,05$), их больше пугает мысль о том, что они могут когда-то столкнуться с жизненными кризисами и трудностями ($p < 0,01$).

Сравнительный анализ моральных установок и степени аморализма у студентов вузов, с одной стороны, и государственными и муниципальными служащими, представителями коммерческих компаний, а также работниками НКО (рис. 1), с другой стороны, выявил различия по шкалам «девиантного аморализма» ($p < 0,05$) и «аморального скептицизма и релятивизма» ($p < 0,001$).

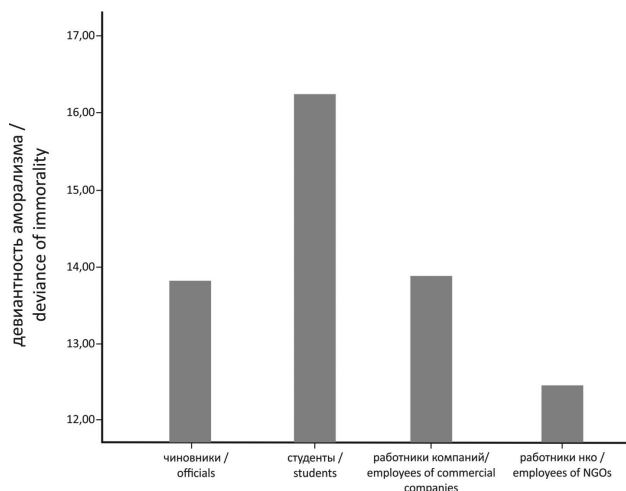


Рис. 1. Различия в девиантности, вызванного аморализмом, у различных социальных групп (чиновники, студенты, работники коммерческих компаний, работники НКО) (источник: визуализация авторов)

Fig. 1. Differences in the deviance of immoralism among various social groups (officials, students, employees of commercial companies, employees of NGOs) (source: authors' visualisation)

Наибольшие значения по шкале «девиантного аморализма» выявлены у студентов, а наименьшие – у представителей общественных и некоммерческих организаций (работники государственных и коммерческих организа-

ций «заяли» промежуточные значения по этой шкале). Шкала «девиантного аморализма» демонстрирует отклонение от нравственной нормы. Наличие в структуре аморализма данного фактора можно объяснить с позиций клинико-патологического подхода: как следствие социально-психической дезадаптации [46], «моралепатии» (патологии морали). «Под моральной дезадаптацией понимается непротивоправное, хотя и безнравственное поведение. Это то пограничное состояние между противоправным и правомерным поведением, которое довольно легко способно перейти в делинквентное».

Иным образом средние значения распределились по шкале «аморально-скептицизма и релятивизма» (рис. 2): представители студенчества и общественных организаций показывают относительно низкие значения, а сотрудники коммерческих и государственных организаций – относительно высокие.

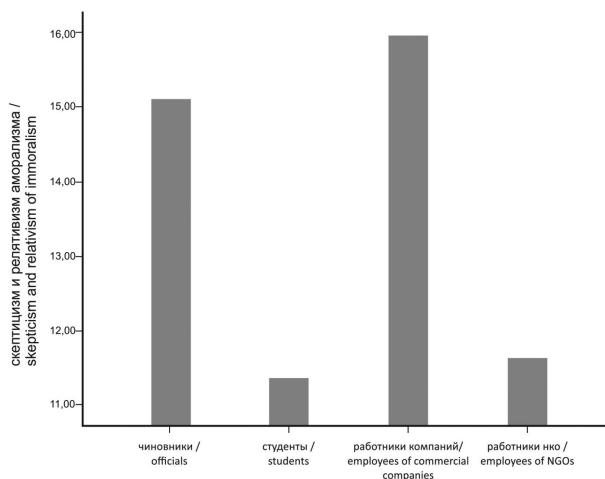


Рис. 2. Различия в скептицизме и релятивизме аморализма у различных социальных групп (чиновники, студенты, работники коммерческих компаний, работники НКО) (источник: визуализация авторов)

Fig. 2. Differences in skepticism and relativism of immoralism among various social groups (officials, students, employees of commercial companies, employees of NGOs) (source: authors' visualisation)

Высокие значения по данной шкале определяются тем, что опрошенные респонденты в ответах на вопросы о лжи и воровстве апеллируют к внешним обстоятельствам («не обманешь, не проживешь» и «такое время»). В этом отчетливо прослеживается позиция релятивизма. Принципами обоснования аморализма у последователей релятивизма выступают следующие утвержде-

ния: «в каждом обществе свои ожидания» и «мораль слишком часто меняется». С позиций скептицизма аморализм обосновывается тем, что мораль выдумана властью для собственной выгоды, мораль и религия придуманы для устрашения народа, при этом справедливость всегда на стороне сильных.

Кроме того, зафиксированы различия по другим шкалам у отдельных социальных групп (рис. 3). Так, показатели по шкале «аморализм как психологическая защита» различаются у студентов и сотрудников коммерческих организаций. Последние в большей степени склонны использовать аморализм как психологическую защиту.

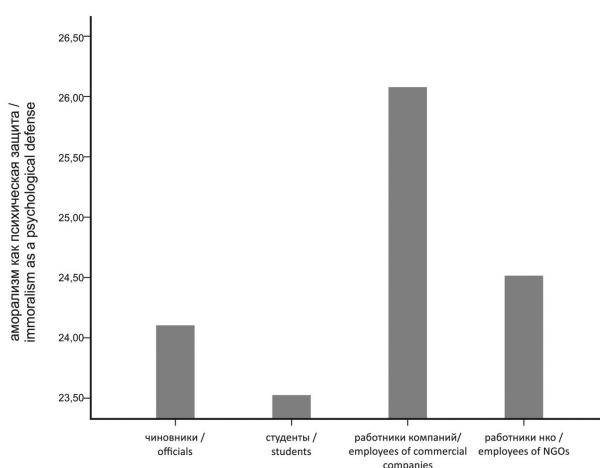


Рис. 3. Различия в аморализме как психологической защите у различных социальных групп (чиновники, студенты, работники коммерческих компаний, работники НКО) (источник: визуализация авторов)

Fig. 3. Differences in immoralism as a psychological defense among various social groups (officials, students, employees of commercial companies, employees of NGOs) (source: authors' visualisation)

Сотрудники коммерческих организаций более склонны оправдывать поступки и суждения, принимая их аморальность и недопустимость, применяя механизмы проекции (приписывание другому лицу чувств и намерений, которые присущи самому субъекту) и рационализации (поиск допустимых причин для недопустимых действий, объяснение противоречащим нормам идеям или поступкам, которые могут быть вполне допустимыми в иных обстоятельствах). Например, в вопросе об абортах респонденты описывали ряд причин, по которым это действие возможно (болезнь, бедность и т. п.).

Одним из факторов в структуре аморализма является власть, как отражение идеи макиавеллизма. Н. Макиавелли, обосновывая аморализм принципом иезуитизма «цель оправдывает средства», отмечал: «...государь, если он хочет сохранить власть, должен приобрести умение отступать от добра и пользоваться этим умением смотря по надобности» [48]. Как считал философ, «самое сильное влияние на исторический процесс оказывают сильные личности». Э. Дюркгейм постулировал «моральное «давление» общества на индивида, «принуждающий» характер ценностных суждений в действительности» [49]. По его мнению, основная функция морали – упорядочить поведение. Следовательно, обоснованиями аморализма для респондентов выступают такие утверждения опрошенных: «благо то, что не запрещено законом» и «цель оправдывает средства». Эти представления более выражены у представителей госучреждений, чем у работников общественных организаций.

Выдвинутая нами гипотеза о том, что у будущих российских предпринимателей присутствует значимо более высокая (нежели у будущих чиновников) степень релятивизма, поддерживающая личные моральные стандарты и отвергающая универсальные моральные принципы, не подтвердилась. Нами получены доказательства в пользу обратного, а именно о том, что именно студенты направления «государственного и муниципального управления» убеждены в том, что этические решения должны зависеть от ситуации и степени вовлеченности лиц. Идеология будущих российских государственных служащих представляет собой компромисс между потенциальными выгодами и вредом от рассматриваемого этического вопроса.

Полученные результаты коррелируют с данными, полученными рядом авторов в части взаимосвязи личностных черт и склонностью к коррупции и неэтичным поведением. Так, J. M. Ghilioni показал, что нарциссы более склонны к поведению, которое приносит немедленное удовлетворение, иногда в ущерб благополучию других, что взаимосвязано с коррупционным поведением. Согласно его теории, люди с ярко выраженными чертами темной триады личности, как правило, используют «стратегию быстрой жизни», которая характеризуется как мышлением, ориентированным на настоящее, так и отсутствием уважения к социальным нормам. В отличие от стратегии медленной жизни, которая подчеркивается осмотрительным, ориентированным на будущее мышлением, люди, использующие стратегии быстрой жизни, более импульсивны и склонны к актам жадности. Более того, они с большей вероятностью будут поддерживать девиантное поведение. Кроме того, травмирующие события из детства (крайняя бедность, та или иная (со)зависимость родителей, домашнее насилие и так далее) влияют на развитие темной триады личности и, впоследствии, высокой приверженности личности к коррупции [50].

М. Gürlek было показано, что такая личностная черта темной триады, как макиавеллизм, положительно коррелирует с карьерными амбициями и намерением неэтичного поведения. Для макиавеллистов характерно лукавство, манипулятивность, властолюбие, наиболее вероятно, что у таких людей большее намерения достичь высоких должностей в карьерной лестнице [51].

Заключение

Таким образом, можно уверенно отметить недостаточную эффективность педагогического компонента с этическим контент-наполнением в системе высшего профессионального образования, что негативно сказывается на морально-этических установках будущих государственных и муниципальных служащих, а также предпринимателей. Полученные нами результаты трансформируются в настоятельную рекомендацию по аудиту и кардинальному пересмотру существующих программ антикоррупционной подготовки студентов в российских вузах, в том числе в части подготовки будущих государственных и муниципальных служащих.

В качестве рекомендаций можно отметить необходимость трансформации информационной политики в отношении противодействия коррупции с демонстрацией масштабов и успехов в противодействии коррупции, ведения большой и последовательной работы среди граждан и, особенно, молодежи по высококвалифицированному антикоррупционному просвещению, избегая банальностей и устаревших подходов. Образовательные программы в системе высшего образования нуждаются в совершенствовании, для чего целесообразно использование зарубежного опыта, с усилением проработки сценариев выработки навыков нравственного поведения и имплементации этических стандартов в организациях государственного сектора в деле противодействия коррупции. Важным аспектом профессионального отбора, по мнению Д. В. Крыловой и А. А. Максименко, является исследование мотивации претендентов на коррупционно-опасные должности с привлечением квалифицированных психологов и искусственного интеллекта [52]. Л. Н. Духанина и А. А. Максименко подчеркивают, что значимым фактором, формирующим общественное мнение юных предпринимателей, также является широкое освещение в обществе [53], в СМИ условий для ведения предпринимательской деятельности в России и историй успеха, внимание Правительства РФ к улучшению делового климата, формирование у студентов представления, что добросовестное ведение предпринимательской деятельности – это реальный путь к преуспеванию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. James Ch. A. Teaching Ethics in Public Administration. Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance. A. Farazmand (ed.), Springer International Publishing Switzerland, 2016. DOI: 10.1007/978-3-319-31816-5_927-1
2. Damm I. A. Corruption prevention in educational organization (case study: Siberian Federal University) // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2020. № 13(1). P. 50–60. DOI: 10.17516/1997-1370-0533
3. Дейнека О. С., Духанина Л. Н., Крылова Д. В., Максименко А. А. Представления о коррупции в системе высшего образования у выпускников ведущих российских вузов // Высшее образование в России. 2020. № 7. С. 64–74. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-7-64-74
4. Максименко А. А., Дейнека О. С., Крылова Д. В., Духанина Л. Н. Отношение россиян к коррупции // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Социология. 2020. Т. 13, № 4. С. 407–428. DOI: 10.21638/spbu12.2020.404
5. Denisova-Schmidt E., Huber M., Leontyeva E. On the development of students' attitudes towards corruption and cheating in Russian universities // European Journal of Higher Education. 2016. № 6 (2). P. 128–143. DOI: 10.1080/21568235.2016.1154477
6. Журавлев А. А., Юревич А. В. Психологические факторы коррупции [Электрон. ресурс] // Прикладная юридическая психология. 2012. № 1. С. 8–21. Режим доступа: <https://lib.ipran.ru/paper/17392955> (дата обращения: 14.04.2022).
7. Никонова Э. И., Абдрахманова Л. В. Коррупция и борьба с ней: теория и практика. Учебное пособие для студентов всех форм обучения. Казань: Изд-во ООО «16 ПРИНТ», 2016. 194 с.
8. Пустовалова И. Н. Формирование правосознания – основное условие деинституционализации коррупционных отношений [Электрон. ресурс] // Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 1. С. 140–145. Режим доступа: http://www.hses-online.ru/2011/01/12_00_01/17.pdf (дата обращения: 14.04.2022).
9. Крылова Д. В., Максименко А. А. Есть ли у российского коррупционера совесть? Особенности принятия этических решений российскими государственными служащими // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2022. № 3. С. 230–253. DOI: 10.14515/monitoring.2022.3.2076
10. Hogan R. A dimension of moral judgment // Journal of Clinical and Counseling Psychology. 1970. Vol. 35. P. 205–212. DOI: 10.1037/h0030095
11. Kelman H. C., Lawrence L. H. Assignment of responsibility in the case of Lt. Calley: Preliminary report on a national survey // Journal of Social Issues. 1972. Vol. 28. P. 177–212. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1972.tb00010.x
12. Forsyth D. R. A taxonomy of ethical ideologies // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39 (1). P. 175–184. DOI: 10.1037/0022-3514.39.1.175
13. Forsyth D. R., Pope W. R. Ethical ideology and judgments of social psychological research: Multidimensional analysis // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 46. P. 1365–1375. DOI: 10.1037/0022-3514.46.6.1365
14. Hunt Sh. D., Vitell S. A general theory of marketing ethics // Journal of Macromarketing, 1986. Vol. 6. P. 5–16. DOI: 10.1177/027614678600600103
15. Zey-Ferrell M., Weaver K. M., Ferrell O. C. Predicting unethical behavior among marketing practitioners // Human Relations. 1979. Vol. 32 (7). P. 557–569. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Predicting-Unethical-Behavior-Among-Marketing-Zey-Ferrell-Weaver/966d49fe89df273e2c5746bec114175acb13a3ad> (date of access: 12.03.2022).

16. Vitell Sc., Paolillo J. G. P., Singh J. J. Religiosity and consumer ethics // *Journal of Business Ethics*. 2005. Vol. 57 (2). P. 175–181. Available from: <https://typeset.io/papers/religiosity-and-consumer-ethics-3g8g7p6koa> (date of access: 12.03.2022).
17. Hunt Sh. D., Wood V. R., Chonko L. B. Corporate ethical values and organizational commitment in marketing // *Journal of Marketing*. 1989. Vol. 53 (July). P. 79–90. DOI: 10.1177/002224298905300309
18. Shaub M. K. An empirical examination of the determinants of auditors' ethical sensitivity. PhD diss., Texas Tech University, Lubbock, 1989. Available from: <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/14563> (date of access: 12.03.2022).
19. Sparks J. R., Hunt Sh. D. Marketing researcher ethical sensitivity: Conceptualization, measurement, and exploratory investigation // *Journal of Marketing*. 1998. Vol. 62 (February). P. 92–109. DOI: 10.1177%2F002224299806200207
20. McNeel St. P. College teaching and student moral development // *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*, edited by J. Rest and D. Narvaez. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994. P. 27–49. DOI: 10.4324/9781410601162
21. Cohen J. R., Pant L. W., Sharp D. J. Measuring the ethical awareness and ethical orientation of Canadian auditors // *Behavioral Research in Accounting*. 1996. Vol. 8 (Supplement). P. 98–119.
22. Casali G. L., Perano M. Forty years of research on factors influencing ethical decision making: Establishing a future research agenda // *Journal of Business Research*. 2021. Vol. 132. P. 614–630. DOI: 10.1016/j.jbusres.2020.07.006
23. Craft J. L. A review of the empirical ethical decision-making literature: 2004–2011 // *Journal of Business Ethics*. 2013. Vol. 117 (2). P. 221–259. DOI: 10.1007/s10551-012-1518-9
24. Ford R. C., Richardson W. D. Ethical decision making: A review of the empirical literature // *Journal of Business Ethics*. 1994. Vol. 13 (3). P. 205–221. DOI: 10.1007/BF02074820
25. Loe T. W., Ferrell L., Mansfield P. A review of empirical studies assessing ethical decision making in business // *Journal of Business Ethics*. 2000. Vol. 25 (3). P. 185–204. DOI: 10.1023/A:1006083612239
26. O'Fallon M. J., Butterfield K. D. A review of the empirical ethical decision-making literature: 1996–2003 // *Journal of Business Ethics*. 2005. Vol. 59 (4). P. 375–413. DOI: 10.1007/s10551-005-2929-7
27. Bateman C. R., Valentine S. R. Investigating the effects of gender on consumers' moral philosophies and ethical intentions // *Journal of Business Ethics*. 2010. Vol. 95. P. 393–414. DOI: 10.1007/s10551-010-0386-4
28. Razzaque M. A., Hwee T. P. Ethics and purchasing dilemma: A Singaporean view // *Journal of Business Ethics*. 2002. Vol. 35 (4). P. 307–326. DOI: 10.1023/A:1013853021571
29. Zou L. W., Chan R. Y. K. Why and when do consumers perform green behaviors? An examination of regulatory focus and ethical ideology // *Journal of Business Research*. Elsevier. 2019. Vol. 94 (C). P. 113–127. DOI: 10.1016/j.jbusres.2018.04.006
30. Cherry J., Fraedrich J. P. Perceived risk, moral philosophy and marketing ethics: mediating influences on sales managers' ethical decision-making // *Journal of Business Research*. 2002. Vol. 55. P. 951–962.
31. Kahneman D., Tversky A. Prospect theory: an analysis of decision under risk // *Econometrica*. 1979. Vol. 47. P. 263–291. DOI: 10.2307/1914185
32. MacCrimmon K. R., Wehrung D. A. Taking risks: the management of uncertainty. New York, NY: The Free Press, 1986. 388 p.

33. Vinson J. M., Curtis M.B., Conover T. L., Chui L. Ethical relativism in accounting: A cross-cultural examination of the influence of culture and risk taking propensity on ethical decision-making // *Journal of International Accounting, Auditing and Taxation*. 2020. Vol. 41. Iss. C, 100350. DOI: 10.1016/j.intaccaudtax.2020.100350
34. George R., Franke S., Nadler Sc. Culture, economic development, and national ethical attitudes // *Journal of Business Research*. 2008. Vol. 61. P. 254–264. DOI: 10.1016/j.jbusres.2007.06.005
35. Hofstede G. *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1980. 474 p.
36. Inglehart R, Halman L, Welzel C. Introduction. In: Inglehart R., Basanez M., Diez-Medrano J., Halman L., Luijkx R., editors. *Human beliefs and values: a cross-cultural sourcebook based on the 1999–2002 values surveys*. Mexico: Siglo Veintiuno Editors, S.A. de C.V., 2004. P. 1–20.
37. Hofstede G. *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. 2nd ed. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 2001. 596 p.
38. Rice G. Islamic ethics and the implications for business // *Journal of Business Research*. 1999. Vol. 18. P. 345–58 (February). DOI: 10.1023/a:1005711414306
39. Gupta V., Hanges P. J., Dorman P. Cultural clusters: methodology and findings // *Journal of World Business*. 2002. Vol. 37. P. 11–15 (Spring). DOI: 10.1016/S1090-9516(01)00070-0
40. Costa E. F. Brazil // Pendergast S., Pendergast T., editors. *Worldmark encyclopedia of national economies*. Vol. 2. Americas. NY: Thomson Learning, 2002. P. 63–75.
41. Ubarra MCT. Philippines. In: Pendergast S., Pendergast T., editors. *Worldmark encyclopedia of national economies*. NY: Thomson Learning, 2002. Vol. 3. Asia and the Pacific. P. 461–473.
42. Ellington L. *Japan: a global studies handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, 2002. 307 p.
43. Ванновская О. В. Психология коррупционного поведения государственных служащих : монография [Электрон. ресурс]. 2-е изд., стер. Москва: Изд-во Юрайт, 2019. 251 с. Режим доступа: <https://urait.ru/book/psihologiya-korruptcionnogo-povedeniya-gosudarstvennyh-sluzhaschih-514226> (дата обращения: 14.04.2022).
44. Дейнека О. С. Снижение коррупции в современной России как политико-психологическая проблема // *Вестник политической психологии*. 2008. № 1. С. 31–40.
45. Китова Д. А., Журавлев А. Л., Соснин В. А., Юревич А. В. Коррупция в предметном поле психологических исследований [Электрон. ресурс] // *Гуманизация образования*. 2017. № 5. С. 46–56. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30736772_20175759.pdf (дата обращения: 14.04.2022).
46. Булгакова Е. А. Совершенствование психологической диагностики представлений молодежи о современной морали. Дисс. канд. психол. наук, Москва, 2011. 195 с.
47. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Психология глобальных рисков [Электрон. ресурс]. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 402 с. Режим доступа: <https://spkurdyumov.ru/uploads/2019/04/psihologiya-globalnyh-riskov.pdf> (дата обращения: 14.04.2022).
48. Макиавелли Н. *Государь*. Москва: АСТ, 2020. 256 с.

49. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. Москва: Мысль, 1994. 399 с. Режим доступа: <http://www.psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/1706/4.pdf> (дата обращения: 14.04.2022).

50. Ghlionn J. M. Towards a Psychodynamic Theory of Corruption // *Sociology and Criminology*. 2021. Vol. 9. Iss. 3. N 208. Available from: <https://www.longdom.org/open-access-pdfs/towards-a-psychodynamic-theory-of-corruption.pdf> (date of access: 10.03.2022).

51. Gürlek M. Shedding light on the relationships between Machiavellianism, career ambition, and unethical behavior intention // *Ethics & Behavior*. 2020. Vol. 31. № 1. P. 38–59. DOI: 10.1080/10508422.2020.1764846

52. Крылова Д. В., Максименко А. А. Роль искусственного интеллекта в антикоррупционном рекрутинге // *Научный результат. Серия: Технология бизнеса и сервиса*. 2022. Т. 8, № 2. С. 94–107. DOI: 10.18413/2408-9346-2022-8-2-0-9

53. Духанина Л. Н., Максименко А. А. Просветительские запросы россиян // *Вопросы образования*. 2019. № 2. С. 266–240. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-226-240

References

1. James Ch. A. Teaching ethics in public administration. Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance. Ed. by A. Farazmand. Switzerland: Springer International Publishing; 2016. DOI: 10.1007/978-3-319-31816-5_927-1

2. Damm I. A. Corruption prevention in educational organization (case study: Siberian Federal University). *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2020; 13 (1): 50–60. DOI: 10.17516/1997-1370-0533

3. Deyneka O. S., Dukhanina L. N., Krylova D. V., Maksimenko A. A. Perceptions of corruption in higher education among Alumni of the leading Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020; 7: 64–74. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-7-64-74 (In Russ.)

4. Maksimenko A. A., Deyneka O. S., Krylova D. V., Dukhanina L. N. The attitude of Russians to corruption. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12. Sociologiya = Vestnik of St. Petersburg University. Ser. 12. Sociology*. 2020; 13 (4): 407–428. DOI: 10.21638/spbu12.2020.404 (In Russ.)

5. Denisova-Schmidt E., Huber M., Leontyeva E. On the development of students' attitudes towards corruption and cheating in Russian universities. *European Journal of Higher Education*. 2016; 6 (2): 128–143. DOI: 10.1080/21568235.2016.1154477

6. Zhuravlev A. L., Yurevich A. V. Psychological factors of corruption. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya = Applied Legal Psychology* [Internet]. 2012 [cited 2022 Apr 14]; 1: 8–21. Available from: <https://lib.ipran.ru/paper/17392955> (In Russ.)

7. Nikonova E. I., Abdrahmanova L. V. Korrupciya i bor'ba s nej: teoriya i praktika. Uchebnoe posobie dlya studentov vsekh form obucheniya = Corruption and the fight against it: Theory and practice. A textbook for students of all forms of education. Kazan: Publishing House 16 PRINT; 2016. 194 p. (In Russ.)

8. Pustovalova I. N. Formation of legal consciousness – the main condition for the de-institutionalization of corruption relations. *Nauchno-obrazovatel'nyj i prikladnoj elektronnyj zhurnal "Gumanitarnye i social'nye nauki" = Scientific-Educational and Applied Electronic Journal "Humanities and Social Sciences"* [Internet]. 2011 [cited 2022 Apr 14]; 1: 140–145. Available from: http://www.hsos-online.ru/2011/01/12_00_01/17.pdf (In Russ.)

9. Krylova D. V., Maksimenko A. A. Does a Russian corrupt official have conscience? Peculiarities of ethical decision-making by Russian civil servants. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2022; 3: 230–253. DOI: 10.14515/monitoring.2022.3.2076 (In Russ.)
10. Hogan R. A dimension of moral judgment. *Journal of Clinical and Counseling Psychology*. 1970; 35: 205–212. DOI: 10.1037/h0030095
11. Kelman H. C., Lawrence L. H. Assignment of responsibility in the case of Lt. Calley: Preliminary report on a national survey. *Journal of Social Issues*. 1972; 28: 177–212. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1972.tb00010.x
12. Forsyth D. R. A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980; 39 (1): 175–184. DOI: 10.1037/0022-3514.39.1.175
13. Forsyth D. R., Pope W. R. Ethical ideology and judgments of social psychological research: Multidimensional analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984; 46: 1365–1375. DOI: 10.1037/0022-3514.46.6.1365
14. Hunt Sh. D., Vitell S. A general theory of marketing ethics. *Journal of Macromarketing*. 1986; 6: 5–16. DOI: 10.1177/027614678600600103
15. Zey-Ferrell M., Weaver K. M., Ferrell O. C. Predicting unethical behavior among marketing practitioners. *Human Relations* [Internet]. 1979 [cited 2022 Mar 12]; 32 (7): 557–569. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Predicting-Unethical-Behavior-Among-Marketing-Zey-Ferrell-Weaver/966d49fe89df273e2c5746bec114175acb13a3ad>
16. Vitell Sc., Paolillo J. G. P., Singh J. J. Religiosity and consumer ethics. *Journal of Business Ethics* [Internet]. 2005 [cited 2022 Mar 12]; 57 (2): 175–181. Available from: <https://typeset.io/papers/religiosity-and-consumer-ethics-3g8g7p6koa>
17. Hunt Sh. D., Wood V. R., Chonko L. B. Corporate ethical values and organizational commitment in marketing. *Journal of Marketing*. 1989; 53 (July): 79–90. DOI: 10.1177/002224298905300309
18. Shaub M. K. An empirical examination of the determinants of auditors' ethical sensitivity [dissertation on the Internet]. Lubbock: Texas Tech University; 1989 [cited 2022 Mar 12]. Available from: <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/14563>
19. Sparks J. R., Hunt Sh. D. Marketing researcher ethical sensitivity: Conceptualization, measurement, and exploratory investigation. *Journal of Marketing*. 1998; 62 (February): 92–109. DOI: 10.1177%2F002224299806200207
20. McNeel St. P. College teaching and student moral development. In: J. Rest, D. Narvaez (Eds.). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 1994. p. 27–49. DOI: 10.4324/9781410601162
21. Cohen J. R., Pant L. W., Sharp D. J. Measuring the ethical awareness and ethical orientation of Canadian auditors. *Behavioral Research in Accounting*. 1996; 8 (Supplement): 98–119.
22. Casali G. L., Perano M. Forty years of research on factors influencing ethical decision making: Establishing a future research agenda. *Journal of Business Research*. 2021; 132: 614–630. DOI: 10.1016/j.jbusres.2020.07.006
23. Craft J. L. A review of the empirical ethical decision-making literature: 2004–2011. *Journal of Business Ethics*. 2013; 117 (2): 221–259. DOI: 10.1007/s10551-012-1518-9
24. Ford R. C., Richardson W. D. Ethical decision making: A review of the empirical literature. *Journal of Business Ethics*. 1994; 13 (3): 205–221. DOI: 10.1007/BF02074820
25. Loe T. W., Ferrell L., Mansfield P. A review of empirical studies assessing ethical decision making in business. *Journal of Business Ethics*. 2000; 25 (3): 185–204. DOI: 10.1023/A:1006083612239

26. O'Fallon M. J., Butterfield K. D. A review of the empirical ethical decision-making literature: 1996–2003. *Journal of Business Ethics*. 2005; 59 (4): 375–413. DOI: 10.1007/s10551-005-2929-7.
27. Bateman C. R., Valentine S. R. Investigating the effects of gender on consumers' moral philosophies and ethical intentions. *Journal of Business Ethics*. 2010; 95: 393–414. DOI: 10.1007/s10551-010-0386-4
28. Razzaque M. A., Hwee T. P. Ethics and purchasing dilemma: A Singaporean view. *Journal of Business Ethics*. 2002; 35 (4): 307–326. DOI: 10.1023/A:1013853021571
29. Zou L. W., Chan R. Y. K. Why and when do consumers perform green behaviors? An examination of regulatory focus and ethical ideology. *Journal of Business Research*. 2019; 94 (C): 113–127. DOI: 10.1016/j.jbusres.2018.04.006
30. Cherry J., Fraedrich J. P. Perceived risk, moral philosophy and marketing ethics: Mediating influences on sales managers' ethical decision-making. *Journal of Business Research*. 2002; 55: 951–962.
31. Kahneman D., Tversky A. Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*. 1979; 47: 263–291. DOI: 10.2307/1914185
32. MacCrimmon K. R., Wehrung D. A. Taking risks: the management of uncertainty. New York, NY: The Free Press; 1986. 388 p.
33. Vinson J. M., Curtis M. B., Conover T. L., Chui L. Ethical relativism in accounting: A cross-cultural examination of the influence of culture and risk taking propensity on ethical decision-making. *Journal of International Accounting, Auditing and Taxation*. 2020 41(C): 100350. DOI: 10.1016/j.intaccudtax.2020.100350
34. George R., Franke S., Nadler Sc. Culture, economic development, and national ethical attitudes. *Journal of Business Research*. 2008; 61: 254–264. DOI: 10.1016/j.jbusres.2007.06.005
35. Hofstede G. Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills, CA: Sage Publications; 1980. 474 p.
36. Inglehart R., Halman L., Welzel C. Introduction. In: Inglehart R., Basanez M., Diez-Medrano J., Halman L., Luijckx R. (Eds.). Human beliefs and values: A cross-cultural sourcebook based on the 1999–2002 values surveys. Mexico: Siglo Veintiuno Editors, S.A. de C.V.; 2004. p. 1–20.
37. Hofstede G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. 2nd ed. Beverly Hills, CA: Sage Publications; 2001. 596 p.
38. Rice G. Islamic ethics and the implications for business. *Journal of Business Research*. 1999; 18: 345–58. DOI: 10.1023/a:1005711414306
39. Gupta V., Hanges P. J., Dorman P. Cultural clusters: Methodology and findings. *Journal of World Business*. 2002; 37: 11–15. DOI: 10.1016/S1090-9516(01)00070-0
40. Costa E. F. Brazil. In: Pendergast S., Pendergast T. (Eds.). Worldmark encyclopedia of national economies. Vol. 2. Americas. NY: Thomson Learning; 2002. p. 63–75.
41. Ubarra MCT. Philippines. In: Pendergast S., Pendergast T. (Eds.). Worldmark encyclopedia of national economies. Vol. 3. Asia and the Pacific. NY: Thomson Learning; 2002. p. 461–473.
42. Ellington L. Japan: A global studies handbook. Santa Barbara, CA: ABC-Clío; 2002. 307 p.
43. Vannovskaya O. V. Psihologiya korrupcionnogo povedeniya gosudarstvennyh sluzha-shchih = Psychology of corrupt behavior of civil officials [Internet]. 2nd ed. Moscow: Publishing House Yurajt; 2019 [cited 2022 Apr 14]. 251 p. Available from: <https://urait.ru/book/psihologiya-korrupcionnogo-povedeniya-gosudarstvennyh-sluzhaschih-514226> (In Russ.)

44. Deyneka O. S. Reduction of corruption in modern Russia as a political and psychological problem. *Vestnik politicheskoy psihologii = Bulletin of Political Psychology*. 2008; 1: 31–40. (In Russ.)

45. Kitova D. A., Zhuravlev A. L., Sosnin V. A., Yurevich A. V. Corruption in the subject field of psychological research. *Gumanizaciya obrazovaniya = Humanization of Education* [Internet]. 2017 [cited 2022 Apr 14]; 5: 46–56. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30736772_20175759.pdf (In Russ.)

46. Bulgakova E. A. Sovershenstvovanie psihologicheskoy diagnostiki predstavlenij molodezhi o sovremennoj morali = Improvement of psychological diagnostics of young people's ideas about modern morality [dissertation]. Moscow; 2011. 195 p. (In Russ.)

47. Zhuravlev A. L., Nestik T. A. Psihologiya global'nyh riskov = Psychology of global risks [Internet]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences; 2018 [cited 2022 Apr 14]. 402 p. Available from: <https://spkurdyumov.ru/uploads/2019/04/psixologiya-globalnyx-riskov.pdf> (In Russ.)

48. Makiavelli N. Gosudar' = Sovereign. Moscow: Publishing House AST; 2020. 256 p. (In Russ.)

49. Dyurkgejm E. Samoubijstvo: Sociologicheskij etjud = Suicide: Sociological etude [Internet]. Moscow: Publishing House Mysl'; 1994 [cited 2022 Apr 14]. 399 p. Available from: <http://www.psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/1706/4.pdf> (In Russ.)

50. Ghlionn J. M. Towards a psychodynamic theory of corruption. *Sociology and Criminology* [Internet]. 2021 [cited 2022 Mar 10]; 9 (3): N 208. Available from: <https://www.longdom.org/open-access-pdfs/towards-a-psychodynamic-theory-of-corruption.pdf>

51. Gürlek M. Shedding light on the relationships between Machiavellianism, career ambition, and unethical behavior intention. *Ethics & Behavior*. 2020; 31 (1): 38–59. DOI: 10.1080/10508422.2020.1764846

52. Krylova D. V., Maksimenko A. A. The role of artificial intelligence in anti-corruption recruiting. *Nauchnyj rezul'tat. Seriya: Tekhnologiya biznesa i servisa = Scientific Result. Series: Technology of Business and Service*. 2022; 8 (2): 94–107. DOI: 10.18413/2408-9346-2022-8-2-0-9 (In Russ.)

53. Dukhanina L. N., Maksimenko A. A. Enlightening demands of Russians. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2019; 2: 266–240. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-226-240 (In Russ.)

Информация об авторах:

Максименко Александр Александрович – доктор социологических наук, кандидат психологических наук, доцент, главный научный сотрудник проектно-учебной лаборатории антикоррупционной политики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; ORCID 0000-0003-0891-4950, Scopus Author ID 57219144362, SPIN-код РИНЦ 7449-3003; Москва, Россия. E-mail: Maximenko.AI@gmail.com

Дейнека Ольга Сергеевна – доктор психологических наук, профессор, и.о. зав. кафедрой политической психологии Санкт-Петербургского государственного университета; ORCID 0000-0001-8224-2190, Scopus Author ID 57194202822, SPIN-код РИНЦ 9111-5267; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: osdeyneka@yandex.ru

Крылова Дина Владимировна – заведующая проектно-учебной лабораторией антикоррупционной политики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; ORCID 0000-0001-5069-0319, Scopus Author ID 57218854946, SPIN-код РИНЦ 8293-1697; Москва, Россия. E-mail: krylovadv@hse.ru

Забелина Екатерина Вячеславовна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Института образования и практической психологии Челябинского государственного университета; ORCID 0000-0002-2071-6466, Scopus Author ID 633966, SPIN-код РИНЦ 2011-8089; Челябинск, Россия. E-mail: katya_k@mail.ru

Булгакова Екатерина Александровна – кандидат психологических наук, научный сотрудник научно-практической лаборатории проблем социализации Московского государственного областного педагогического университета; ORCID 0000-0003-0844-7336, SPIN-код РИНЦ 6835-7229; Мытищи, Россия. E-mail: ea-bulgakowa@yandex.ru

Вклад соавторов:

А. А. Максименко – концепция, дизайн исследования, организация и проведение опроса, текст, контактирование с редакцией журнала.

О. С. Дейнека – концепция, дизайн исследования, текст.

Д. В. Крылова – концептуализация, организация опроса, текст.

Е. В. Забелина – математическая статистика, расчеты, текст.

Е. А. Булгакова – методика МПА-2, текст.

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

Статья поступила в редакцию 05.07.2022; поступила после рецензирования 23.12.2022; принята к публикации 11.01.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Aleksander A. Maksimenko – Dr. Sci. (Sociology), Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Chief Researcher of the Laboratory of Anti-Corruption Policy, National Research University Higher School of Economics; ORCID 0000-0003-0891-4950, Scopus Author ID 57219144362, SPIN-code RSCI 7449-3003; Moscow, Russia. E-mail: Maximenko.Al@gmail.com

Olga S. Deyneka – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Political Psychology, St. Petersburg State University; ORCID 0000-0001-8224-2190, Scopus Author ID 57194202822, SPIN-code RSCI 9111-5267; St. Petersburg, Russia. E-mail: osdeyneka@yandex.ru

Dina V. Krylova – Head of the Laboratory of Anti-Corruption Policy, National Research University Higher School of Economics; ORCID 0000-0001-5069-0319, Scopus Author ID 57218854946, SPIN-code RSCI 8293-1697; Moscow, Russia. E-mail: krylovadv@hse.ru

Ekaterina V. Zabelina – Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor, Department of Psychology, Institute of Education and Practical Psychology, Chelyabinsk State University; ORCID 0000-0002-2071-6466, Scopus Author ID 633966, SPIN-code RSCI 2011-8089; Chelyabinsk, Russia. E-mail: katya_k@mail.ru

Ekaterina A. Bulgakova – Cand. Sci. (Psychology), Researcher, Scientific and Practical Laboratory of Problems of Socialisation, Moscow State Regional Pedagogical University; ORCID 0000-0003-0844-7336, SPIN-code RSCI 6835-7229; Mytishchi, Russia. E-mail: ea-bulgakowa@yandex.ru

Contribution of the authors:

А. А. Максименко – concept, study design, organisation and conduction of the survey, text, correspondence with the Editorial Board of the Journal.

O. S. Deyneka – concept, study design, text.

D.V. Krylova – conceptualisation, organisation of the survey, text.

E. V. Zabelina – mathematical statistics, calculations, text.

E. A. Bulgakova – Moral Views (Amoralism)-2 methodology, text.

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

Received 05.07.2022; revised 23.12.2022; accepted for publication 11.01.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Maximenko Alexander Alexándrovich: Doctor en Ciencias de la Sociología, Candidato a Ciencias en Psicología, Profesor, Investigador Jefe del Laboratorio de Diseño y Educación de Políticas Anticorrupción, Universidad Nacional de Investigación Escuela Superior de Economía; ORCID 0000-0003-0891-4950, Scopus Author ID 57219144362, código SPIN RSCI 7449-3003; Moscú, Rusia. Correo electrónico: Maximenko.Al@gmail.com

Deyneka Olga Serguéevna: Doctora en Ciencias de la Psicología, Profesora, Jefe del Departamento de Psicología Política, Universidad Estatal de San Petersburgo; ORCID 0000-0001-8224-2190, Scopus Author ID 57194202822, código SPIN RSCI 9111-5267; San Petersburgo, Rusia. Correo electrónico: osdeyneka@yandex.ru

Krilova Dina Vladímirovna: Jefe del Laboratorio de Diseño y Capacitación de Políticas Anticorrupción, Universidad Nacional de Investigación Escuela Superior de Economía; ORCID 0000-0001-5069-0319, Scopus Author ID 57218854946, código SPIN RSCI 8293-1697; Moscú, Rusia. Correo electrónico: krylovadv@hse.ru

Zabélina Ekaterina Viacheslávovna: Doctora en Ciencias de la Psicología, Profesora, Profesora del Departamento de Psicología del Instituto de Educación y Psicología Práctica, Universidad Estatal de Chelyabinsk; ORCID 0000-0002-2071-6466, Scopus author ID 633966, código SPIN RSCI 2011-8089; Cheliábinsk, Rusia. Correo electrónico: katya_k@mail.ru

Bulgákova Ekaterina Alexándrovna: Candidata a Ciencias de la Psicología, Investigadora en el Laboratorio Científico y Práctico de Problemas de Socialización, Universidad Pedagógica Regional Estatal de Moscú; ORCID 0000-0003-0844-7336, código SPIN RISC 6835-7229; Mytishchi, Rusia. Correo electrónico: ea-bulgakowa@yandex.ru

Contribución de coautoría:

A. A. Maximenko: Concepto, diseño del estudio, organización y realización de la encuesta, texto, contacto con los editores de la revista.

O. S. Deyneka: Concepto, diseño de estudio y texto.

D. V. Krilova: Concepto, diseño de estudio, organización de la encuesta y texto.

E. V. Zabélina: Estadística matemática, cálculos y texto.

E. A. Bulgákova: Metodología MPA-2 y texto.

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

El artículo fue recibido por los editores el 05/07/2022; recepción efectuada después de la revisión el 23/12/2022; aceptado para su publicación 11/01/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-98-137

МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В. В. Николина¹, А. А. Лоцилова², С. И. Аксенов³

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина®
(Мининский университет), Нижний Новгород, Россия.
E-mail: ¹vnikolina@yandex.ru; ²annet_787@mail.ru; ³aksen_82@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Актуальность темы исследования обусловлена значимостью роли классного руководителя в международной образовательной практике. На современном этапе институт классного руководства существует на территории постсоветского пространства, в Китае, Франции и ряде других стран. В США сформировалась особая структура – деканат, который занимается вопросами воспитания. Во многих странах существуют должности освобожденного от учебной работы воспитателя, прикрепленного к классам, а также наставника, тьютора, выполняющего функцию классного руководителя. В условиях политической напряженности деятельности классного руководителя приобретает опережающий характер, создавая основу для консолидации общества, обеспечения национальной безопасности на базе общенациональных и общечеловеческих ценностей. Классный руководитель осуществляет педагогическое сопровождение воспитательного процесса, сотрудничество со всеми участниками образовательных отношений, является ключевым звеном воспитания. От его деятельности во многом зависят личностное развитие обучающихся и эффективность воспитательной системы школы. Многозначность и многофункциональность деятельности классного руководителя требуют объективной оценки его работы. Оценка эффективности воспитательной деятельности классного руководителя является неотъемлемой частью диагностики качества воспитательной деятельности в школе. В этой связи актуализируется необходимость разработки модели оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя и возможности ее реализации в условиях образовательной организации.

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование, разработка и апробация модели оценки эффективности деятельности классного руководителя.

Методология, методы и методики исследования базировались на следующих подходах: лично-ориентированный, системно-деятельностный, интегративный, критериально-уровневый, акмеологический, компетентностный и комплексный. Использовались теоретические методы (теоретический анализ, обобщение и систематизация, моделирование), эмпирические методы (анкетирование, метод экспертных оценок). Исследование

осуществлялось в 5 образовательных организациях Нижегородской области, являющихся базами практик подготовки будущих учителей и классных руководителей Мининского университета (Нижний Новгород).

Результаты. В результате была разработана и обоснована структурно-функциональная модель оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя как способ комплексной диагностики его профессиональной деятельности, повышения качества взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений. Модель представлена в единстве целевого, содержательного, процессуально-организационного и результативно-оценочного компонентов. Представлены результаты апробации разработанной модели.

Научная новизна заключается в разработке структурно-функциональной модели комплексно-дифференцированной оценки эффективности деятельности классного руководителя, отражающей многомерность его деятельности и включающей ценностно-целевые ориентиры, интегративную критериальную матрицу, процедуру оценки, диагностический инструментарий, траектории оценки и технологию их конструирования, механизм подсчета результатов, определяющих эффективность воспитательной деятельности классного руководителя. Спроектированная модель оценки составляет основу для разработки методики оценки эффективности деятельности классного руководителя.

Практическая значимость. Спроектированная модель оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя может быть использована в практике работы образовательных организаций для разработки системы поощрения деятельности классного руководителя, сопровождения его профессионального роста, создания индивидуальных траекторий профессионального развития, аналитических заключений и экспертиз.

Ключевые слова: классный руководитель, деятельность классного руководителя, структурно-функциональная модель оценки, критерии и показатели оценки эффективности деятельности.

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке Министерства просвещения, проект НИР «Оценка эффективности деятельности классного руководителя (в т. ч. разработка критериев эффективности)» (730000Ф.99.1.БВ10АА00006) за счет средств федерального бюджета в рамках выполнения государственного задания № 073-00081-21-02 от 14.07.2021 г. (реализуемый ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»). Авторы выражают благодарность рецензентам за экспертное мнение и конструктивный подход.

Для цитирования: Николина В. В., Лоцилова А. А., Аксенов С. И. Модель оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 98–137. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-98-137

MODEL FOR EVALUATING THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE CLASS TEACHER

V. V. Nikolina¹, A. A. Loshchilova², S. I. Aksenov³

*Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, Russia.*

E-mail: ¹vnikolina@yandex.ru; ²annet_787@mail.ru; ³aksen_82@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The relevance of the research topic is due to the importance of the role of a class teacher in international educational practice. At the present stage, the institution of class leadership exists in the territory of the post-Soviet space, in China, France and a number of other countries. In the United States, a special structure has been formed – the dean's office, which deals with issues of education. In many countries, there are positions of an educator, who is freed from educational work, attached to classes, as well as a mentor, tutor, who performs the function of the class teacher. In conditions of political tension, the activity of the class teacher acquires a leading character, creating the basis for the consolidation of society, ensuring national security on the basis of national and universal values. The class teacher provides pedagogical support for the educational process, cooperation with all participants in educational relations, is a key person in education. The personal development of students and the effectiveness of the educational system of the school largely depend on the activities of the class teacher. The ambiguity and multifunctionality of the activity of the class teacher require an objective evaluation of his/her work. The evaluation of the effectiveness of the educational activities of the class teacher is an integral part of diagnosing the quality of educational activities at school. In this regard, there is the need to develop a model for evaluating the effectiveness of the educational activities of the class teacher and the possibility of its implementation in the conditions of an educational organisation.

Aim. The aim of the study is the theoretical and methodological substantiation, development and testing of a model for evaluating the effectiveness of the class teacher.

Methodology and research methods. The study was based on the methodology of personality-oriented, system-activity, integrative, criteria-level, acmeological, competency-based and integrated approaches. Theoretical methods (theoretical analysis, generalisation and systematisation, modelling), empirical methods (questionnaires, the method of expert evaluations) were used as research methods. The study was carried out in 5 educational institutions of the Nizhny Novgorod region, which are the bases for the training of future teachers and class teachers of the Minin University (Nizhny Novgorod).

Results. As a result, a structural-functional model for evaluating the effectiveness of the class teacher's educational activities was developed and substantiated as a way of comprehensive diagnostics of his/her professional activities, improving the quality of interaction with all participants in educational relations. The model is presented in the unity of the target, content, procedural-organisational and result-evaluative components. The results of testing the developed model for evaluating the effectiveness of the class teacher are presented.

Scientific novelty. The scientific novelty consists in the development of a structural and functional model of a complex-differentiated expert evaluation of the effectiveness of the class teacher, reflecting the multidimensionality of his/her activities and including value-targets, an integrative criteria matrix, evaluation procedure, diagnostic tools, evaluation trajectories and

technology of their construction, a mechanism for calculating the results that determine the effectiveness of the educational activities of the class teacher. The designed expert evaluation model forms the basis for the development of a methodology for evaluating the effectiveness of the class teacher.

Practical significance. The designed model for evaluating the effectiveness of the class teacher's educational activities can be used in the practice of educational organisations to develop a system for encouraging the activities of the class teacher, supporting his/her professional growth, creating individual professional development trajectories, analytical conclusions and examinations.

Keywords: class teacher, class teacher activities, structural and functional model of evaluation, criteria and indicators for evaluating the effectiveness of activities.

Acknowledgements. The article was prepared with the support of the Ministry of Education of the Russian Federation, the research project "Evaluation of the Effectiveness of the Activities of the Class Teacher (Including the Development of Performance Criteria)" (730000F.99.1.BV10AA00006). The research was funded by the federal budget within the framework of the implementation of state assignment No. 073-00081-21-02 of 14.07.2021 (implemented by Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University). The authors thank the reviewers for their expert opinion and constructive approach.

For citation: Nikolina V. V., Loshchilova A. A., Aksenov S. I. Model for evaluating the effectiveness of the educational activities of the class teacher. *The Education and Science Journal*. 2023; 25 (2): 98–137. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-98-137

MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA DEL DIRECTOR DE GRUPO

V. V. Nikólina¹, A. A. Loshchílova², S. I. Axiónov³

Universidad Pedagógica Estatal de Nizhny Nóvgorod en honor a Kozmá Minín (Universidad Minín), Nizhny Nóvgorod, Rusia.

E-mail: ¹vnikolina@yandex.ru; ²annet_787@mail.ru; ³aksen_82@mail.ru

Abstracto. Introducción. La actualidad del tema de investigación se debe a la importancia que tiene el papel del director de grupo en la práctica educativa internacional. En la etapa moderna, el instituto de dirección de grupo existe en el territorio del espacio postsoviético, en China, Francia y varios otros países. En los Estados Unidos, se ha formado una estructura especial: El decano de alumnos, que se ocupa de las cuestiones de formación escolar. En muchos países existen cargos de un educador que se libera de la actividad académica y se adscribe a los grupos de clase, así como de un mentor, tutor, que realiza la función del director de grupo. En condiciones de tensión política, la actividad del director de clase adquiere un carácter protagónico, sentando las bases para la consolidación de la sociedad, garantizando la seguridad nacional fundamentada en los valores nacionales y universales. El director de grupo

brinda apoyo pedagógico al proceso educativo, la cooperación con todos los participantes en las relaciones educativas, es un eslabón clave en la formación escolar. El desarrollo personal de los alumnos y la eficacia del sistema educativo de la escuela dependen en gran medida de sus actividades. La ambigüedad y versatilidad de las actividades del director de grupo exigen una evaluación objetiva de su trabajo. La evaluación de la eficacia de las actividades formativas del director de grupo es una parte integral del diagnóstico de la calidad de las actividades educativas en la escuela. En este sentido, se actualiza la necesidad de desarrollar un modelo para evaluar la eficacia de las actividades formativas del director de grupo y la posibilidad de implementación de dicho esquema evaluativo ambientado en concordancia con las condiciones de una organización educativa.

Objetivo. Fundamentación teórica y metodológica, elaboración y ensayo de un modelo de evaluación de la eficiencia de las actividades formativas del director de grupo.

Metodología, métodos y procesos de investigación. Basados en los siguientes enfoques: Enfoque orientado a la personalidad, enfoque de sistema-actividad, enfoque integrador, enfoque de nivel de criterio, enfoque acmeológico, enfoque integrado y basado en competencias. Se utilizaron métodos teóricos (análisis teórico, generalización y sistematización, modelado), métodos empíricos (cuestionarios, el método de evaluación de expertos). El estudio se llevó a cabo en 5 instituciones educativas de la región de Nízhny Nóvgorod, que conforman las bases para la formación de los futuros maestros y directores de grupo de la Universidad Minín (Nízhny Nóvgorod).

Resultados. Como resultado, se desarrolló y justificó un modelo estructural y funcional para evaluar la eficiencia de las actividades educativas del director de grupo como una forma de diagnóstico integral de sus actividades profesionales, mejorando la calidad de la interacción con todos los participantes en las relaciones educativas. El modelo está presentado en la unidad de los componentes de destino, contenido, procedimental – organizativo, y de resultado – evaluativo. Se presentan los resultados de la aprobación del modelo desarrollado.

Novedad científica. La novedad científica consiste en el desarrollo de un modelo estructuro-funcional de una evaluación complejo-diferenciada referentes a la eficiencia de las actividades del director de grupo, que refleja la multidimensionalidad de su actividad e incluye pautas de valor-objetivo, matriz de criterios integradores, procedimiento de evaluación, instrumentos de diagnóstico, trayectorias de evaluación y tecnología para su elaboración, mecanismo de cálculo de resultados que determinan la eficiencia de las actividades formativas del director de grupo. El modelo de evaluación diseñado forma la base para desarrollar una metodología para evaluar la efectividad de las actividades del director de grupo.

Significado práctico. El modelo diseñado para evaluar la eficacia de las actividades formativas del director de grupo puede ser utilizado en la práctica de las organizaciones educativas para desarrollar un sistema que estimule las actividades del director de grupo, acompañando su crecimiento profesional, creando trayectorias individuales de desarrollo profesional, conclusiones analíticas y pericia.

Palabras claves: Director de grupo, actividades del director de grupo, modelo estructural y funcional de evaluación, criterios e indicadores para evaluar la eficiencia de las actividades.

Agradecimientos. El artículo fue elaborado con el apoyo del Ministerio de Educación, Proyecto de Investigación “Evaluación de la efectividad del director de grupo (incluyendo el desarrollo de criterios de desempeño)” (730000F.99.1.BV10AA00006) con el patrocinio del Presupuesto Federal como parte de la implementación de la asignación estatal No. 073-00081-

21-02 de fecha 14 de julio de 2021 (implementada por la Institución Educativa Presupuestaria Federal Estatal de Educación Superior “Universidad Pedagógica Estatal de Nizhny Nóvgorod en honor a Kozmá Minín”). Los autores expresan sus agradecimientos a los revisores por su opinión experta y enfoque constructivo.

Para citas: Nikólina V. V., Loshchílova A. A., Axiónov S. I. Modelo para la evaluación de la eficiencia de la actividad formativa del director de grupo. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (2): 98–137. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-98-137

Введение

В настоящее время деятельность педагогов, выполняющих функцию классного руководителя (воспитателя, наставника, тьютора), становится ключевым фактором, определяющим устойчивое развитие современного общества, обеспечивающим его консолидацию на основе общенациональных и общечеловеческих ценностей.

Анализ развития системы образования в мировой практике свидетельствует о том, что сложились разные подходы к институту педагогического руководства воспитательной деятельностью. В России, на постсоветском пространстве, в Китае, Франции, на Кипре и в ряде других стран центральным звеном воспитательной деятельности в классе является классный руководитель [1].

Как отмечает О. А. Каспорская, анализируя зарубежный опыт педагогического руководства, в США создана особая структура – деканат, глава которой занимается вопросами воспитания, а в Великобритании воспитательная функция – прерогатива тьютора [2]. В этой связи повышается значимость оценки профессиональной деятельности специалистов, занимающихся вопросами воспитания в классных коллективах.

В рамках данной статьи акцентируется внимание на особенностях оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя. На ее необходимость и важность для профессионального самосовершенствования указывали О. Н. Антонова [3], М. П. Нечаев [4], Л. В. Алиева, Н. Л. Селиванова, Е. Н. Степанов, Д. В. Григорьев [5], R. L. Koltz, M. D. Nelson, D. S. Tarabochia, A. A. Elliott [6], M. K. Blake [7], V. Podgornik, J. Vogrinc [8], R. E. Cleveland, J. Hartline [9] и др. Данные авторы отмечают, что конечной целью оценки являются улучшение качества воспитательного процесса, профессиональный рост и саморазвитие классного руководителя, повышение его профессионального статуса.

Оценка эффективности воспитательной деятельности классного руководителя позволяет определить степень его успешности в достижении

воспитательных целей и задач. По утверждению Н. Б. Авалуевой¹, эффективность воспитательной деятельности выступает в качестве меры влияния качества, организуемого педагогом воспитательного процесса на степень личностного развития обучающегося. Позитивная динамика полученных эффектов является показателем состоявшихся воспитательных результатов.

Как показывает анализ образовательной практики, необходимость разработки системы оценки эффективности деятельности классного руководителя отмечается педагогами и администрацией образовательной организации². Они указывают на ее значение в контексте возможности дополнительного материального стимулирования, нематериальной поддержки, в определении ориентиров и путей дальнейшего профессионального развития, в планировании работы методических объединений классных руководителей.

Вместе с тем анализ научной литературы и практики работы образовательных организаций показывает, что проблема оценки эффективности деятельности классных руководителей недостаточно изучена. Данное исследование направлено на разрешение противоречия между возрастающими требованиями государства и общества к деятельности классного руководителя, обусловленными повышением роли воспитания на современном этапе, и недостаточной разработанностью единой методологии и модели оценки эффективности деятельности классного руководителя, отвечающей современным требованиям к образованию (Н. Л. Селиванова [10], П. В. Степанов [11]).

В данной связи актуализируется проблема разработки структурно-функциональной модели, обеспечивающей основу создания комплексной методики оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя и возможности ее реализации в условиях образовательной организации.

В контексте указанной проблемы целью исследования является теоретико-методологическое обоснование, разработка и апробация структурно-функциональной модели оценки эффективности деятельности классного руководителя.

Гипотеза исследования заключается в следующем предположении. Структурно-функциональная модель оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя будет иметь целостный характер при условии:

– определения теоретико-методологических основ, обеспечивающих ценностно-смысловую базу исследования;

¹Авалуева Н. Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. 22 с.

²Оценка эффективности деятельности классного руководителя: методология, теория и практика: монография / Под ред. В. В. Николиной. Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2021. 187 с.

– разработки модели в единстве целевого, содержательного, процессуально-организационного, технологического и результативно-оценочного компонентов;

– реализации структурно-функциональной модели комплексно-дифференцированной оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя и ее экспертизы педагогическим сообществом.

Таким образом, данный этап исследования:

1) углубляет известные подходы к оценке эффективности деятельности классного руководителя, позволяет преодолеть существующую фрагментарность и субъективность ее оценки;

2) уточняет понятие «эффективность воспитательной деятельности классного руководителя» в контексте сложности и многофункциональности его деятельности;

3) позволяет объединить разрозненные критерии и показатели оценки эффективности деятельности классного руководителя в интегративную критериальную матрицу.

Практическая значимость предлагаемой структурно-функциональной модели заключается в создании возможности для разработки образовательными организациями методики оценки эффективности деятельности классного руководителя, практико-ориентированных диагностических инструментов, рейтингования классных руководителей.

Данное исследование осуществляется в границах гуманистической парадигмы образования, ориентировано на дальнейшее профессионально-личностное развитие классного руководителя, что обуславливает специфику содержания и технологий оценки эффективности его деятельности.

Обзор литературы

Теоретический анализ научной литературы осуществлялся в контексте следующих направлений:

1) анализ функций и ролей классного руководителя, особенностей оценки эффективности его деятельности;

2) анализ существующих моделей оценки эффективности деятельности классного руководителя.

В рамках первого направления рассмотрения проблемы были определены исследования, раскрывающие функции классного руководителя, его роли и возможности в организации воспитательной деятельности.

Анализ зарубежных исследований показал, что на современном этапе институт классного руководства существует как на территории постсоветского пространства, так и в США, Китае, Франции и ряде других стран.

Ching Leung Lung отмечает необходимость оценки классного руководителя с точки зрения реализации им наставнической и консультативной функций, которые во многом определяют положительную динамику личностного роста обучающихся, создание благоприятной атмосферы в классе [12]. Н. D. Lewis, раскрывая особенности французской системы образования, указывает на роль классного руководителя в воспитании личности обучающегося, обращает внимание на усиление его тьюторской функции на ступени колледжа и лица [13].

В США многие функции классного руководителя выполняются школьными консультантами. Они облегчают общение между участниками образовательного процесса, создают благоприятные условия в школьной среде на основе учета интересов и потребностей каждого ученика, помогая им максимально использовать свой школьный опыт и подготовиться к будущему¹.

По утверждению R. L. Koltz с соавторами, одной из важнейших задач школьных консультантов является сотрудничество с родителями, что выступает одним из условий благополучия обучающихся и их семей [6]. В данной связи особое внимание уделяется выстраиванию партнерских отношений с родителями и доброжелательной атмосферы для обучающихся из лингвистически разнородных семей. Отмечается лидерская роль школьных консультантов в данном процессе (Yildiz, Nadire Gulcin [14; 15]).

Вместе с тем пандемия COVID-19 актуализировала роль здоровьесберегающей деятельности школьного консультанта, функцию всесторонней поддержки обучающихся как в очном, так и в смешанном, виртуальном форматах (R. Pincus с коллегами [16]).

В кратком обзоре исследований Национальной ассоциации консультирования при поступлении в колледж (США) отмечается тенденция увеличения у школьных консультантов количества обязанностей, связанных с информированием родителей о случаях насилия в школе, оценкой потенциальных угроз, психологическим и социальным консультированием обучающихся².

Одним из факторов, влияющих на эффективность, является отношение администрации к деятельности школьного консультанта, а также созданный руководством школы благоприятный климат. На это указывают исследование W. D. Rock с соавторами [17]. Вместе с тем в работе R. D. Mayes и

¹Read more: Guidance and School Counseling – A Brief History of School Guidance and Counseling in the United States – Counselors, Counselor, Students, and Education – StateUniversity.com. Available from: <https://education.stateuniversity.com/pages/2023/Guidance-Counseling-School.html#ixzz7YEY0yui>.

²School Counselors and School Safety. Research Brief. National Association for College Admission Counseling. Available from: https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22National+Association+for+College+Admission+Counseling%22&ff1=dtySince_2003&id=ED608291.

ее коллег [18] отмечается недостаточная подготовленность администрации к оценке эффективности деятельности школьного консультанта, недооценка значимости данной процедуры для его профессионального развития.

Обобщая результаты указанных выше научных исследований, отметим, что в настоящее время акцентируется внимание на воспитательной, лидерской, консультативной функциях классного руководителя.

В работе М. А. Özdilekler с коллегами подчеркивается, что классный руководитель играет центральную роль в трансляции общечеловеческих ценностей [19].

О. Vasilachi и Т. Rusnac обращают внимание на значимость лидерских качеств классного руководителя, его роли в эффективном управлении образовательным процессом [20].

В. Jovanović и I. Djurić указывают на многочисленность и сложность задач, выполняемых классным руководителем, множество ролей: от воспитателя, планировщика, организатора, исполнителя, оценщика учебно-воспитательной работы с учащимися до помощника и координатора в процессе взаимодействия с родителями, учителями-предметниками, социальными партнерами, участвующими в осуществлении воспитательной работы с коллективом класса [21].

На негативное влияние многозадачности, приводящей к сокращению времени работы с обучающимися, обращается внимание в исследовании М. К. Blake [7]. В данной связи важна систематическая диагностика проблем и образовательных дефицитов, возникающих у педагогов, осуществляющих функцию классного руководства.

Важность диагностической работы в повышении эффективности воспитательной деятельности классного руководителя отмечают Ю. Н. Галагузова и др. [22], раскрывая ее значимость в выявлении недостатков, проблемных зон и возможностей классного руководителя на основе субъективной оценки. Авторами определено, что наиболее выраженным дефицитом классного руководителя является взаимодействие с социальными партнерами. Среди трудностей особо выделяется нехватка времени на общение и работу с классом из-за высокой загруженности в качестве учителя-предметника. Данная работа представляет особый интерес для нашего исследования в контексте отбора критериальной базы оценки.

Проблеме исследования образовательных дефицитов классного руководителя посвящены работы М. В. Бывшевой с коллегами [23], ими был разработан диагностический инструментарий, представляющий собой анкету с кейс-заданиями и пятью блоками вопросов. Он позволяет определить профессиональные затруднения классных руководителей, установить

наиболее значимые профессиональные задачи: создание благоприятного психологического климата в классе; «раскрытие личностного потенциала и самореализация личности; обеспечение условий для формирования у обучающихся гражданской позиции, любви к Родине, организация работы по духовно-нравственному развитию обучающихся» [23].

Решение данных задач требует от классного руководителя тесного взаимодействия с родителями. По мнению А. Satynskaya и Sh. Kolumayeva, оно должно обеспечивать формирование у родителей активной педагогической позиции, создание условий для овладения педагогическими знаниями и навыками [24]. По утверждению П. В. Шевченко, классный руководитель выполняет функцию медиатора, оказывающего помощь в разрешении назревающих конфликтных ситуаций как между учителями и родителями, так и между школьниками [25]. Данные медиаторские функции предполагают ответственность классного руководителя за безопасность и функционирование образовательной среды в целом.

Отдельно отметим работы Ю. Н. Слепко, в которых обосновывается комплексное значение личностных качеств и ценностей учителя в повышении эффективности его педагогической деятельности. Раскрывается трехкомпонентная структура педагогической деятельности, содержащая процессуальный, результативный и личностный компоненты [26].

Вместе с тем П. В. Степановым [11] с позиции деятельностного подхода выделяются следующие компоненты воспитательной деятельности:

- 1) планирование результатов;
- 2) вовлечение школьников в совместные с педагогом дела;
- 3) образование детско-взрослых общностей;
- 4) создание и трансляция воспитывающих сообщений, стимулирующих обучающихся к приобретению социально значимых знаний, к выработке ценностного отношения, опыта творческо-созидательной, социально значимой деятельности.

Изучению эффективности воспитательного процесса посвящены работы Е. Н. Степанова, в которых данная категория рассматривается как соотнесенность полученных результатов с целями и прошлыми достижениями в воспитательной практике¹.

Вторым направлением изучаемой проблемы стал анализ существующих моделей оценки эффективности деятельности классного руководителя. Рассмотрим наиболее значимые для нашего исследования публикации.

В трудах V. Podgornik и J. Vogrinc [8] обращается внимание на усиление роли самооценки в повышении качества и эффективности работы школ

¹ Воспитательный процесс: изучение эффективности: методические рекомендации / Под ред. Е. Н. Степанова. Москва: ТЦ «Сфера», 2001. 128 с.

Словении. В ходе разработки модели прогнозирования частоты выполнения самооценки авторами были определены факторы, оказывающие на нее непосредственное влияние:

- 1) мнение директоров школ, учителей и школьных вожатых о положительных эффектах самооценки;
- 2) школьный климат;
- 3) отношение директоров школ, учителей и школьных консультантов к самооценке эффективности собственной деятельности и к собственному профессиональному развитию.

Важность самооценки подчеркивается и в отечественных исследованиях, в частности, в работах Н. А. Селивановой [10]. В Примерной программе воспитания¹, разработанной под ее руководством, отмечается, что самоанализ и самооценка воспитательной деятельности освобождают классного руководителя и образовательную организацию в целом от чрезмерного внутреннего и внешнего контроля, проверки.

Другой аспект оценки затрагивает исследование Т. Н. Retnowati с соавторами [27], раскрывающее и обосновывающее модель оценки эффективности преподавателя, которая состоит из двух компонентов:

- 1) компьютерное приложение, содержащее инструменты для измерения производительности работы преподавателя, критерии, руководство по подсчету баллов;
- 2) руководство пользователя для приложения.

В работе М. L. Nice с коллегами [28] обоснован опросник эффективности деятельности школьного консультанта, предполагающий оценку знаний, умений, способов, необходимых для эффективного сопровождения обучающихся при переходе в колледж.

В исследовании R. E. Cleveland, J. Hartline [9] раскрываются особенности и компоненты диагностики школьных консультантов, представлен диагностический инструментарий в форме опросника SKES («Консультант – ключ к системе эффективности»).

М. F. C. Sanches и M. Jacinto [35] акцентируют внимание на важности создания благоприятного климата в процессе оценки.

Глубокий анализ исследуемой проблемы с позиции критериального подхода осуществлен Н. Б. Авалуевой². Разработанная ею модель кри-

¹Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [Электрон. ресурс]. Москва: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2022. Режим доступа: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/ооу/программа-воспитаниya> (дата обращения: 12.03.2022).

²Авалуева Н. Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. 22 с.

териальной оценки эффективности воспитательной деятельности (КОЭВД) позволяет осуществить различные виды оценки, в том числе самооценку и оценку эффективности деятельности с точки зрения воспитанников.

В работе Л. Ф. Медведниковой [30] раскрывается комплексный подход к оценке эффективности педагогической деятельности в дошкольном образовании. Созданная ею модель оценки качества профессиональной деятельности педагогических работников ДООУ предусматривает внутреннюю (педагогические работники) и внешнюю (родители, представители общест-венности) оценку.

Важное заключение в контексте разрабатываемой нами проблемы сделано В. Д. Шадриковым, который отмечает, что эффективность деятельности основана на сочетании количественных и качественных показателей. Созданная им модель оценки уровня квалификации педагогических работников включает методологические ориентиры, критериальную базу, направленную на оценку степени сформированности профессиональных компетенций и личностных качеств педагогов¹.

Интерес, на наш взгляд, представляют спроектированные Е. В. Киселевой вариативные и инвариантные модели педагогической экспертизы процесса воспитания, технологическая процедура педагогической экспертизы [31].

Разработанный Е. Ю. Илалтдиновой, В. В. Кисовой, А. В. Семеновым [32] опросник готовности к классному руководству будущих педагогов может использоваться для оценки начинающих классных руководителей. Особо значимыми для нашего исследования являются созданные авторами индивидуальные профили развития готовности будущего педагога к осуществлению функции классного руководства.

Следует отметить, что оценка эффективности деятельности классного руководителя требует систематичности и объективности. В исследовании О. В. Леус [33] представлены модель квалиметрического мониторинга профессионального мастерства педагога, а также соответствующий диагностический инструментарий, позволяющий оценить как развитие профессионально значимых качеств, так и совершенствование профессиональной деятельности. Особо значимы для нашего исследования выделенные автором показатели оценки:

1) внешние: авторитет педагога, позитивная оценка обучающимися, родителями, учителями; престиж, уважение;

2) внутренние показатели: субъективное позитивное отношение к своей деятельности, удовлетворенность трудом;

¹Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под науч. ред. В. Д. Шадрикова. Москва: Логос, 2011. 168 с.

- 3) формальные характеристики результативности деятельности;
- 4) скрытые, требующие специальных методов для их выявления.

Несмотря на достаточную глубину исследования, автором не ставилась задача разработки комплексной методики оценки.

В спроектированной Н. Ф. Нечаевым [4] методике оценки эффективности деятельности классного руководителя выделяются две группы критериев:

- 1) критерии оценки процесса, позволяющие установить качество реализации профессиональных функций;

- 2) критерии результативности, дающие возможность определить степень достижения воспитательных целей и задач. Вместе с тем, несмотря на важность оценки процессуального и результативного компонентов, Н. Ф. Нечаевым не учитывается профессионально-личностный потенциал классного руководителя, значительно влияющий на эффективность его работы, определяющий его «почерк».

Как показал анализ научной литературы, в основном представлены исследования, связанные с оценкой деятельности педагогов, в свою очередь, оценке воспитательной деятельности классного руководителя уделено недостаточное внимание. Представленные методики не позволяют всесторонне оценить эффективность работы классного руководителя, не в полной мере отражают его взаимодействие с ключевыми субъектами образовательного процесса по каждому из инвариантных направлений (работа с классом, с родителями, обучающимися, учителями-предметниками, социальными партнерами), не позволяют дифференцировать процесс оценки с учетом условий и специфики образовательной организации. Вместе с тем запросы современного динамично изменяющегося постиндустриального общества, нелинейность происходящих событий требуют поиска новых подходов к моделированию оценки эффективности деятельности классного руководителя, интегрирующей комплексное и дифференцированное оценивание его труда.

Методология, материалы и методы

Ключевые методологические подходы исследования (системно-деятельностный, акмеологический, комплексный, личностно-ориентированный, критериально-уровневый, интегративный, дифференцированный) определили отбор научных работ, составивших теоретическую основу исследования. В рамках предмета исследования осуществлялся анализ теоретико-методологических ориентиров проблемы, характеризующих особенности педагогической модели, критерии оценки, воспитательную деятельность классного руководителя, выступающих основными категориями для науч-

ного поиска в ведущих российских (РИНЦ) и зарубежных (Scopus, Google Scholar, Science Direct) базах данных.

Раскроем методологические подходы, составившие основу нашего исследования:

- системно-деятельностный подход, в контексте которого оценка эффективности деятельности рассматривается как сложная система, включающая комплекс взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов. Ориентирует на учет профессионально-личностного потенциала классного руководителя, процесс и результат, осуществляемой им воспитательной деятельности;

- акмеологический подход предусматривает развивающий характер оценки, стимулирование профессионального роста классного руководителя, создание траекторий его дальнейшего профессионально-личностного развития;

- комплексный подход предполагает оценку эффективности деятельности классного руководителя основными участниками образовательного процесса, учет личностного, результативного и процессуального аспектов оценки;

- личностно-ориентированный подход предусматривает развивающий характер методики, сотрудничество между всеми субъектами оценивания, учет профессионально-личностного благополучия классного руководителя;

- критериально-уровневый подход ориентирует на использование комплекса критериев и показателей, обеспечивающих выделение и обоснование в модели уровней эффективности деятельности классного руководителя;

- интегративный подход предусматривает интеграцию используемых в модели показателей на основе инвариантных направлений деятельности классного руководителя (деятельность по развитию личности, класса, взаимодействие с родителями, педагогами-предметниками, социальными партнерами);

- дифференцированный подход ориентирует на учет запросов и потребностей образовательных организаций, разработку различных видов траекторий оценки.

Данные подходы являются конструирующим и организующим началом в построении структурно-функциональной модели оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя.

На основе работ Е. В. Бондаревской [34], Л. В. Байбородовой, С. Л. Паладьева [35], Н. А. Селивановой [10], П. В. Степанова [11], М. И. Шиловой [37] были определены ключевые методологические принципы, задающие рамки конструируемой нами модели оценки:

- принцип гуманизма, предполагающей уважение к личности классного руководителя в процессе оценки, создание благоприятного климата, ориентация на позитивную самореализацию;

- принцип открытости, связанный с вовлеченностью ключевых участников образовательного процесса в процесс оценки;
- принцип периодичности, предусматривающий регулярность оценочных процедур;
- принцип объективности и достоверности, ориентирующий на отбор критериев, показателей и инструментов, обеспечивающих объективность, достоверность и надежность процесса оценивания; соответствие достижениям современной науки и практики;
- принцип прогностичности, предписывающий необходимость использования результатов оценки для поиска путей совершенствования деятельности классного руководителя;
- принцип системности, предполагающий взаимосвязь цели, содержания, этапов, технологий и результатов модели;
- принцип критериальной ясности, ориентирующий на конкретность и ясность содержания критериев и показателей оценки;
- принцип формирующей оценки, ориентирующий на осуществление обратной связи между экспертами и классным руководителем;
- принцип сочетания экспертной оценки и самооценки;
- принцип коллегиальности, предполагающий привлечение к оценке основных субъектов образовательного процесса;
- принцип ориентации на профессиональное совершенствование классного руководителя;

Указанные подходы и принципы позволили осуществить отбор критериев и показателей эффективности деятельности классного руководителя.

Для достижения цели исследования использовались теоретические (теоретический анализ, обобщение и систематизация, моделирование) и эмпирические (анкетирование, метод экспертных оценок) методы.

Исследование осуществлялось в 5 образовательных организациях Нижегородской области, являющихся базами практик подготовки будущих учителей и классных руководителей Мининского университета (Нижний Новгород). В экспертизе принял участие 121 классный руководитель со стажем педагогической деятельности от 3 до 25 лет. Индикаторами компетентности экспертов стали личные качества, профессиональные достижения, стаж и опыт работы классным руководителем, авторитетность среди педагогического коллектива, заинтересованность и желание участвовать в экспертизе модели.

Классные руководители осуществляли независимую оценку разработанных материалов, выступая в позиции экспертов.

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

- 1) подготовительный этап предполагал подготовку к организации и проведению эксперимента;

2) экспертно-диагностический этап предусматривал организацию работы по формированию экспертной группы из числа классных руководителей. Экспертиза включала первичное знакомство экспертов с моделью оценки эффективности деятельности классного руководителя и последующее заполнение экспертного листа;

3) аналитико-оценочный этап был связан с анализом и обработкой полученных результатов.

Результаты исследования

Условиями разработки структурно-функциональной модели оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя выступили указанные выше методологические подходы и принципы. Модель оценки отражает основные функции и профессионально-личностные компетенции классного руководителя¹, способствует решению важной научной задачи: обеспечение комплексной и дифференцированной оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя в образовательной организации с учетом запросов и потребностей как самого классного руководителя, так и администрации.

В процессе разработки модели оценки эффективности деятельности классного руководителя ведущими стали идеи проектно-преобразующей парадигмы, предполагающей *самоорганизацию личности классного руководителя, способной и готовой к творческой деятельности по созданию условий для воспитания и социализации обучающихся как активных субъектов, граждан России, патриотов, будущих профессионалов*. Учитывались теоретические положения исследований Н. Ф. Нечаева [4], Ю. Н. Слепко [26].

С точки зрения системного подхода модель представляет собой совокупность следующих взаимосвязь компонентов:

- 1) целевого;
- 2) содержательного;
- 3) процессуально-организационного;
- 4) технологического;
- 5) результативно-оценочного.

1. *Целевой компонент модели* включает цель – оценку эффективности воспитательной деятельности классного руководителя.

Комплексный характер модели предполагает привлечение к оценке ключевых субъектов образовательного процесса, с которыми классный руко-

¹ Оценка эффективности деятельности классного руководителя: методология, теория и практика: монография / Под ред. В. В. Николиной. Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2021. 187 с.

водитель осуществляет постоянное взаимодействие: обучающиеся, родители, учителя-предметники, администрация и непосредственно сам классный руководитель. В данной связи нами выделено 5 видов оценки: ученическая, административная, педагогическая, родительская, самооценка.

2. *Содержательный компонент модели* представлен интегративной критериальной матрицей, содержащей 3 критериальных блока оценки: процессуальный, результативный и личностный. Каждый блок включает универсальные критерии и показатели, позволяющие оценить эффективность деятельности классного руководителя по ключевым инвариантным направлениям (работа с обучающимися, с классом, с учителями-предметниками, родителями, социальными партнерами). Данные инвариантные направления являются линиями интеграции, позволяющими объединить содержание указанных блоков оценки.

Процессуальный критериальный блок позволяет оценить эффективность текущей воспитательной деятельности, осуществляемой классным руководителем во взаимодействии со всеми участниками образовательных отношений. Включает следующие критерии:

Критерий 1 (КП-1) – взаимодействие с участниками образовательных отношений в процессе аналитико-диагностической деятельности, осуществления индивидуализации и персонификации.

Показатели:

- 1) регулярность диагностической деятельности;
- 2) комплексность анализа результатов;
- 3) информированность об интересах, особенностях и образовательных запросах субъектов образовательного процесса.

Критерий 2 (КП-2) – взаимодействие с участниками образовательных отношений в процессе планировочно-проектировочной деятельности.

Показатели:

- 1) вовлеченность участников образовательных отношений в целеполагание и планирование воспитательной деятельности;
- 2) вовлеченность субъектов в проектирование индивидуальных образовательных траекторий;
- 3) использование ресурсов и возможностей субъектов образовательного процесса в создании благоприятной образовательной среды.

Критерий 3 (КП-3) – мотивационно-стимулирующая деятельность в процессе взаимодействия с участниками образовательных отношений.

Показатели: 1) заинтересованность субъектов образовательного процесса в организации воспитательной деятельности; 2) заинтересованность субъектов в участии в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях и пр.

Критерий 4 (КП-4) – взаимодействие с участниками образовательных отношений в процессе организационно-фасилитирующей деятельности по воспитанию и социализации обучающихся.

Показатели:

- 1) степень вовлеченности участников образовательного процесса в организацию разнообразных воспитательных событий;
- 2) степень вовлеченности субъектов в социально-значимую деятельность, в т. ч. волонтерство, социальное проектирование;
- 3) степень вовлеченности субъектов образовательного процесса во взаимодействие с детскими общественными объединениями (организациями);
- 4) степень активности участия в конкурсах, соревнованиях и пр.;
- 5) степень активности участников образовательных отношений в организации внеурочной деятельности, в т. ч. занятий «Разговор о важном»;
- 6) поддержка здорового образа жизни;
- 7) степень активности участников образовательного процесса в профилактике различных видов зависимостей;
- 8) степень активности участников образовательного процесса в профилактике правонарушений, девиантного и асоциального поведения;
- 9) оказание помощи обучающимся, находящимся в трудной жизненной ситуации;
- 10) степень вовлеченности субъектов в самоуправление;
- 11) степень участия субъектов образовательного процесса в организации профориентационной деятельности.

Критерий 5 (КП-5) – взаимодействие с участниками образовательных отношений в процессе коммуникативно-координационной деятельности по воспитанию и социализации.

Показатели:

- 1) эффективность коммуникации между участниками образовательных отношений, в т. ч. с использованием ИКТ;
- 2) содействие в развитии гуманных межличностных отношений;
- 3) создание благоприятного климата;
- 4) обеспечение информационной безопасности.

Критерий 6 (КП-6) – взаимодействие с участниками образовательных отношений в процессе контрольно-коррекционной деятельности по воспитанию и социализации.

Показатели:

- 1) степень контроля над посещаемостью и дисциплинированностью обучающихся;
- 2) степень содействия повышению успеваемости.

Критерий 7 (КП-7) – документационная и методическая деятельность, обеспечивающая процесс воспитания и социализации обучающихся.

Показатели:

- 1) полнота и качество представленной документации;
- 2) степень выполнения плана воспитательной работы;
- 3) степень выполнения требований программы воспитания.

Личностный критериальный блок обеспечивает оценку профессионально-личностных компетенций классного руководителя, необходимых для эффективного решения профессиональных задач. Содержит следующие критерии:

Критерий 1 (КЛ-1) – диагностическая компетентность.

Показатели:

- 1) готовность к использованию комплекса диагностических инструментов;
- 2) способность анализировать результаты собственной деятельности.

Критерий 2 (КЛ-2) – компетентность в области целеполагания, планирования и проектирования воспитательной деятельности.

Показатели:

- 1) готовность к целеполаганию и планированию воспитательного процесса;
- 2) готовность к педагогическому проектированию;
- 3) готовность к созданию благоприятной образовательной среды во взаимодействии с субъектами образовательного процесса;
- 4) готовность использовать результаты педагогической диагностики и требования нормативных документов в процессе организации воспитательного процесса;
- 5) готовность учитывать возрастные и психофизиологические особенности обучающихся.

Критерий 3 (КЛ-3) – компетентность в области мотивации субъектов воспитательного процесса.

Показатели:

- 1) владение методами стимулирования участников образовательных отношений к участию в воспитательной деятельности;
- 2) способность к осуществлению активного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

Критерий 4 (КЛ-4) – компетентность в области организации воспитательной деятельности.

Показатели:

- 1) готовность к осуществлению профилактической и здоровьесберегающей работы;

2) способность к социально-педагогической защите и поддержке, обеспечения информационной безопасности;

3) готовность к тьюторскому сопровождению обучающихся различных категорий в процессе воспитания и социализации;

4) степень владения педагогическим инструментарием организации воспитательной деятельности, вовлечения обучающихся в волонтерскую деятельность, социальное проектирование;

5) готовность к участию в инновационной и экспериментальной деятельности;

6) владение методами организации самоуправления и профориентации;

7) владение способами создания детско-взрослого сообщества;

8) владение способами вовлечения обучающихся в систему внеурочной деятельности и дополнительного образования.

Критерий 5 (КЛ-5) – коммуникативная компетентность, в том числе готовность к использованию ИКТ.

Показатели:

1) умение устанавливать эффективную коммуникацию с субъектами образовательных отношений, в т. ч с использованием ИКТ (мессенджеры, видеоконференц-связь и пр.);

2) способность к эмпатии, установлению гуманистических межличностных отношений;

3) соблюдение норм нравственной и профессиональной этики;

4) готовность к созданию благоприятного климата;

4) владение способами обеспечения информационной безопасности обучающихся.

Критерий 6 (КЛ-6) – компетентность в области контроля и оценки воспитательного процесса.

Показатели:

1) способность поддерживать дисциплину;

2) владение методами коррекции поведения обучающихся;

3) владение способами повышения успеваемости обучающихся;

Критерий 7 (КЛ-7) – компетентность в области методического и документационного обеспечения воспитательного процесса.

Показатели:

1) готовность к разработке плана воспитательной работы класса;

2) готовность к оформлению необходимой документации в контексте воспитательной деятельности;

3) готовность выстраивать траекторию собственного профессионального развития¹.

Результативный критериальный блок предполагает оценку степени достижения классным руководителем цели и результатов воспитания в соответствии с ключевыми инвариантными направлениям деятельности.

Критерий 1 (КР-1) – уровень личностного развития, обучающегося.

Показатели:

- 1) социально значимые знания;
- 2) ценностное отношение обучающихся;
- 3) опыт социально значимой деятельности.

Критерий 2 (КР-2) – уровень развития классного коллектива.

Показатели:

- 1) социально значимая деятельность;
- 2) организованность;
- 3) наличие функционирующих органов самоуправления;
- 4) ценностно-смысловое единство коллектива;
- 5) гуманность межличностных отношений.

Критерий 3 (КР-3) – уровень развития детско-взрослой общности.

Показатели:

- 1) сотрудничество;
- 2) организованность;
- 3) наличие традиций;
- 4) ценностно-смысловое единство;
- 5) событийность деятельности;
- 6) включенность всех субъектов в детско-взрослую общность образовательного процесса.

Указанные критерии и показатели выступают основой для разработки диагностического инструментария (пакеты чек-листов и опросников), позволяющего осуществить оценку деятельности классного руководителя по каждому показателю (в баллах). Данный диагностический инструментарий составил основу технологического компонента модели.

3. *Процессуальной-организационный компонент модели* включает совокупность взаимосвязанных этапов, определяющих последовательность процедуры оценки:

- 1) подготовительно-поисковый этап;
- 2) экспертно-диагностический этап;
- 3) аналитико-прогностический этап.

¹ Оценка эффективности деятельности классного руководителя: методология, теория и практика: монография / под ред. В. В. Николиной. Нижний Новгород: НГПУ имени Козьмы Минина, 2021. 187 с.

4. *Технологический компонент* представлен диагностическим инструментарием, траекториями оценки эффективности деятельности классного руководителя и технологий их конструирования.

Реализация принципа вариативности предполагает выбор субъектами оценки критериальных блоков (процессуального, результативного, личностного). В зависимости от количества выбранных блоков и их сочетания нами определены 7 траекторий оценки. Каждая из них включает:

- 1) критериальный (-ые) блок (-и) оценки;
- 2) оцениваемые в рамках данного блока (-ов) инвариантные направления деятельности классного руководителя;
- 3) инструменты оценки;
- 4) виды оценки.

Для осуществления комплексной оценки предусмотрена траектория № 1, включающая процессуальный, результативный и личностный блоки, 5 инвариантных направлений, 5 видов оценки.

Дифференцированная оценка предполагает 6 траекторий, отличающихся критериальными блоками, количеством выбранных направлений и видов оценки:

- траектория № 2 включает результативный и процессуальный блоки;
- траектория № 3 содержит результативный и личностный блоки;
- траектория № 4 — процессуальный и личностный блоки;
- траектория № 5 — результативный блок;
- траектория № 6 — личностный блок;
- траектория № 7 — процессуальный блок.

Основываясь на механизме дифференциации и алгоритмизации, технология конструирования траекторий оценки эффективности деятельности классного руководителя включает следующие стадии:

- 1) выбор количества оцениваемых инвариантных направлений деятельности классного руководителя (от 1 до 5);
- 2) выбор видов оценки (от 1 до 5);
- 3) выбор инструментов оценки (чек-листы, опросники и пр.).

Результативно-оценочный компонент модели

Подсчет результатов осуществляется согласно следующему алгоритму:
шаг № 1 — обработка результатов, полученных от экспертных групп (рассчитывается как среднеарифметическое);

шаг № 2 — расчет коэффициента эффективности по каждому выбранному инвариантному направлению деятельности классного руководителя (рассчитывается как среднеарифметическое);

шаг № 3 — расчет общего коэффициента эффективности по выбранным критериальным блокам на основании значений коэффициентов эф-

эффективности по каждому из выбранных инвариантных направлений (рассчитывается как среднеарифметическое);

шаг № 4 — определение интегрального уровня эффективности, рассчитывающегося на основе значений общих коэффициентов эффективности выбранных критериальных блоков (для траекторий 1, 2, 3, 4).

Подсчет результатов осуществляется автоматически при помощи электронного сервиса.

Интерпретация значений для шагов № 2 и № 3:

- 1) менее 55 % – критический уровень;
- 2) 55–70 % – допустимый уровень;
- 3) 71–85 % – оптимальный уровень;
- 4) более 86 % – высокий уровень.

Результаты апробации модели оценки эффективности деятельности классного руководителя

Экспертиза разработанной структурно-функциональной модели осуществлялась в ходе экспертной сессии классных руководителей, включающей следующие этапы:

- 1) первичное знакомство экспертов с моделью оценки;
- 2) последующее заполнение экспертного листа с выставлением баллов;
- 3) обработка и обсуждение результатов экспертизы.

Проведенная экспертиза результатов нашего исследования показала, что 78 % экспертов положительно оценили разработанную модель оценки эффективности воспитательной деятельности классных руководителей; 69 % респондентов отметили, что модель отражает современные требования к воспитательной деятельности; 95 % экспертов порекомендовали бы ее своим коллегам – классным руководителям, а также администрации школы.

87 % участников экспертизы согласны с тем, что разработанная модель имеет практическую значимость для организации оценки деятельности классного руководителя, подчеркнули ее универсальность, возможность выбора направлений оценки.

Вместе с тем 68 % респондентов обратили внимание на возможности модели в поощрении и стимулировании деятельности классного руководителя, создании на ее основе диагностических инструментов для самооценки эффективности его деятельности; 24 % указали на возможность использования критериальной матрицы для разработки системы оценки деятельности классного руководителя в конкурсах профессионального мастерства. В свою очередь, 37 % экспертов указали на значимость модели для выявления профессиональных дефицитов, определения путей по дальнейшему самосовершенствованию.

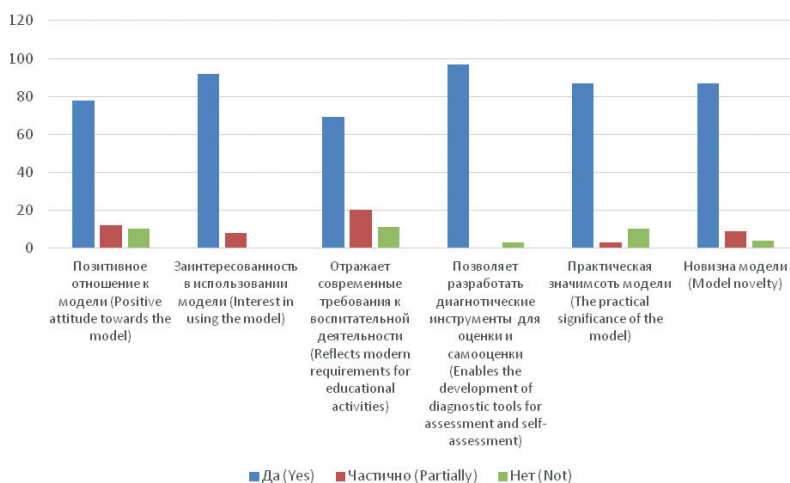


Рис. 1. Результаты общей оценки модели эффективности деятельности классного руководителя

Fig. 1. The results of the overall evaluation of the class teacher's performance model

В процессе коллективного обсуждения данной модели 57 % экспертов отметили, что обязательно будут ее использовать в образовательной практике, 39 % указали, что скорее будут применять. Следует обратить внимание на то, что 12 % посчитали, что данная модель усложняет оценку деятельности классного руководителя. В комментариях они отметили, что это связано с сильной загруженностью классного руководителя и администрации школы.

Анализируя необходимость привлечения к оценке деятельности классного руководителя обучающихся, 32 % экспертов указали, что их необходимо привлекать частично и с осторожностью; 41 % респондентов полностью согласны с тем, что при оценке деятельности классного руководителя важно учитывать мнение родителей, их удовлетворенность воспитательной работой с классом, отдельным обучающимся, учителями-предметниками; 39 % подчеркнули важность привлечения в качестве экспертов педагогов-предметников. Администрацию в качестве экспертов предпочли бы видеть 52 % опрошенных. На важность самооценки обратили внимание 72 % экспертов.

В целом необходимость учета мнений всех субъектов образовательных отношений в процессе оценки эффективности деятельности классного руководителя отметили 81 % экспертов. Они указали, что такой подход обеспечивает всесторонность оценки и объективность полученных данных.

Наличие трех блоков оценки (процессуального, личностного и результативного) в критериальной интегративной матрице положительно оценили 75 % экспертов. 79 % опрошенных отметили универсальность критериев, что позволяет их использовать для оценки деятельности классного руководителя по инвариантным направлениям (индивидуальная работа с обучающимися, работа с классом, родителями, педагогическим коллективом, социальными партнерами). 71 % респондентов согласились с тем, что модель дает возможность осуществления обратной связи между экспертами и оцениваемым классным руководителем.

Рассматривая технологический компонент модели, 84 % экспертов положительно оценили возможность выбора оценочных траекторий и видов оценки.

Анализируя результативно-оценочный компонент модели, 71 % классных руководителей, принимающих участие в экспертизе, признали, что механизм подсчета результатов доступен и понятен, позволяет гибко подойти к оценке, при необходимости соотнести друг с другом процессуальный (текущая профессиональная деятельность), личностный (степень владения компетенциями) и результативный блоки оценки. 95 % экспертов указали, что большим достоинством модели является возможность автоматизированного подсчета результатов с помощью электронного сервиса.

Делая выводы, эксперты указали достоинства и недостатки модели. С их точки зрения, ее преимуществом является возможность реализации:

- 1) как всесторонней, так и дифференцированной оценки;
- 2) сочетания самооценки и оценки деятельности с привлечением различных субъектов образовательного процесса;
- 3) наличие технологии конструирования траекторий оценки и самооценки эффективности деятельности классного руководителя, основанной на механизме дифференциации, алгоритмизации и вариативности, что позволяет осуществлять выбор блоков и направлений оценки с учетом потребностей и условий образовательной организации.

Недостатками разработанной модели, по мнению ряда экспертов, является недостаточная объективность диагностики эффективности деятельности классного руководителя по результативному блоку оценки, так как процесс воспитания отличается многофакторностью. В силу этого непросто определить, насколько повлияла деятельность именно этого классного руководителя на произошедшие количественные и качественные изменения личности воспитанника и развитие классного коллектива в целом. В качестве рекомендаций эксперты подчеркнули необходимость установки четких и конкретных сроков оценки, например, периодическое фиксирование воспитательных результатов в 4, 7 и 11 классах, что позволяет отследить их динамику.

Таким образом, анализ результатов экспертизы, проведенной на первом этапе педагогического эксперимента, показал:

1) позитивное отношение педагогического сообщества к разработанным материалам по оценке эффективности деятельности классного руководителя;

2) значимость созданных экспериментальных материалов для практической деятельности образовательных организации и классного руководителя.

Вместе с тем научному коллективу следует продолжить экспериментальную деятельность по совершенствованию разработанных материалов, их адаптации к конкретной практической деятельности с учетом замечаний и пожеланий экспертов, а также дальнейшего теоретического и практического исследования проблемы оценки.

Обсуждение результатов

Разрабатываемая проблема относится к числу наиболее важных и сложных в педагогической теории и практике. Ее сложность обусловлена прежде всего тем, что на состояние, результаты и эффективность работы классного руководителя влияют социально-экономические факторы, условия образовательной организации, уровень компетентности классного руководителя, субъекты образовательного процесса (родители, педагоги, социальные партнеры) и ряд других факторов.

В ходе теоретического анализа охарактеризованы значимые для нашего исследования основные социокультурные эффекты (S. N. Kuznetsova [39], A. A. Fedorov [40]), ценностно-целевые установки деятельности классного руководителя (А. В. Байбородова [35], П. В. Степанов [36], П. В. Шевченко [25], M. A. Özdilekler, F. Altınay, Z. Altınay, G. Dagli [19]), многозадачность его деятельности (Н. А. Селиванова [10], B. Jovanovic, I. Djuric [21]). Данные теоретические положения выступили основой нашего исследования.

Разработанная нами модель оценки эффективности классного руководителя включает интегративную критериальную матрицу оценки, базирующуюся на идеях Ю. Н. Слепко [26], Е. Н. Степанова [36]. В процессе ее содержательного наполнения, отбора критериев и показателей нами были результативно использованы исследования Ю. Н. Галагузовой, Т. С. Дороховой, А. Н. Матвеевой [22], М. В. Бывшевой, А. С. Демьшевой, А. В. Коротун [23], раскрывающие образовательные дефициты классного руководителя, влияющие на эффективность его деятельности и проявляющиеся в разнообразных психологических, методических, коммуникативных и других барьерах.

Анализ существующих моделей и диагностического инструментария оценки эффективности воспитательной деятельности, в том числе деятельности классного руководителя, позволил выделить основные подходы к его оценке. Развивая положения исследований Т. Н. Retnowati с соавторами [27], М. L. Nice, М. Joseph, J. B. Kolbert, D. N. Hiltz, L. M. Crothers, K. Kratsa [28], E. Cleveland, J. Hartline [9], занимавшихся вопросами разработки диагностического инструментария оценки эффективности школьного консультанта, нами определен доступный для использования в школьной образовательной практике диагностический инструментарий (чек-листы, опросники), позволяющий осуществить разностороннюю оценку эффективности деятельности классного руководителя.

В отличие от исследований Н. Б. Авалуевой¹, разработавшей модель критериальной оценки эффективности воспитательной деятельности, предполагающей привлечение к данному процессу педагога и воспитанников, нами была разработана комплексно-дифференцированная модель, характеризующаяся многомерностью, возможностью привлечения к оценке различных субъектов образовательного процесса.

Разделяя взгляды М. П. Нечаева [4] на необходимость выделения в оценке процессуальной и результативной групп критериев, считаем также важным выделение и обоснование личностного критериального блока и углубление предложенных автором и разработанных нами новых критериев и показателей. Как отмечает В. Д. Шадриков², недооценка личностных качеств и компетенций педагога негативно отражается на результатах его труда и влияет на межличностные отношения с участниками образовательного процесса. В данной связи разработанная нами структурно-функциональная модель имеет комплексный и в то же время дифференцированный характер. Интегративная критериальная матрица, составляющая основу содержательного компонента модели, дополняет идеи Ю. Н. Слепко [26] о структуре и параметрах оценки эффективности профессиональной деятельности, П. В. Степанова о структуре воспитательной деятельности педагога [11] и включает процессуальный, личностный и результативный критериальные блоки, предусматривает сочетание самооценки и оценки деятельности классного руководителя ключевыми субъектами образовательного процесса.

¹Авалуева Н. Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. 22 с.

²Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под науч. ред. В. Д. Шадрикова. Москва: Логос, 2011. 168 с.

Апробация модели показала ее опережающий характер. Он связан с интегративной критериальной матрицей, позволяющей осуществить проектирование индивидуальной траектории профессионально-личностного развития классного руководителя.

В сравнении с существующими научными исследованиями определена научная новизна работы, заключающаяся в том, что:

- определены теоретико-методологические основы модели оценки эффективности деятельности классного руководителя, включающие совокупность системно-деятельностного, акмеологического, комплексного, личностно-ориентированного, критериально-уровневого, интегративного, дифференцированного подходов в контексте актуализации воспитания на современном этапе развития образования;

- разработана структурно-функциональная модель комплексно-дифференцированной оценки эффективности деятельности классного руководителя, отражающая ее многомерность. Созданная модель включает ценностно-целевые ориентиры, интегративную критериальную матрицу, процедуру оценки, диагностический инструментарий (пакет чек-листов и опросников), траектории оценки и технологию их конструирования, механизм подсчета результатов, позволяющий определить эффективность воспитательной деятельности классного руководителя;

- спроектированная модель оценки составляет основу для разработки методики оценки эффективности деятельности классного руководителя.

Теоретическая значимость исследования заключается:

1) в развитии научных представлений о возможности комплексно-дифференцированной оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя;

2) в обосновании интегративной критериальной матрицы, определяющей архитектуру диагностического инструментария и векторы самосовершенствования классного руководителя при проектировании им траектории профессионально-личностного развития.

Практическая значимость исследования заключается:

1) в определении критериев, показателей и уровней оценки эффективности деятельности классного руководителя, позволяющей оценить процессуальные и личностные аспекты его деятельности;

2) в возможности использования разработанной модели в практике работы образовательных организаций, в самооценке классным руководителем собственной деятельности, в подготовке будущих учителей, в повышении квалификации классных руководителей.

Заключение

Полученные в ходе исследования результаты актуальны, их значимость обусловлена повышением роли воспитания в образовательном процессе, возрастающим вниманием общества и государства к фигуре классного руководителя. В результате исследования сконструирована структурно-функциональная модель комплексно-дифференцированной оценки эффективности работы классного руководителя, базирующаяся на современных подходах, принципах, научных теоретических положениях психологии и педагогики. Она включает единство целевого, содержательного, процессуально-организационного, технологического и результативно-оценочного компонентов. Представленные в модели уровни эффективности деятельности классного руководителя позволяют увидеть проблемы и зоны развития классного руководителя. Рассмотренная модель прошла положительную экспертизу, практическую апробацию в школах, являющихся базой практик Мининского университета (Нижний Новгород). Фактором устойчивости разработанной модели является ее комплексность, целостность, структурированность, учет количественных и качественных результатов. Сочетание комплексной и дифференцированной оценки создает предпосылки для профессионального роста классного руководителя.

Таким образом, гипотезу исследования, заключающуюся в предположении о том, что структурно-функциональная модель комплексно-дифференцированной оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя будет иметь целостный характер при условии определения теоретико-металогических основ, обеспечивающих ценностно-смысловую базу исследования; разработки структурно-функциональной модели в единстве целевого, содержательного, процессуально-организационного, технологического и результативно-оценочного компонентов; апробации структурно-функциональной модели в рамках ее экспертизы педагогическим сообществом, можно считать доказанной.

В заключение отметим, что проведенное исследование расширило научное знание об особенностях проектирования моделей оценки эффективности деятельности классного руководителя. Ее можно рассматривать как шаг к научно обоснованной, комплексной и дифференцированной оценке эффективности воспитательной деятельности классного руководителя, дающей импульс к дальнейшему теоретическому и практическому изучению данного вопроса. Вместе с тем разработанная модель может стать основой для создания методики оценки эффективности деятельности классного руководителя, проектирования системы стимулирования и поощрения его

деятельности, сопровождения его профессионально-личностного развития, подготовки аналитических заключений и экспертиз. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой методики оценки эффективности деятельности классного руководителя и связанных с ней траекторий личностно-профессионального развития.

Список использованных источников

1. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика [Электрон. ресурс]. Москва: Юрайт, 2014. 440 с. Серия: Магистр. Режим доступа: https://urss.ru/PDF/add_ru/171993-1.pdf?ysclid=19s83kqjys183075199 (дата обращения: 24.03.2022).
2. Каспорская О. А. Опыт педагогического руководства и сопровождения учебно-воспитательной деятельности обучаемых за рубежом [Электрон. ресурс] // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2016. № 35. С. 11–18. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26637723&ysclid=l6agbcmox968844356> (дата обращения: 07.03.2022).
3. Антонова О. Н. Критерии оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя [Электрон. ресурс] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. Вып. 11 (127). С. 172–176. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otsenki-effektivnosti-vozpitatelnoy-raboty-klassnogo-rukovoditelya?ysclid=16afscwi85804195509> (дата обращения: 12.04.2022).
4. Нечаев М. П. Оценка эффективности деятельности классных руководителей: основные подходы и методика [Электрон. ресурс] // Воспитание школьников. 2020. № 10. Режим доступа: <http://gorono-ozersk.ru/node/262> (дата обращения: 20.02.2022).
5. Алиева Л. В., Григорьев Д. В. Селиванова Н. Л., Степанова И. В., Степанов П. В. Оценка качества воспитания в образовательных учреждениях города Москвы [Электрон. ресурс]. Москва: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2010. 55 с. Режим доступа: <https://instrao.ru/index.php/content-page/49-izdaniya-instituta/264-2010-ocenka-kachestva-vozpitaniya-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah?ysclid=l6apd5cekw321551825> (дата обращения: 24.02.2022).
6. Koltz R. L., Nelson M. D., Tarabochia D. S.; Elliott A. A Model of Family Well-Being for School Counselors // Journal of School Counseling. 2021. Vol. 19, № 55. P. 1–32. Available from: <http://www.jsc.montana.edu/articles/v19n55.pdf> (date of access: 12.02.2022).
7. Blake M. K. Other Duties as Assigned: The Ambiguous Role of the High School Counselor // Sociology of Education. 2020. Vol. 93, № 4. P. 315–330. Available from: https://www.researchgate.net/publication/342102304_Other_Duties_as_Assigned_The_Ambiguous_Role_of_the_High_School_Counselor (date of access: 15.02.2022).
8. Podgornik V., Vogrinc J. The Role of Headteachers, Teachers, and School Counselors in the System of Quality Assessment and Assurance of School Work // SAGE Open. 2017. Vol. 7, № 2. Available from: <https://ideas.repec.org/a/sae/sagope/v7y2017i2p2158244017713239.html> (date of access: 15.02.2022).
9. Cleveland R. E., Hartline J. School Counselor Evaluation Instrument Pilot Project: A School Counselor Association, Department of Education, and University Collaboration // Journal of School Counseling. 2017. Vol. 15, № 12. Available from: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/leadership-facpubs/101> (date of access: 16.02.2022).

10. Селиванова Н. А. Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему [Электрон. ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1 (28). С. 18–19. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25631291&ysclid=16aoklyazh452085566> (дата обращения: 20.02.2022).

11. Степанов П. В. Стоя на плечах гигантов: от ценностных основ воспитания к деятельностной модели воспитательных целей [Электрон. ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 1. С. 32–40. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stoia-na-plechah-gigantov-ot-tsennostnyh-osnov-vospitaniya-k-deyatelnostnoy-modeli-vospitatelnyh-tseley?ysclid=lcysxyv23v145284988> (дата обращения: 20.02.2022).

12. Ching L. L. Roles and Functions of the Class Teacher // In: School Guidance and Counselling. Trends and Practices / Edited by Pattie Y. Y. Luk-Fong and Yuk Ching Lee-Man. 2013. Hong Kong: Hong Kong University Press: Cheer Shine Enterprise Co. P. 155–174. DOI: 10.5790/hongkong/9789888083411.003.0008

13. Lewis H. D. The French education system. London: Routledge. 2018. 212 p. Available from: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=sUhaDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=education+in+French+schools&ots=xTAtEtgbVU&sig=sNWkiFEQAZbPa5ElawhsKaVrCC4&redir_esc=y#v=onepage&q=education%20in%20French%20schools&f=false (date of access: 12.02.2022).

14. Yildiz N. G. An Investigation of School Counselors' Role in Building Partnerships with Linguistically Diverse Families // International Journal of Curriculum and Instruction. 2021. Vol. 13, № 3. P. 2386–2415. Available from: <https://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/709> (date of access: 12.02.2022).

15. Yildiz N. G. School Counselors' Leadership Role in Creating a Collaborative School Climate for Linguistically Diverse Students // Journal of Education and Learning. 2021. Vol. 10, № 6. P. 7–17. Available from: <https://ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/0/46091> (date of access: 12.02.2022).

16. Pincus R., Ebersol D., Justice J., Hannor-Walker T., Wright L. School Counselor Roles for Student Success during a Pandemic // Journal of School Counseling. 2021. Vol. 19, № 29. Available from: <https://eric.ed.gov/?q=student&pg=104&id=EJ1325665> (date of access: 12.02.2022).

17. Rock W. D., Estoque V. L., Cowan H. F. School Climate and the Principal-Counselor Relationship // Journal of School Counseling, 2021. Vol. 19, № 39. P. 1–29. Available from: <https://jsc.montana.edu/articles/v19n39.pdf> (date of access: 12.02.2022).

18. Mayes R. D., Elam N. P., Geesa R. L., McConnell K. R., McDonald K. M. School Administrators' Perceptions on Effectiveness of School Counselor Evaluation: A National Study // Journal of Educational Leadership and Policy Studies. 2020. Vol. 4, № 1. Available from: https://www.researchgate.net/publication/344955978_School_administrators'_perceptions_on_effectiveness_of_school_counselor_evaluation_A_national_study (date of access: 12.02.2022).

19. Özdilekler M. A., Altınay F., Altınay Z., Dagli G. An evaluation of class-teachers' roles in transferring values // Quality & Quantity. 2017. № 52 (33). P. 1–16. Available from: https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-017-0556-x?error=cookies_not_supported&code=c604be0b-daa7-4cc3-8d4b-4c241b4d608b (date of access: 12.02.2022).

20. Vasilachi O. Rusnac T. The class-teacher in the educational process // Univers pedagogic. 2021. № 2 (70). P. 58–61. DOI: 10.52387/1811-5470.2021.2.10

21. Jovanovic B., Djuric I. The class teacher in the system of pedagogical work of schools // Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Pritini. 2015. № 45 (1). P. 185–208. Available from:

<https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?query=ISSID%26and%2612287&page=9&sort=8&style=0&backurl=%2Fissue.aspx%3Fissue%3D12287%26lang%3Den&lang=en> (date of access: 25.02.2022).

22. Галагузова Ю. Н., Дорохова Т. С., Матвеева А. И. Опыт исследования ключевых дефицитов в профессиональной деятельности классных руководителей [Электрон. ресурс] // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 608–622. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48561345_88878762.pdf (дата обращения: 12.04.2022).

23. Бывшева М. В., Демьшева А. С., Коротун А. В. Результаты исследования профессиональных дефицитов классного руководства в контексте решения приоритетных национальных задач в области образования [Электрон. ресурс] // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 95–117. Режим доступа: <https://pnojournal.wordpress.com/2022/05/12/byvsheva/> (дата обращения: 14.04.2022).

24. Satynskaya A., Kolumayeva Sh. Contemporary problems of pedagogical interaction of the class teacher with parents // Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools. 2019. № 31 (1). P. 178–181. Available from: https://www.researchgate.net/publication/332982610_Contemporary_problems_of_pedagogical_interaction_of_the_class_teacher_with_parents (date of access: 12.02.2022).

25. Шевченко П. В. Классный руководитель в современной московской школе [Электрон. ресурс] // Социологические исследования. 2019. № 6. С. 133–139. Режим доступа: <https://gas.jes.su/socis/s013216250005489-0-1> (дата обращения: 12.04.2022).

26. Слепко Ю. Н. Параметры оценки эффективности профессиональной деятельности [Электрон. ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2, № 2 (Психолого-педагогические науки). С. 216–220. Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_2pp/51.pdf?ysclid=16amurieav821418267 (дата обращения: 12.04.2022).

27. Retnowati T. H., Mardapi D., Kartowagiran B., Hamdi S. A Model of Lecturer Performance Evaluation: Sustainable Lecturer Performance Mapping // International Journal of Instruction. 2021. Vol. 14, № 2. P. 83–102. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1291021> (date of access: 12.02.2022).

28. Nice M. L., Joseph M., Kolbert J. B., Hilts. D. N., Crothers, L. M., Kratsa K. School Counselors' Self-Efficacy in Knowledge of the College Process // Journal of Psychoeducational Assessment. 2021. Vol. 39, № 7. P. 874–890. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2156759X20976374> (date of access: 25.02.2022).

29. Sanches M. F. C., Jacinto M. Teacher Evaluation Policies: Logics of Action and Complex Adaptation to School Contexts // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 1201–1210. Available from: https://www.researchgate.net/publication/273851004_Teacher_Evaluation_Policies_Logics_of_Action_and_Complex_Adaptation_to_School_Contexts (date of access: 25.02.2022).

30. Медведникова Л. Ф. Модель оценки качества профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения // Вестник Костромского государственного университета им Н. А. Некрасова. Серия «Гуманитарные науки»: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14, № 2. С. 18–22. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20275889> (дата обращения: 12.04.2022).

31. Киселева Е. В. Педагогическая экспертиза условий формирования навыков XXI века в процессе воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 55–61. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya->

ekspertiza-usloviy-formirovaniya-navykov-xxi-veka-v-protssesse-vozpitaniya-pedagogical-expertise-of-the-conditions-for?ysclid=16anyrdeo3153141717 (дата обращения: 12.04.2022).

32. Илалтдинова Е. Ю., Кисова В. В., Семенов А. В. Опросник готовности к классному руководству будущих педагогов [Электрон. ресурс] // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 127–140. Режим доступа: <https://pnojurnal.wordpress.com/2021/03/01/ilaltdinova> (дата обращения: 14.04.2022).

33. Леус О. В. Квалиметрический мониторинг педагогического мастерства учителя в реализации национальной системы учительского роста [Электрон. ресурс] // Педагогический журнал. 2019. Т. 9, № 5А. Ч. 1. С. 5–14. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41867575&ysclid=16a08e21gf600444114> (дата обращения: 12.04.2022).

34. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания [Электрон. ресурс] // Педагогика, 2011. № 1. С. 17–24. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21850734&ysclid=16aobov26h194870070> (дата обращения: 12.04.2022).

35. Байбородова Л. В., Паладьев С. А., Степанов Е. Н. Изучение эффективности воспитательной системы школы: учебно-методическое пособие [Электрон. ресурс]. Псков: ПОИПКРО, 1994. 94 с. Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/004127_000033_RU_IS_BASE_413196104/?ysclid=16aoesr3k61018056 (дата обращения: 12.04.2022).

36. Степанов П. В., Степанова И. В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе [Электрон. ресурс]. Москва: Просвещение, 2014. 80 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007548115?ysclid=16aomfzkr319614537> (дата обращения: 12.04.2022).

37. Шилова М. И. Учителю о воспитании школьников [Электрон. ресурс]. Москва: Педагогика. 1990. 142 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001563504?ysclid=16aoqруу2m150349866> (дата обращения: 12.04.2022).

38. Маркина Н. В., Солдатова Е. А., Качуро И. А., Гаврилюк А. Личностные и экзистенциально-психологические ресурсы классных руководителей, работающих с одаренными детьми // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 102–135. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-102-135

39. Kuznetsova S. N., Kozlova E. P., Kuznetsov V. P., Shabarov A. A, Efremova A. D. Efficiency Improvement of the Use of Labor Resources (on the Example of PAO “GAZ”) // Studies in Systems, Decision and Control. 2021. Vol. 314. P. 1173–1180. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46806353&ysclid=16aot61xob498801166> (date of access: 25.02.2022).

40. Fedorov A. A., Mialkina E. V , Sedykh E. P., Zhitkova V. A. Model of managing the professional-educational route of a future specialist // Revista Tempos e Espacos em Educacao. 2021 Vol. 146 Iss. 33. Article number e16325. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Model-of-managing-the-professional-educational-of-a-Fedorov-Mialkina/5baf7db2d35986a7f12b810e8ddb8367e8629c2> (date of access: 26.02.2022).

References

1. Dzhurinsky A. N. Sravnitel'naya pedagogika = Comparative pedagogy [Internet]. Moscow: Publishing House Yurayt; 2014 [cited 2022 Mar 24]. 440 p. Available from: https://urss.ru/PDF/add_ru/171993-1.pdf?ysclid=19s83kqyjs183075199 (In Russ.)

2. Kasporskaya O. A. Experience of pedagogical guidance and support of educational activities of students abroad. *Intellektual'nuy potencial XXI veka: stupeni poznavaniya = Intellectual Potential*

of the XXI century: *Stages of Knowledge* [Internet]. 2016 [cited 2022 Mar 07]; 35: 11–18. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26637723&ysclid=l6agbcmox968844356> (In Russ.)

3. Antonova O. N. Criteria for evaluating the effectiveness of the educational activities of the class teacher. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: gumanitarnye nauki = Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities* [Internet]. 2013 [cited 2022 Apr 12]; 127 (11): 172–176. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otsenki-effektivnosti-vospitatelnoy-raboty-klassnogo-rukovoditelya?ysclid=l6afscwi85804195509> (In Russ.)

4. Nechaev M. P. Evaluation of the effectiveness of class teachers: Basic approaches and methods. *Vospitanie shkol'nikov = Education of Schoolchildren* [Internet]. 2020 [cited 2022 Feb 20]; 10. Available from: <http://gorono-ozersk.ru/node/262/> (In Russ.)

5. Alieva L. V., Grigoriev D. V., Selivanova N. L., Stepanova I. V., Stepanov P. V. Ocenka kachestva vospitaniya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyax goroda Moskvy = Evaluation of the quality of education in educational institutions of the city of Moscow [Internet]. Moscow: NOU Centre “Pedagogicheskij poisk”; 2010 [cited 2022 Feb 24]. 55 p. Available from: <https://instrao.ru/index.php/content-page/49-izdaniya-instituta/264-2010-ocenka-kachestva-vospitaniya-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah?ysclid=l6apd5cekw321551825> (In Russ.)

6. Koltz R. L., Nelson M. D., Tarabochia D. S., Elliott A. A model of family well-being for school counselors. *Journal of School Counseling* [Internet]. 2021 [cited 2022 Feb 12]; 55 (19): 1–32. Available from: <http://www.jsc.montana.edu/articles/v19n55.pdf>

7. Blake M. K. Other duties as assigned: The ambiguous role of the high school counselor. *Sociology of Education* [Internet]. 2020 [cited 2022 Feb 15]; 93 (4): 315–330. Available from: https://www.researchgate.net/publication/342102304_Other_Duties_as_Assigned_The_Ambiguous_Role_of_the_High_School_Counselor

8. Podgornik V., Vogrinc J. The role of headteachers, teachers, and school counselors in the system of quality assessment and assurance of school work. *SAGE Open* [Internet]. 2017 [cited 2022 Feb 15]; 7 (2). Available from: <https://ideas.repec.org/a/sae/sagope/v7y-2017i2p2158244017713239.html>

9. Cleveland R. E., Hartline J. School counselor evaluation instrument pilot project: A school counselor association, department of education, and university collaboration. *Journal of School Counseling* [Internet]. 2017 [cited 2022 Feb 16]; 15 (12). Available from: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/leadership-facpubs/101/>

10. Selivanova N. L. Education in modern society: A look at the problem. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy* [Internet]. 2016 [cited 2022 Feb 20]; 28 (1): 18–19. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25631291&ysclid=l6aoklyzh452085566> (In Russ.)

11. Stepanov P. V. Standing on the shoulders of giants: From the value foundations of education to activity model of educational goals. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy* [Internet]. 2017 [cited 2022 Feb 20]; 2 (1): 32–40. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/stoya-na-plechah-gigantov-ot-tsennostnyh-osnov-vospitaniya-k-deyatelnostnoy-modeli-vospitatelnyh-tseley?ysclid=lcysxyv23v145284988> (In Russ.)

12. Ching L. L. Roles and functions of the class teacher. In: Pattie Y. Y. Luk-Fong, Yuk Ching Lee-Man (Eds.). *School guidance and counselling. Trends and practices*. Hong Kong: Hong Kong University Press: Cheer Shine Enterprise Co; 2013. p. 155–174. DOI: 10.5790/hongkong/9789888083411.003.0008

13. Lewis H. D. *The French education system* [Internet]. London: Routledge; 2018 [cited 2022 Feb 12]. 212 p. Available from: <https://books.google.ru/books?hl=>

ru&lr=&id=sUhaDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=education+in+French+schools
ots=xTAtEtgbVU&sig=sNWkiFEQAZbPa5ElawhsKaVrCC4&redir_
esc=y#v=onepage&q=education%20in%20French%20schools&f=false

14. Yildiz N. G. An investigation of school counselors' role in building partnerships with linguistically diverse families. *International Journal of Curriculum and Instruction* [Internet]. 2021 [cited 2022 Feb 12]; 13 (3): 2386–2415. Available from: <https://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/709>

15. Yildiz N. G. School counselors' leadership role in creating a collaborative school climate for linguistically diverse students. *Journal of Education and Learning* [Internet]. 2021 [cited 2022 Feb 12]; 10 (6): 7–17. Available from: <https://ccsnet.org/journal/index.php/jel/article/view/0/46091>

16. Pincus R., Ebersol D., Justice J., Hannor-Walker T., Wright L. School counselor roles for student success during a pandemic. *Journal of School Counseling* [Internet]. 2021 [cited 2022 Feb 12]; 19 (29). Available from: <https://eric.ed.gov/?q=student&pg=104&id=EJ1325665>

17. Rock W. D., Estoque V. L., Cowan H. F. School climate and the principal-counselor relationship. *Journal of School Counseling* [Internet]. 2021 [cited 2022 Feb 12]; 19 (39): 1–29. Available from: <https://jsc.montana.edu/articles/v19n39.pdf>

18. Mayes R. D., Elam N. P., Geesa R. L., McConnell K. R., McDonald K. M. School administrators' perceptions on effectiveness of school counselor evaluation: A national study. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies* [Internet]. 2020 [cited 2022 Feb 12]; 4 (1). Available from: https://www.researchgate.net/publication/344955978_School_administrators'_perceptions_on_effectiveness_of_school_counselor_evaluation_A_national_study

19. Özdilekler M. A., Altınay F., Altınay Z., Dagi G. An evaluation of class-teachers' roles in transferring values. *Quality & Quantity* [Internet]. 2017 [cited 2022 Feb 12]; 52 (33): 1–16. Available from: https://www.researchgate.net/publication/319198906_An_evaluation_of_class-teachers'_roles_in_transferring_values

20. Vasilachi O., Rusnac T. The class-teacher in the educational process. *Univ. Pedagogic*. 2021; 70 (2): 58–61. DOI: 10.52387/1811-5470.2021.2.10

21. Jovanovic B., Djuric I. The class teacher in the system of pedagogical work of schools. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Pritini* [Internet]. January 2015 [cited 2022 Feb 25]; 45 (1): 185–208. Available from: <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?query=ISSID%26and%2612287&page=9&sort=8&stype=0&backurl=%2Fissue.aspx%3Fissue%3D12287%26lang%3Den&lang=en>

22. Galaguzova Yu. N., Dorohova T. S., Matveeva A. I. The experience of studying key deficits in the professional activity of class teachers. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education* [Internet]. 2022 [cited 2022 Apr 12]; 56 (2): 608–622. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48561345_88878762.pdf (In Russ.)

23. Byvsheva M. V., Demysheva A. S., Korotun A. V. The results of the study of professional deficits in class management in the context of solving priority national tasks in the field of education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education* [Internet]. 2022 [cited 2022 Apr 14]; 56 (2): 95–117. Available from: <https://pnojurnal.wordpress.com/2022/05/12/byvsheva/> (In Russ.)

24. Satynskaya A., Kolumayeva Sh. Contemporary problems of pedagogical interaction of the class teacher with parents. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools* [Internet]. 2019 [cited 2022 Feb 12]; 31 (1): 178–181. Available from: https://www.researchgate.net/publication/332982610_Contemporary_problems_of_pedagogical_interaction_of_the_class_teacher_with_parents

25. Shevchenko P. V. Class teacher in a modern Moscow school. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research* [Internet]. 2019 [cited 2022 Apr 12]; 6: 133–139. Available from: <http://ras.jes.su/socis/s013216250005489-0-1> (In Russ.)
26. Slepko Yu. N. Parameters for evaluating the effectiveness of professional activity. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin* [Internet]. 2011 [cited 2022 Apr 12]; 2 (2): (Psychological and Pedagogical Sciences): 216–220. Available from: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_2pp/51.pdf?ysclid=l6amurieav821418267 (In Russ.)
27. Retnowati T. H., Mardapi D., Kartowagiran B., Hamdi S. A model of lecturer performance evaluation: sustainable lecturer performance mapping. *International Journal of Instruction* [Internet]. 2021 [cited 2022 Feb 12]; 14 (2): 83–102. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1291021>
28. Nice M. L., Kolbert J. B., Joseph M., Crothers L. M., Hilts D., Kratsa K. School counselors' self-efficacy in knowledge of the college process. *Journal of Psychoeducational Assessment* [Internet]. 2021 [cited 2022 Feb 25]; 39 (7): 874–890. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2156759X20976374>
29. Sanches M. F. C., Jacinto M. Teacher evaluation policies: Logics of action and complex adaptation to school contexts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2014 [cited 2022 Feb 25]; 116: 1201–1210. Available from: https://www.researchgate.net/publication/273851004_Teacher_Evaluation_Policies_Logics_of_Action_and_Complex_Adaptation_to_School_Contexts
30. Medvednikova L. F. Model for assessing the quality of professional activity of teachers of a preschool educational institution. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im N. A. Nekrasova. Seriya "Gumanitarnye nauki": Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika = Bulletin of the Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series "Humanities": Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics* [Internet]. 2008 [cited 2022 Apr 12]; 14 (2): 18–22. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20275889> (In Russ.)
31. Kiseleva E. V. Pedagogical examination of the conditions for the formation of skills of the XXI century in the process of education. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy* [Internet]. 2019 [cited 2022 Apr 12]; Vol. 2, № 1 (58): 55–61. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-eksper-tiza-usloviy-formirovaniya-navykov-xxi-veka-v-protsesse-vospitaniya-pedagogical-expertise-of-the-conditions-for?ysclid=l6anyrdeo3153141717> (In Russ.)
32. Ilaltdinova E. Yu., Kisova V. V., Semenov A. V. Questionnaire of readiness for the classroom management of future teachers. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education* [Internet]. 2021 [cited 2022 Apr 14]; 1 (49): 127–140. Available from: <https://pnojurnal.wordpress.com/2021/03/01/ilaltdinova> (In Russ.)
33. Leus O. V. Qualimetric monitoring of teacher's pedagogical skills in the implementation of the national system of teacher growth. *Pedagogicheskij zhurnal = Pedagogical Journal* [Internet]. 2019 [cited 2022 Apr 12]; 9 (5A, Part 1): 5–14. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41867575&ysclid=l6ao8e21gf600444114> (In Russ.)
34. Bondarevskaya E. V. Meanings and strategies of personality-oriented education. *Pedagogika = Pedagogy* [Internet]. 2011 [cited 2022 Apr 12]; 1: 17–24. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21850734&ysclid=l6aobov26h194870070> (In Russ.)
35. Baiborodova L. V., Paladiev S. L., Stepanov E. N. Izuchenie effektivnosti vospitatel'noj sistemy shkoly: Uchebno-metodicheskoe posobie = Studying the effectiveness of the

educational system of the school: Educational and methodological manual. Pskov: Publishing House PO-IPKRO; 1994 [cited 2022 Apr 12]. 94 p. Available from: https://rusneb.ru/catalog/004127_000033_RU_IS_BASE_413196104/?ysclid=l6aoesr3k61018056 (In Russ.)

36. Stepanov P. V. Ocenka kachestva i analiz vospitaniya v osnovnoj i srednej shkole = Quality assessment and analysis of education in basic and secondary schools. Moscow: Publishing House Prosveshhenie; 2014 [cited 2022 Apr 12]. 80 p. Available from: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007548115?ysclid=l6aomfzkrr319614537> (In Russ.)

37. Shilova M. I. Uchitelyu o vospitanii shkol'nikov = To the teacher about the education of students [Internet]. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1990 [cited 2022 Apr 12]. 142 p. Available from: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001563504?ysclid=l6aoqpyy2m150349866> (In Russ.)

38. Markina N. V., Soldatova E. L., Kachuro I. L., Gavrilyuk A. Personal and existential-psychological resources of class teachers working with gifted children. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (1): 102–135. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-102-135 (In Russ.)

39. Kuznetsova S. N., Kozlova E. P., Kuznetsov V. P., Shabarov A. A., Efremova A. D. Efficiency improvement of the use of labor resources (on the example of PAO “GAZ”). *Studies in Systems, Decision and Control* [Internet]. 2021 [cited 2022 Feb 25]; 314: 1173–1180. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46806353&ysclid=l6aot61xob498801166>

40. Fedorov A. A., Mialkina E. V., Sedykh E. P., Zhitkova V. A. Model of managing the professional-educational route of a future specialist. *Revista Tempos e Espacos em Educao* [Internet]. 2021 [cited 2022 Feb 26]; 14 (33): e16325. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Model-of-managing-the-professional-educational-of-a-Fedorov-Mialkina/5baf7db2d35986a7f12b810e8ddb8367e8629c2>

Информация об авторах:

Николина Вера Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининского университета); ORCID 0000-0002-3744-1446, Scopus Author ID 57204900321, ResearcherID AAY-1623-2020; Нижний Новгород, Россия. E-mail: vnikolina@yandex.ru

Лощилова Анна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининского университета); ORCID 0000-0002-6296-5516, Scopus Author ID 57204900034, ResearcherID I-5429-2018; Нижний Новгород, Россия. E-mail: annet_787@mail.ru

Аксенов Сергей Иванович – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининского университета); ORCID 0000-0002-6983-077X, Scopus Author ID 56900926900, ResearcherID K-1975-2017; Нижний Новгород, Россия. E-mail: aksen_82@mail.ru

Вклад соавторов:

В. В. Николина – теоретический анализ исследуемой проблемы, отбор методологических ориентиров исследования, разработка и обоснование структуры модели оценки

эффективности деятельности классного руководителя, критериальной базы, анализ зарубежных источников, подготовка аннотации и статьи к печати.

А. А. Лощилова – теоретический анализ исследуемой проблемы, разработка и обоснование структуры модели оценки эффективности деятельности классного руководителя, критериальной базы, анализ отечественных источников, подготовка аннотации и статьи к печати.

С. И. Аксенов – сбор теоретического материала, организация взаимодействия с администрацией образовательных организаций в ходе подготовки педагогического эксперимента, проведение экспертной сессии с педагогическими работниками по анализу и оценке разработанных материалов, организация, анализ и обработка результатов педагогического эксперимента.

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

Статья поступила в редакцию 09.08.2022; поступила после рецензирования 18.12.2022; принята к публикации 11.01.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Vera V. Nikolina – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of General and Social Pedagogy, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University); ORCID 0000-0002-3744-1446, Scopus Author ID 57204900321, ResearcherID AAY-1623-2020; Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: vnikolina@yandex.ru

Anna A. Loshchilova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University); ORCID 0000-0002-6296-5516, Scopus Author ID 57204900034, ResearcherID I-5429-2018; Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: annet_787@mail.ru

Sergey I. Aksyonov – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Head of the Department of General and Social Pedagogy, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University); ORCID 0000-0002-6983-077X, Scopus Author ID 56900926900, ResearcherID K-1975-2017; Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: aksen_82@mail.ru

Contribution of the authors:

V. V. Nikolina – theoretical analysis of the problem under study, selection of methodological guidelines for the study, development and justification of the structure of the model for evaluating the effectiveness of the class teacher, criteria base, analysis of foreign sources, preparation of the abstract and the article for publication.

A. A. Loshchilova – theoretical analysis of the problem under study, development and justification of the structure of the model for evaluating the effectiveness of the class teacher, criteria base, analysis of Russian sources, preparation of the abstract and the article for publication.

S. I. Aksyonov – collection of theoretical material, organisation of interaction with the administration of educational organisations in the course of preparing a pedagogical experiment, holding an expert session with pedagogical workers to analyse and evaluate the developed materials, organisation, analysis and processing of the results of the pedagogical experiment.

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

Received 09.08.2022; revised 18.12.2022; accepted for publication 11.01.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Nikóolina Vera Víktorovna: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Profesora del Departamento de Pedagogía General y Social, Universidad Pedagógica Estatal de Nizhny Nóvgorod en honor a Kozmá Minín (Universidad de Minín); ORCID 0000-0002-3744-1446, Scopus Autor ID 57204900321, ResearcherID AAY-1623-2020; Nizhny Nóvgorod, Rusia. Correo electrónico: vnikolina@yandex.ru

Loshchílova Anna Alexándrovna: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora del Departamento de Pedagogía General y Social, Universidad Pedagógica Estatal de Nizhny Nóvgorod en honor a Kozmá Minín (Universidad de Minín); ORCID 0000-0002-6296-5516, Scopus Autor ID 57204900034, ResearcherID I-5429-2018; Nizhny Nóvgorod, Rusia. Correo electrónico: annet_787@mail.ru

Axiónov Serguey Ivánovich: Candidato a Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Jefe del Departamento de Pedagogía General y Social, Universidad Pedagógica Estatal de Nizhny Nóvgorod en honor a Kozmá Minín (Universidad de Minín); ORCID 0000-0002-6983-077X, Scopus Author ID 56900926900, ResearcherID K-1975-2017; Nizhny Nóvgorod, Rusia. Correo electrónico: aksen_82@mail.ru

Contribución de coautoría:

V. V. Nikóolina: Análisis teórico del problema en estudio, selección de lineamientos metodológicos para el estudio, desarrollo y justificación de la estructura del modelo para evaluar la eficiencia del director de grupo, base de criterios, análisis de fuentes extranjeras, elaboración de anotaciones y artículos para publicación.

A. A. Loshchílova: Análisis teórico del problema objeto de estudio, elaboración y fundamentación de la estructura del modelo de evaluación de la eficiencia del director de grupo, base de criterios, análisis de fuentes nacionales, elaboración de anotaciones y artículos para publicación.

S. I. Axiónov: Recopilación de material teórico, interacción organizada con la administración de organizaciones educativas durante la preparación del experimento pedagógico, celebración de una sesión de expertos con trabajadores pedagógicos sobre el análisis y evaluación de los materiales desarrollados, organización, análisis y procesamiento de los resultados del experimento pedagógico.

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

El artículo fue recibido por los editores el 09/08/2022; recepción efectuada después de la revisión el 18/12/2022; aceptado para su publicación el 11/01/2022.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 373.51

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-138-163

STUDYING AND ENHANCING THE METHODS FOR DISTANCE TEACHING OF COMPUTER SCIENCE IN KAZAKH SECONDARY SCHOOL STUDENTS DURING THE PANDEMIC

M. M. Zhamankarin¹, A. M. Sivinskiy², M. K. Aitkenova³, M. B. Zhanibekov⁴

Abay Myrzakhmetov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan.

E-mail: ¹zhamankarin@yandex.kz; ²sivinskiy@mail.ru;

³kuam-kokchetau@mail.ru; ⁴bp_am@kuam.kz

Abstract. *Introduction.* In 2020, the first two weeks of the enforced transformation of all the levels of school education, which was initiated as one of the measures against the Coronavirus disease (COVID-19), revealed a range of issues hampering the appropriate distance education. The absence of the methodological basis for conducting online classes in the Kazakh pedagogical community defined the need to study and enhance forms and technologies that would be efficient to use to interact with students during the transition of the national education system to distance education.

Aim. The aim of this research lies in defining efficient methods for distance teaching of computer science in the Kazakh secondary school students in terms of ensuring the maintenance of the quality of knowledge and the academic progress of students at the sufficient level corresponding to that of the traditional in-person education.

Methodology and research methods. A total of five educators and 320 students of three Kazakh schools took part in the study. At the moment of the experiment, the students were aged 12 to 18 years old. The participants were divided into seven groups according to the educational level (5th–11th forms) in order to make it more convenient to trace qualitative changes in the academic progress depending on the selected method for distance teaching of computer science. The authors conducted three control evaluations of the quality of knowledge in each of the 320 participants. The t-test for unpaired samples for every group was conducted to prove the statistical certainty of the calculated average reference values, which were required to confirm the viability of the conducted research. The analysis of the data obtained at the concluding stage of the experiment allowed to compare them with the reference values calculated at the preliminary stage of the research in question. For the comparison, The authors applied the Mann–Whitney U test for independent samples.

Results. The preliminary analysis of the quality of knowledge related to the discipline of computer science in the participants revealed generally high and average level of both acquisition of theoretical information and development of the subject-related skills, which was registered based of the results of in-person education. The leading experience of the specialists composing the authors' initiative research group allowed developing a structural scheme for an online lesson. The lessons applying this scheme were conducted up to the end of the academic quarter. By conducting the Mann-Whitney U test, we discovered that the obtained average values of the quality of teaching computer science to the participants statistically increased (I group – $U_{emp} = 6.49$ ($p \leq 0.05$), II group – $U_{emp} = 7.46$ ($p \leq 0.05$), III group – $U_{emp} = 6.05$ ($p \leq 0.01$), IV group – $U_{emp} = 6.71$ ($p \leq 0.05$), V group – $U_{emp} = 6.91$ ($p \leq 0.01$), VI group – $U_{emp} = 6.65$ ($p \leq 0.05$), VII group – $U_{emp} = 6.21$ ($p \leq 0.05$)). Despite temporary fall in the efficiency of teaching computer science registered during the transition to the distance model, it was managed to achieve the level of academic progress and acquisition of knowledge corresponding to that of in-person education.

Scientific novelty. The significance of the collected and analysed data was statistically proved. The data confirmed the efficiency of the use of defined and adapted approaches and teaching techniques, which were able to compensate the absence of traditional in-person lessons, while preventing the fall in the academic progress and the quality of knowledge in students.

Practical significance. The obtained results evidence the success of the arrangements aimed at the enhancement of the methods for distance teaching of computer science in the Kazakh secondary school students during the transition to distance education enforced due to the pandemic.

Keywords: distance learning, computer science, information technologies, technology in education, teaching methods, pedagogics, school education.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to Olzhas Dzambulovich Abilmazhinov, Director of the Zhambyl District Branch of the National Chamber of Entrepreneurs of the North Kazakhstan Region, for the technical facilities for the research, and Bakhtiyar Askarovich Kazbaev, Honoured Educator of the Republic of Kazakhstan, for the information support.

For citation: Zhamankarin M. M., Sivinskiy A. M., Aitkenova M. K., Zhanibekov M. B. Studying and enhancing the methods for distance teaching of computer science in Kazakh secondary school students during the pandemic. *The Education and Science Journal*. 2023; 25 (2): 138–163. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-138-163

ИССЛЕДОВАНИЕ И ОПТИМИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ КАЗАХСТАНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

М. М. Жаманкарин¹, А. М. Сивинский², М. К. Айткенова³, М. Б. Жанибеков⁴

Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова, Кокшетау, Казахстан.

E-mail: ¹zhamankarin@yandex.kz; ²sivinskiy@mail.ru;

³kuam-kokchetau@mail.ru; ⁴bp_am@kuam.kz

Аннотация. *Введение.* В 2020 году вынужденная трансформация всех уровней школьного обучения, инициированная в ходе осуществления комплекса мероприятий по борьбе с пандемией коронавирусной инфекции COVID-19, в первые же недели выявила целый ряд проблем, так или иначе затрудняющих полноценное функционирование дистанционного формата обучения. Отсутствие у казахстанского педагогического сообщества сформированного к этому моменту методологического базиса проведения онлайн-уроков определило необходимость изучения и оптимизации форм и технологий взаимодействия с обучающимися, эффективных для использования при переходе системы национального образования на дистанционную модель.

Цель. Цель настоящего исследования заключается в определении эффективных методов дистанционного обучения информатике казахстанских школьников с точки зрения обеспечения поддержания качества знаний и успеваемости обучающихся на достаточном уровне, соответствующем результатам традиционного очного формата образования.

Методология, методы и методики. В исследовании приняли участие 5 педагогов и 320 обучающихся из 3 казахстанских школ. Возраст учащихся на момент проведения эксперимента – от 12 до 18 лет. Для удобства отслеживания качественных изменений уровня подготовки обучающихся в соответствии с выбранными методами дистанционного обучения информатике испытуемые были разделены на 7 групп согласно уровням образования (5–11 классы). По каждому из 320 испытуемых мы проводили три контрольных измерения качества знаний. Для определения статистической достоверности рассчитанных нами средних эталонных значений, определение которых требовалось для подтверждения результативности дальнейшего хода исследования, был проведен расчет t-критерия Стьюдента для непарных выборок по каждой из семи групп. Анализ данных, полученных на завершающем этапе эксперимента, позволил провести их сравнение с эталонными значениями, рассчитанными нами в ходе предварительного этапа описываемого исследования. Сопоставление проводилось методом определения непараметрического критерия U Манна – Уитни для независимых выборок.

Результаты. Предварительный анализ качества знаний по предмету «Информатика» у испытуемых показал в целом высокий и средний уровень усвоения учебного материала и развития предметно-практических навыков, регистрируемый по итогам обучения в очном формате. Передовой опыт составляющих нашу инициативную исследовательскую группу специалистов позволил разработать структурную схему проведения урока в условиях дистанционного формата. Уроки с использованием данной схемы проходили до окончания учебной четверти. Используя расчет U-критерия Манна – Уитни, мы установили, что полученные усредненные показатели качества обучения испытуемых информатике статистически значимо возросли (I группа: $U_{эмп} = 6,49$ ($p \leq 0,05$), II группа: $U_{эмп} = 7,46$ ($p \leq 0,05$), III группа: $U_{эмп} = 6,05$ ($p \leq 0,01$), IV группа: $U_{эмп}$

= 6,71 ($p \leq 0,05$), V группа: $U_{эмп} = 6,91$ ($p \leq 0,01$), VI группа: $U_{эмп} = 6,65$ ($p \leq 0,05$), VII группа: $U_{эмп} = 6,21$ ($p \leq 0,05$). Несмотря на временное падение эффективности обучения информатике, зарегистрированное при переходе на дистанционный формат, к моменту окончания эксперимента удалось добиться уровней успеваемости и усвоения знаний, соответствующих таковым при очном обучении.

Научная новизна. Эффективность использования выявленных и адаптированных нами подходов и методологий преподавания, которые смогли компенсировать отсутствие возможности проведения традиционных уроков в очном формате и в то же время не допустить падения уровня успеваемости и качества знаний учащихся, подтверждена собранным и проанализированным нами массивом эмпирических данных, значимость которых статистически доказана.

Практическая значимость. Полученные результаты свидетельствуют об успешности осуществленных в рамках данного исследования мероприятий, направленных на оптимизацию эффективности методов обучения казахстанских школьников информатике при переходе на режим дистанционного образования, введенный в спешном порядке в связи с пандемией.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информатика, информационные технологии, технические средства обучения, методы обучения, педагогика, школьное образование.

Благодарности. Авторский коллектив выражает благодарность директору филиала Жамбылского района Палаты предпринимателей Северо-Казахстанской области Олжасу Джамбуловичу Абыльмажинову за техническое оснащение базы исследования, а также почетному работнику образования Республики Казахстан Бахтияру Аскарловичу Казбаеву за информационную поддержку.

Для цитирования: Жаманкарин М. М., Сивинский А. М., Айткенова М. К., Жанибеков М. Б. Исследование и оптимизация эффективности методов дистанционного обучения информатике казахстанских школьников в период пандемии // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 138–163. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-138-163

ESTUDIO Y OPTIMIZACIÓN DE LA EFICIENCIA DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA A DISTANCIA DE LA INFORMÁTICA PARA LOS ESCOLARES DE KAZAJSTÁN EN TIEMPOS DE LA PANDEMIA

M. M. Zhamankarin¹, A. M. Sibinsky², M. K. Aytkenova³, M. B. Zhanibekov⁴

Universidad de Kokshetau Abay Mirzajmetov, Kokshetau, Kazajstán.

E-mail: ¹zhamankarin@yandex.kz; ²sivinskiy@mail.ru;

³kuam-kokchetau@mail.ru; ⁴bp_am@kuam.kz

Abstracto. Introducción. En 2020, la transformación forzosa de todos los niveles de la educación escolar, iniciada durante la implementación del conjunto de medidas para combatir la

pandemia a raíz de la infección por coronavirus COVID-19, reveló una serie de problemas en las primeras semanas, que de una forma u otra impedían el pleno funcionamiento del formato de la enseñanza a distancia. La falta de una plataforma metodológica para impartir las clases en línea por parte de la comunidad pedagógica kazaja en ese momento, determinó la necesidad de estudiar y optimizar las formas y tecnologías de interacción con los alumnos a fin de que fueran efectivas para su uso en la transición del sistema educativo nacional a un modelo de enseñanza a distancia.

Objetivo. El propósito de este estudio, es identificar métodos efectivos de la enseñanza a distancia de la informática para los escolares de Kazajstán, cuya finalidad es mantener la calidad del conocimiento y el rendimiento del alumnado en un nivel suficiente y que corresponda a los resultados del formato tradicional de educación a tiempo completo.

Metodología, métodos y procesos de investigación. En el estudio hicieron parte 5 profesores y 320 estudiantes de 3 escuelas kazajas. La edad de los alumnos al momento del experimento era entre 12 y 18 años. Para facilitar el seguimiento de los cambios cualitativos en el nivel de formación de los escolares de acuerdo con los métodos elegidos de enseñanza a distancia en informática, los individuos objeto del estudio se dividieron en 7 grupos según los niveles de educación (grados 5-11). Para cada uno de los 320 individuos, llevamos a cabo tres medidas de control de la calidad del conocimiento. Para determinar la significación estadística de los valores de referencia promedio calculados por nosotros, cuya determinación se requería para confirmar la efectividad del curso posterior del estudio, calculamos la prueba t de Student para muestras no apareadas para cada uno de los siete grupos. El análisis de los datos obtenidos en la etapa final del experimento permitió compararlos con los valores de referencia calculados por nosotros durante la etapa preliminar del estudio descrito. La comparación se realizó por el método de determinación no paramétrica de la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.

Resultados. Un análisis preliminar de la calidad del conocimiento en el tema “Informática” entre los individuos mostró un nivel generalmente alto y promedio de asimilación del material educativo y el desarrollo de habilidades prácticas basadas en el tema, registrado sobre la base de la formación de tipo presencial. La avanzada experiencia de los especialistas que integran nuestro grupo de investigación de iniciativa hizo posible desarrollar un diagrama de bloques para la realización de una clase en formato a distancia. Las clases se impartieron utilizando este esquema hasta el final del trimestre académico. Utilizando el cálculo del criterio U de Mann-Whitney, encontramos que los indicadores promedio obtenidos de la calidad de la enseñanza de la asignatura de informática ofrecida a los alumnos aumentaron estadísticamente de manera significativa (grupo I: $U_{emp} = 6,49$ ($p \leq 0,05$), grupo II: $U_{emp} = 7,46$ ($p \leq 0,05$), grupo III: $U_{emp} = 6,05$ ($p \leq 0,01$), grupo IV: $U_{emp} = 6,71$ ($p \leq 0,05$), grupo V: $U_{emp} = 6,91$ ($p \leq 0,01$), grupo VI: $U_{emp} = 6,65$ ($p \leq 0,05$), grupo VII: $U_{emp} = 6,21$ ($p \leq 0,05$)). A pesar de la caída temporal en la efectividad de la enseñanza de la informática, registrada durante la transición a un formato a distancia, al finalizar el experimento fue posible alcanzar niveles de rendimiento académico y adquisición de conocimientos correspondientes a la educación de estilo presencial.

Novedad científica. La efectividad del uso de los enfoques y metodologías de enseñanza identificados y adaptados por nosotros, que pudieron compensar la falta de posibilidad de impartir las clases tradicionales en formato presencial y al mismo tiempo evitar una caída en el nivel de progreso y calidad del conocimiento de los escolares, fue confirmado por la serie de datos empíricos que recopilamos y analizamos y, cuya importancia fue estadísticamente probada.

Significado práctico. Los resultados obtenidos confirman el éxito de las actividades realizadas en el marco de este estudio, destinadas a optimizar la eficacia de los métodos

de enseñanza de la informática a los escolares kazajos durante la transición al régimen de educación a distancia, introducido apresuradamente por motivos relacionados con la pandemia.

Palabras claves: Enseñanza a distancia, informática, tecnologías de la información, material didáctico, métodos de enseñanza, pedagogía, educación escolar.

Agradecimientos. El equipo de autores expresa su agradecimiento al señor Olzhas Dzhambulovich Abilmazhinov, Director de la Sucursal del Distrito de Zhambyl de la Cámara de Empresarios de la Región del Norte de Kazajstán por el equipamiento técnico de la base de investigación, así como también, al señor Bajtiyar Askarovich Kazbaev, educador honorario de la República de Kazajstán por el apoyo informativo.

Para citas: Zhamankarin M. M., Sibinsky A. M., Aytkenova M. K., Zhanibekov M. V. Estudio y optimización de la eficiencia de los métodos de la enseñanza a distancia de la informática para los escolares de Kazajstán en tiempos de la pandemia. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (2): 138–163. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-138-163

Introduction

At the beginning of 2020, the humankind faced the outbreak of previously unknown Coronavirus of SARS-CoV-2, which caused the unprecedented scale of the struggle against it. As soon as the World Health Organization announced the pandemic, which is an emergency at the international scale, in the Republic of Kazakhstan, from the 16th of March, the Presidential Decree introduced some quarantine and restrictive measures meant to minimise the spread of the Coronavirus pandemic. The lockdown implied almost complete closure of state borders, cessation of shopping, entertaining and other establishments, transfer of the majority of employees to remote mode, prohibition and prevention of crowding both in closed spaces and outdoors [1, 2]. Among the restrictive measure, the urgent transition of the education system to distance model became a separate direction of the national policy against the Coronavirus pandemic. However, this transition became not only a challenge for all the subjects of the educational process, but also a certain driver for the development of both methods for teaching online and those for asynchronous transfer of educational competence from a teacher to a student.

The first two weeks of enforced transformation of all the levels of school education, which was initiated among the measures of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan against the Coronavirus disease (COVID-19), revealed a range of issues hampering the appropriate distance education [3]. The issues consist in insufficient potential of infrastructure and human resources. The insufficiency of the infrastructure implies obviously scarce computer, multimedia and communicative facilities in the majority of educational institutions as well as a limited channel capacity of local Internet service

providers, which are not ready for a sharply increased traffic load. The problems related to the human resources lie in an extremely small number of efficient and effective methods for distance teaching that are adapted for the Kazakh reality and the absence of practical skills in educators to transpose familiar ways to work into online environment [4]. These facts trigger the objective need for studying the methodological basis compiled by the Kazakh pedagogical society in the period in question, for defining and enhancing the revealed forms and technologies to interact with students, which are used during the transition of the national education system to the distance model.

In this regard, at the premises of the Kokshetau University named after Abay Myrzakhmetov there were formed an initiative group of specialists in organising online courses and developing e-learning services. The group was initiated for interacting with the secondary school educators that faced the necessity to transfer to distance education model. These educators were involved in teaching computer science in 5th-11th forms. The specialists provided permanent methodological support as well as monitored the current quality of student's knowledge and analysed the efficiency of the applied methods in the context of both distance and in-person models.

Thus, the objective of the research is defining the efficiency of the methods applied in distance teaching computer science to the Kazakh secondary school students and analysing the prospects of the enhancement of the methods in question. We believe that, when it is impossible to conduct in-person lessons, the choice of the efficient approaches to organise computer science lessons and the proper mastering of all the necessary theoretical and practical tools are able to ensure a sufficient level of students' acquisition of the subject-related knowledge that can be compared to that in the traditional education model.

Literature Review

The unpredictable development of the Coronavirus outbreak and urgent introduction of preventive measures revealed the extreme deficit of theoretical elaborations on forming the system of pedagogical impact and transfer of knowledge in the situation under consideration. Hence, it sets the priority to consider local cases of the organisation of distance teaching, including computer science, which were described before the pandemic.

Romero and Ventura [5] consider a number of e-learning platforms that are used to this or that extent for teaching various subject disciplines to school students online. It is noted that the material that is presented on those platforms can be used for both students self-studying and as a practice to consolidate the acquired knowledge at the lesson. Moreover, the teaching techniques

using those online courses can be integrated with the in-person education model, since the prospects of massive application is taken into account at the development stage. According to Pardala, such functional potential is present in the Kazakh electronic platform Bilimland, which was also recommended by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan to the students and educator to be used during the pandemic [6].

Describing the fundamental principles, prerequisites and pedagogical aspects of the online education model, Picciano focuses on a so-called “integrated multimodal environment” [7]. Despite quite a long-time existence of the theoretical and technological basis for distance education, its organisation, in its turn, has been of a temporary or individual character and has not implied any kind of large-scale spread so far. Consequently, practicing educators that normally stay with the class-and-lesson system did not consider distance teaching in depth. Many researchers, for example, Kaderkeyeva, Bekmanova, Sharipbay [8], stress the generally perceived importance of electronic (online) education in the Kazakh education system, but, at the same time, its impromptness to get developed and to obtain any significant status.

The methods for distance teaching that Fayanto [9] described in his research are based on the presence of interactive components in electronic education resources, which not only considerably facilitate the monitoring of the acquisition of knowledge and skills and their practical application but also positively affect students’ motivation, their involvement in improving their personal academic progress. Kaya and Ozel noted that it is particularly relevant for computer science lessons, since solving tasks at the computer requires checking their performance promptly and introducing corrections online [10].

The researchers and educators Oyelere, Wajiga et al. [11] noted that the wide opportunities of education mobile applications highlight their accessibility and universality as means of solving applicable learning tasks. Besides, communicative potential of contemporary education mobile devices as such in organising online education can greatly compensate its social aspect as it allows three-party communication among a student, their teacher and their classmates. Hence, in case distance education is enforced, there is no need to replace the methods of group workings, which sometimes appear indispensable, by differentiation.

In general, it can be stressed that the majority of researchers recommend being selective when choosing the methods for distance education, since, for example, the thematic content of the subject discipline of computer science requires the application of rather a wide range of forms of teaching. This means that every separate unit of educative tasks requires the integration of corresponding approaches, technologies and resources. The fragmentation of the web services available for this purpose confirms the absence of the need for total

transition of school education online in the “pre-COVID” era. It is opposed to the results of pedagogical experimental tests published in the early months of the pandemic in 2020.

For example, the German researchers Konig and Glutsch [12] described difficulties of the enforced transition to distance education in Germany. They stated the acute necessity for developing a comprehensive web-assistant for all the participants of education process, which would involve all the necessary materials for acquisition of the academic programme. The researchers confirmed that a set of methods for teaching school students online depends, firstly, on the teacher’s competence in information technology and then only, on the availability of technical solutions. Therefore, within distance education model, such groups of software products as messengers and services for video conferences gained an advantage and resulted being a substitute for in-person education [13]. However, such subject discipline as computer science, that is specifically distinct from other school disciplines, requires a certain set of programming solutions whose absence makes studying it ineffective.

In this regard, Fujita [14], a Japanese researcher of the informatisation of education, states that, if an educator has a certain set of online instruments for teaching the majority of computer science subject units, even in distance teaching, they can organise a lesson correctly and lead their students from theory to its practical implementation and preserve the opportunities for their individual work. We believe that his work proved the relevance of such research. Conducting such research is currently a source for theoretical knowledge and solutions to emerging problems in the education system both global and national levels. Therefore, the current lack of scientific analysis of and grounds for the efficiency of the methods for distance teaching of computer science in Kazakh secondary school students during the pandemic determine the novelty of this research.

Methodology, Materials and Methods

The experimental test was conducted from March to December in 2020. A total of five educators and 320 students of three Kazakh schools took part in the study. The schools are, namely, Petropavlovsk Secondary School No.3, Novorybinsk Secondary General School of the North Kazakhstan Region, Regional Boarding School for Hearing-Impaired Children (Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan). At the moment of the experiment, the students were aged 12 to 18 years old. The conducted research included three stages:

- preliminary;
- basic;
- additional.

At the first (preliminary) stage, there were determined the experimental test, the number of participants, the plan of empirical part. We concluded the agreements with the administration body of the selected educational institutions on the participation in the research, which allowed us to access the databases of current academic progress and quality of knowledge on computer science in students. Together with the teachers working at these schools and cooperating with our research group we defined the main thematic directions in education corresponding to the Kazakh education programme for computer science and selected the most suitable for distance teaching didactic methods and software products (services) available at the moment. As a result, there was developed a preliminary algorithm of realisation of the basic content of the education programme using online technologies, which is presented in Table 1.

Table 1

The content of the study of the methods for distance teaching computer science in the Kazakh secondary school students

Form	Basic content	Methods applied	Software for education
5	Computer science and information	Explanatory and illustrative, reproductive	Bilimland
	Graphics and animation	Interactive, project method	Logiclike
6	Working with electronic documents	Reproductive, self-learning	Google Docs
	Algorithms and actors	Demonstration, interactive	Scratch Mobile
7	Computer networks and security	Research method, visual	Bilimland
	Algorithms and computer programming	Interactive, reproductive	Moodle
8	Computer simulation	Demonstrational, project method	TinkerCad
	Algorithms and computer programming	Visual, reproductive	Moodle
9	Structured programming	Reproductive	OnlineGD
	Practical computer simulation	Visual, self-learning	Yenka Online
10	Object-oriented programming	Project method	Online GD
11	Web elaboration	Reproductive, project method	Web server Sivinskiy.com
	Information security	Interactive, explanatory and illustrative	Online Mektep

Apart from the mentioned methodological approaches to teaching computer science [9, 15], it was planned to use such services for organising an online lesson and video conferences as Zoom, Google Class and Microsoft Teams as well as mobile applications for rapid interchange of messages and media content (WhatsApp, Telegram, Viber) as means of communication and interchange of study materials.

Due to the impossibility to study the experimental test plan and instruct the participant in person, it was realised via a video conference. During this remote meeting, we obtained the informed consent from all the potential participants. The parents (official representatives) of the students expressed no objections.

The methodological basis for the research is composed of the works by Vajndorf-Sysoeva [16] (the teaching technique for distance education), Romero and Cope (the processing of academic progress data – Big Data) [7, 17]. Besides, we widely used experimental pedagogical elaborations by the employees of the selected education institutions that participated in our experiment and Koval's technologies on analytics and management in school environment through the application of information and communication technologies [18].

The basic stage of the presented experimental test took place from April 1 to May 25 in 2020 during the last academic quarter. Due to the implemented Kundelik's automated online system for calculating and registering current and final academic progress in the Kazakh schools, we could conduct the analyses and determine the quality of knowledge in the participants at the beginning of the experiment (before distance education model was introduced). This platform assumes ten-point-scale evaluation of students at every lesson, which proved to be quite a prospective factor for conducting an analytical and synthetic monitoring, which is an integral part of our research [19].

In order to make it more convenient to follow qualitative changes in the academic progress of the students depending on the selected distance education methods, the participants were separated into seven groups based on their level of education (5th-11th forms). Each group included three subgroups represented by each of the three schools. We conducted three control evaluation of the quality of knowledge for each of the 320 participants. The data was downloaded to the Kundelik's platform for every stage separately:

- before the experiment;
- after the basic stage of the experiment;
- after the additional stage of the experiment.

The data was processed in Excel spreadsheets with the embedded functions. The statistical certainty of the research results was proved with the online service Statpsy.

During the basic stage of the experiment, we conducted time-to-time consultations for the teachers on the choice of the distance education methods to

teach computer science. At the additional stage (from September 2 to December 30, 2020), the implementation of the methods was corrected in order to enhance the education process and online lessons. The main qualitative changes are described in the results section of this work.

Results

The preliminary analysis of the quality of knowledge related to the computer science subject in the participants revealed generally high and average level of both acquisition of theoretical information and development of the subject-related practical skills, which was registered based of the results of in-person education (with the use of traditional methods). The obtained values (Table 2) shall be considered reference ones, which means that a significant deviation from them (decreasing) shall evidence inefficiency of the applied methods teaching techniques of distance education.

Table 2

Average indicators of the quality of knowledge of computer science before the basic stage of the experiment

Group	Form	Subgroup 1		Subgroup 2		Subgroup 3		Overall result	
		Average value	σ	Average value	σ	Average value	σ	Average value	σ
I	5	7.56	1.12	8.23	1.45	7.91	1.39	7.90	1.32
II	6	8.45	2.08	8.72	1.34	8.11	1.71	8.43	1.71
III	7	7.23	1.39	6.49	1.77	6.92	2.05	6.88	1.74
IV	8	8.35	0.78	7.79	1.19	8.03	1.25	8.06	1.07
V	9	7.62	1.03	9.05	1.62	8.07	1.41	8.25	1.35
VI	10	8.11	0.96	7.39	0.99	8.19	1.03	7.90	0.99
VII	11	7.13	1.53	7.34	1.20	7.91	1.58	7.46	1.44

σ – standard deviation

The school form-based groups differed significantly in the number of the participants as a consequence of urgent circumstances of the conducted experience (enforcement of distance education amid the Coronavirus pandemic) and the necessity for reaching the largest number of participants possible (as the introduction of online lessons involved all the education levels). Thus, we decided to conduct a statistical analysis taking this factor into account and, if necessary, to consider separate subgroups combined with the others (within the same form). It should be noted that the first experimental group included 53 students, the second one – 58, the third one – 37, the fourth one – 42, the fifth one – 47, the sixth one – 49, the seventh one – 34. Upon the statistical processing of the indicators of the quality of knowledge related to the discipline of computer science

in the participants before the basic stage of the experiment we excluded eight students (three from the first group, two from the second group, two from the fifth group and one from the seventh group) from the overall calculations. This decision was taken when we calculated disperse characteristics and noticed that the qualitative values of their academic progress resulted beyond normal distribution. Nevertheless, they continued their participation in the experiment as a school form is an integral unit, but the data obtained from monitoring them was not included into the overall analysis.

In order to prove the statistical certainty of the calculated average reference values, which are required to confirm the validity of the experiment, we conducted a t-test for unpaired samples for each of the seven groups. It was determined that the parallel presence of the three groups related to different educational institutions justified the totality of their critical values, since the detected differences ($p \leq 0.05$, provided $t_1 = 7.87$, $t_2 = 7.69$, $t_3 = 7.93$) lie within the acceptable range for this kind of research.

Before the basic stage of the experiment, both the content analysis of theoretical and practical body of literature on the organisation and maintenance of distance education [20, 21] and the advanced experience of the specialist in our initiative group [22, 23] allowed us to elaborate a structural scheme for conducting a lesson when an in-person lesson is impossible. The content of this scheme includes the following elements:

1. Stage of organisation (external):

a. Preparing software and devices for teaching (starting applications, authorising, if necessary, announcing the start of the lesson and other related information, for example, links to the video conference, study materials, files containing some tasks, in the chat in the selected messenger or another means of communication).

b. Checking homework and the results of students' self-studying (getting the information on the completion of the tasks and practices from the study portal's server, a system of file exchange or another service, filling in the online gradebook).

c. Monitoring the online activity (checking if the students are ready for the online lesson).

2. Stage of motivation (online):

a. Greeting and setting the objective (communicating with the student in the video conference, applying active teaching methods such as brainstorm, case analyses, business games);

b. Theoretical preparation and instructions (online demonstration of study materials, predominantly in the form of charts and videos, synchronised explication and commenting, use of illustrative teaching methods);

c. Realisation of the social component (organising the student’s interaction with the help of standard applications for video conferences, applying discussion and problem-based learning).

3. Stage of practice (asynchronous):

a. Accomplishing study tasks (working with electronic systems for distance education, accomplishing tasks in specialised educational web-portals or proprietary websites offering the practical materials that correspond to the selected topic, traditional task solution in a written or electronic way);

b. Realisation of the health protection component (physical activity break, exercises for the neck, the back and the lower extremities, complex of exercises to relax the eyes)

c. Project and extracurricular activity (student projects as electronic documents or multimedia that reflect their real work, ensuring students interaction within the class through the technological communication means, watching the topic-related video lessons recommended by the teacher).

4. Stage of post-lesson activity

a. Publishing the accomplished tasks (downloading them to the educational web-server or sending them directly to the teacher in any available way: e-mail, social networks, messengers);

b. Reflection and self-studying (analysing and comprehending the lessons results, studying additional literature, watching educational videos, visiting development web-resources).

Figure 1 illustrates the described structural scheme for conducting an online lesson.

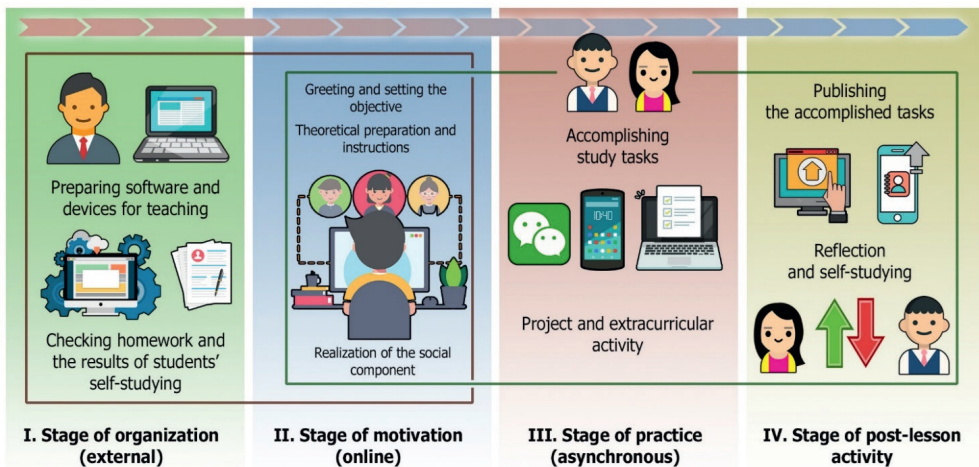


Fig. 1. Structural scheme for conducting an online lesson

Such lessons (based on the scheme presented above) were conducted up to the end of the quarter. Meanwhile, we collected and processed sufficient empirical data, which allowed us to make intermediary conclusions on the experiment. Table 3 shows the calculated values of the quality of knowledge related to the computer science subject in the participants after the second part of the experiment, which evidence a slight decrease. According to the participating teachers, this fact may have a number of objective reasons:

- enforced transition to distance education;
- lack of the necessary period for the school students to adapt to new educational circumstances;
- insufficient facilities for education process at the beginning of distance learning;
- external problems (disruptions, low speed of the internet connection);
- educational servers breakdowns due to a sharp increase in the traffic and user activity.

Besides, the lack of practical experience in using distance education methods in the teachers and current need for their enhancement also affected the decrease in qualitative values.

Table 3

Average indicators of the quality of knowledge of computer science in the participant after the basic stage of the experiment

Group	Form	Subgroup 1		Subgroup 2		Subgroup 3		Overall result	
		Average value	σ	Average value	σ	Average value	σ	Average value	σ
I	5	4.46	0.72	5.64	1.45	5.66	1.61	5.25	1.26
II	6	6.43	1.79	6.47	1.82	6.19	1.53	6.36	1.71
III	7	5.11	0.99	4.41	2.17	5.04	2.47	4.85	1.88
IV	8	5.81	1.01	4.97	1.51	5.06	0.99	5.28	1.17
V	9	4.85	0.89	6.13	1.22	5.96	1.55	5.65	1.22
VI	10	6.39	0.57	4.05	0.93	5.19	1.49	5.21	1.00
VII	11	4.27	1.75	4.72	1.31	5.42	1.53	4.80	1.53

σ – standard deviation

The analysis of the obtained data allowed to compare them to the reference values calculated at the preliminary stage of the experiment. We applied the Mann–Whitney U test for independent samples. We used the standard formula and compiled a consolidated range of paired samples under comparison. Their elements were ranged increasingly. Every element attributed a rank. The desired range was split into a smaller one. For each of them, the sum of the

ranks was calculated separately. The resulted U-value was compared to the table values.

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x$$

According to the obtained empirical values, the detected difference in samples can be considered statistically significant: I group – $U_{emp} = 6.58$ ($p \leq 0.05$), II group – $U_{emp} = 7.39$ ($p \leq 0.05$), III group – $U_{emp} = 5.86$ ($p \leq 0.05$), IV group – $U_{emp} = 6.67$ ($p \leq 0.05$), V group – $U_{emp} = 6.94$ ($p \leq 0.01$), VI group – $U_{emp} = 6.55$ ($p \leq 0.05$), VII group – $U_{emp} = 6.13$ ($p \leq 0.01$).

After the basic stage of the experiment was finished, in order to enhance the methods for distance teaching computer science, we elaborate the following recommendations for the teachers:

- organising the online lessons of computer science and teaching this subject in asynchronous mode should be synchronised with other subject disciplines, i.e. one should avoid the multi-lesson activity that has not been coordinated, while, if possible, integrate inter-subject connections;
- creating the subject-based chats (for study materials exchange) and the class-based chats (for organisational issues) when using messengers as the main means of communication among the parties of the education process;
- using available educational mobile applications, in particular, those with graphic interface for the solution of such logical tasks as "Pereprava", "Vodolei", "Chertezhik", to ensure more comprehensive understanding of the "Algorithms and actors" unit;
- downloading in advance all the task templates studied within the course to the server when teaching programming in the Moodle environment, since it significantly motivates the students to develop the programming skills and solve as many suggested algorithmic problems as possible on their own;
- using such educational platforms as Bilimland and Online Mektep should be combined with the teacher's explanatory and illustrative activity represented by theoretical and instructive video conferences in Zoom or similar services;
- working with electronic documents through the interaction with Google Docs should be anticipated by registration and authorisation of new users (if they have not had the accounts before);
- the methodologically grounded implementation of the online application TinkerCad (or similar) when teaching basic computer simulation should be accompanied by the corresponding study documents or other materials (video lessons, online guide, slides) that are designed to facilitate the use of this software product;
- certain difficulties concerning the interface of some electronic tools – for example, Yenka Online, a computer simulation system; Online GD, a web-com-

pilation system of the object-oriented programming languages, – which emerge at the initial stage of studying object-oriented programming, should be taken into account when explaining the related topics and demonstration method should be applied (using them on the teacher’s device while demonstrating the desktop at the video conference);

-when teaching “Graphics and Animation” and “Algorithms and Actors” at the middle forms (5th–6th forms), taking into account that the game methods used in the applications Logiclike and Scratch Mobile can exceedingly involve the students as they are based on “achievement and encouragement”. In this regard, a teacher should control the accomplishments of the tasks with the embedded administrative tools.

The third (additional) stage of our experiment involved the application of the enhanced methods according to the presented recommendations. It took place during two quarters of the following (2020–2021) academic year, since the lockdown and distance education still persisted in Kazakhstan (September–December). Our research group received positive feedback from the computer science teachers, which confirmed the increased efficiency of distance education according to the corrected teaching techniques. The results of monitoring the academic progress and the quality of subject-related knowledge that we conducted upon this stage of the experiment are presented in Table 4.

Table 4

Average indicators of the quality of knowledge of computer science in the participant after the additional stage of the experiment

Group	Form	Subgroup 1		Subgroup 2		Subgroup 3		Overall result	
		Average value	σ	Average value	σ	Average value	σ	Average value	σ
I	5	7.57	1.24	8.15	1.32	7.47	1.28	7.73	1.28
II	6	8.92	2.48	8.9	1.82	7.87	1.72	8.56	2.01
III	7	7.53	1.8	6.94	2.21	7.27	2.23	7.25	2.08
IV	8	8.44	1.04	7.66	1.67	8.36	0.95	8.15	1.22
V	9	7.12	0.69	9.09	1.96	8.36	0.91	8.19	1.19
VI	10	7.89	1.32	7.89	1.49	8.49	1.34	8.09	1.38
VII	11	6.73	1.96	7.78	0.99	8.38	1.1	7.63	1.35

σ – standard deviation

We conducted the Mann–Whitney U test, just like at the previous stage, and determined that the obtained average indicators of the quality of teaching computer science to the participants increased significantly (I group – $U_{emp} = 6.49$ ($p \leq 0.05$), II group – $U_{emp} = 7.46$ ($p \leq 0.05$), III group – $U_{emp} = 6.05$ ($p \leq 0.05$)).

0.01), IV group – $U_{emp} = 6.71$ ($p \leq 0.05$), V group – $U_{emp} = 6.91$ ($p \leq 0.01$), VI group – $U_{emp} = 6.65$ ($p \leq 0.05$), VII group – $U_{emp} = 6.21$ ($p \leq 0.05$)). Figure 2 illustrates that, despite a temporary fall in the efficiency of teaching computer science registered during the transition to distance education, it was managed to achieve the level of the academic progress and acquisition of knowledge corresponding to that of in-person (traditional) education.

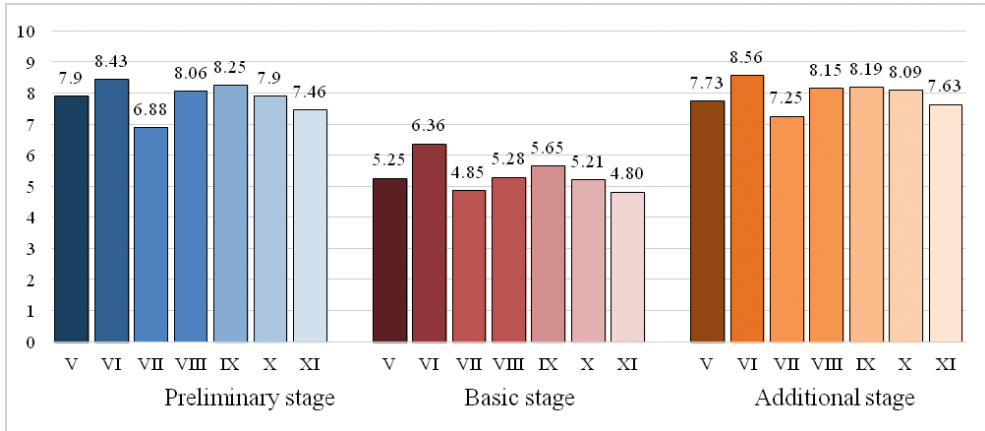


Fig. 2. Dynamics of change in academic progress in the participants during the transition to distance education

The obtained results evidence the success of the arrangements aimed at the enhancement of the methods for distance teaching of computer science in the Kazakh secondary school students during the transition to distance education enforced due to the pandemic.

Discussion

In the course of this research, some similar research papers were published, which allow us to analytically compare, align, specify and conclude on the relevance and validity of the described experiment.

The proved necessity for a synchronised demonstration of study materials and the teacher's comments, which we showed in the elaborated structural scheme, align with the empirical data on the efficiency of distance education during the pandemic that was obtained by Indonesian researcher Nadeak [24]. He also states the limited nature of the traditional teaching methods and the impossibility to apply them beyond in-person education. In this regard, it should be noted that the teaching techniques that we studied and enhanced in the

course of the research make it possible to conduct distance education process at a competence level covering all the units of computer science subject discipline that are compulsory in the Kazakh educational programme.

The relevant problem of maintaining the quality of education in the enforced transition to distance education, which our research is based on, is also considered by Lassoued, Alhendawi, Bashitialshaaer [25]. They described a range of obstacles caused by the necessity to adapt to the drastic change in the pedagogical impact, which impede the maintenance of the academic progress and acquisition of knowledge at the same level. We believe that the problems that they rose and researched are also currently peculiar of the Kazakh education system, in particular, concerning the computer science lessons. We consider that the majority of these problems can be successfully solved if one uses the described methods for distance teaching and technologies for their enhancement, since the differentiation and inhomogeneity of the educational environment universal ways to maintain the quality of knowledge, which are still relevant in any situation.

Our results also correspond to those of Marek, an American research who was the first to describe teachers' experience in the transition to distance education at the beginning of the COVID-19 pandemic [26]. Based on the Kazakh school students, we determined that it is possible and effective to adapt the traditional pedagogical methods to be used in online lessons, although it requires the teachers to be theoretically, practically and technically prepared or an adaptation period for getting accustomed to new circumstances and finding adequate didactic methods. Thus, the nature of the change in academic progress of the participants, which we registered in the course of the presented experimental test, corresponds with the theoretical model suggested by Marek and his Malaysian colleague Chew [26].

Due to the insufficiency of the currently available related empirical research, we consider the most similar experiment conducted by German researchers Klein and Ivanjek. They dealt with the problems of distance teaching physics during the pandemic, the related change in the academic progress, efficiency of online lessons and virtual laboratories [27]. We should note that computer science, which is traditionally one of science and mathematics subject disciplines along with physics, can be considered in the context of their findings. Ivanjek et al. empirically proved positive correlation of academic progress indicators upon the implementation of some arrangements that enhance distance education proves. These suggestions, which enhance the teaching techniques and are designed for online lessons, correspond with the recommendation that we elaborated to enhance distance teaching of computer science in Kazakh secondary school students. The large number of participants (578 in Klein's case

and 320 in our case) ensures the statistical certainty of the conclusions on the successfully conducted research and the enhancement of distance teaching methods. The concordance of the results with those of other related research as well as the practical approbation of previously existing theories confirms the scientific significance of the presented research.

Conclusion

The accelerated changes in the educational system during the pandemic defined the topicality of the problem and the enhancement of the methods for distance teaching of computer science in Kazakh school students. There emerged the urgent need for finding and adapting the most relevant teaching approaches and methodologies, which could compensate currently impossible traditional in-person lessons while, at the same time, preventing the fall in the academic progress and the quality of knowledge in students. We believe that it was achieved in the course of the presented experimental test. Moreover, we believe that the elaborated recommendations and structural schemes may be applied to teach other school subject disciplines. The efficiency of their use is proved by the collected and analysed empirical data that is statistically confirmed.

As a venue for future research, we suggest the elaboration of advanced distance teaching methods, which use implies the extrapolation to the majority of subject disciplines with the account of current circumstance of educational process. Besides, the analysis of pedagogical experience in enhancing the teaching techniques for conducting online lessons during the transition to distance education due to the COVID-19 pandemic is of scientific interest.

The results of the presented research may be of use for teachers when teaching computer science online as well as for researchers dealing with the issues of teaching methods enhancement.

Our close cooperation with the teachers participating in the experiment resulted to be very successful, in particular, in terms of the application of the advanced experience. Such kind of cooperation is always important, especially at such a complicated time as we experience now.

References

1. Akhunov A. M. The COVID-19 pandemic as a challenge for post-Soviet Central Asia countries. *Mezhdunarodnaya analitika = Journal of International Analytics*. 2020; 11 (1): 114–128. DOI: 10.46272/2587-8476-2020-11-1-114-128 (In Russ.)
2. Zhiltsov S. S. Coronavirus hits former-Soviet countries. *Problemy postsovetskogo prostranstva = Post-Soviet Issues*. 2020; 7 (1): 8–17. DOI: 10.24975/2313-8920-2020-7-1-8-17 (In Russ.)

3. Aimkulov R. A., Aubakirov F. M., Kazezova M. K. Impact of COVID-pandemic on the economy of Kazakhstan. *Vestnik Kazakhskogo gumanitarno-yuridicheskogo innovatsionnogo universiteta = Bulletin of the Kazakh Humanitarian and Legal Innovative University*. 2020; 4: 28–31. (In Russ.)
4. Glas O. Corona in Kazakhstan – An authoritarian transparency offensive. *New Eastern Europe*. 2020; 42 (4): 114–119.
5. Romero C., Ventura S. Educational data science in massive open online courses. *WIRES Data Mining and Knowledge Discovery*. 2017; 7: 1187. DOI: 10.1002/widm.1187
6. Pardala A. Informatization of mathematics education: Didactic opportunities, experience and foreign trends. *Informatics and Education*. 2019; 6: 49–55. DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-6-49-55
7. Picciano A. G. Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*. 2017; 21 (3): 166–190. DOI: 10.24059/olj.v21i3.1225
8. Kaderkeyeva Z., Bekmanova G., Sharipbay A., Omarbekova A. A model and a method for assessing students' competencies in e-learning system. In: *DATA '19: Proceedings of the Second International Conference on Data Science, E-Learning and Information*. New York: Association for Computing Machinery; 2019. p. 1–5. DOI: 10.1145/3368691.3372391
9. Fayanto S., Kawuri M., Jufriansyah A., Setiamukti D., Sulisworo D. Implementation e-learning based Moodle on physics learning in senior high school. *Indonesian Journal of Science and Education*. 2019; 3 (2): 93–102. DOI: 10.31002/ijose.v3i2.1178
10. Kaya M., Ozel S. A. Integrating an online compiler and a plagiarism detection tool into the Moodle distance education system for easy assessment of programming assignments. *Computer Applications in Engineering Education*. 2015; 23: 363–373. DOI: 10.1002/cae.21606
11. Oyelere S. S., Suhonen J., Wajiga G. M., Sutinen E. Design, development, and evaluation of a mobile learning application for computing education. *Education and Information Technologies*. 2018; 23: 467–495. DOI: 10.1007/s10639-017-9613-2
12. Konig J., Jager-Biela D. J., Glutsch N. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*. 2020; 43 (4): 608–622. DOI: 10.1080/02619768.2020.1809650
13. Riese E., Kann V. Computer science majors' experiences of their distance education caused by the COVID-19 pandemic. In: *2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. Vienna: IEEE; 2021. p. 393–397.
14. Fujita N. Transforming online teaching and learning: Towards learning design informed by information science and learning sciences. *Information and Learning Sciences*. 2020; 121 (7/8): 503–511. DOI: 10.1108/ILS-04-2020-0124
15. Danilchuk E. V., Kulikova N. Y., Chernyshova M. V., Volkov D. V. Teaching computer science in the context of virtualization of the educational space. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. 2019; 6: 28–28. (In Russ.)
16. Vajndorf-Sysoeva M. E., Gryaznova T. S., Shitova V. A. Metodika distancionnogo obucheniya = Distance learning methodology. Moscow: Publishing House Jurajt; 2018. 194 p. (In Russ.)
17. Cope B., Kalantzis M. Big data comes to school: Implications for learning, assessment, and research. *AERA Open*. 2016; 2 (2): 1–19. DOI: 10.1177/2332858416641907
18. Koval N. N. Modern information and communication technologies in analytical management activities: Problems and prospects. *Karel'skij nauchnyj zhurnal = Karelian Scientific Journal*. 2015; 1 (10): 39–44. (In Russ.)

19. Serikbaeva A. R., Omarov A. M. Avtomatizaciya dokumentooborota v sfere obrazovaniya = Automation of Document Circulation in the Sphere of Education. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire = Actual Scientific Research in the Modern World*. 2019; 47 (3-7): 93–95. (In Russ.)
20. Morgan F., Cawley S., Coffey A., Callaly F., Lyons D., O'Loughlin D., Killoran P. ViciLogic: Online learning and prototyping platform for digital logic and computer architecture. In: *eChallenges e-2014 Conference Proceedings*. Belfast; 2014. p. 1–9.
21. Petac E. New challenges of supportive technologies for education. In: *Proceedings: International Conference on Creative Collaboration through Supportive Technologies (ICCCST 2015)*. Bucharest: MatrixRom Publishing House; 2015. Vol. 24. p. 3–8.
22. Sivinskiy A. M. Development of an effective model for teaching hearing-impaired children within the scope of modern approaches to education. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2020; 9 (2 (31)): 241–244. DOI: 10.26140/anip-2020-0902-0055 (In Russ.)
23. Sivinskiy A. M., Kulambayeva K. K. Learning effectiveness and evaluation technology in school for hearing-impaired children. *Education and Self Development*. 2019; 14 (2): 92–104. DOI: 10.26907/esd14.2.08
24. Nadeak B. The effectiveness of distance learning using social media during the pandemic period of COVID-19: A case in Universitas Kristen Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020; 29 (7): 1764–1772.
25. Lassoued Z., Alhendawi M., Bashitalshaaer R. An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*. 2020; 10 (9): 232. DOI: 10.3390/educsci10090232
26. Marek M. W., Chew C. S., Wu W. C. V. Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*. 2021; 19 (1): 40–60. DOI: 10.4018/IJDET.20210101.0a3
27. Klein P., Ivanjek L., Dahlkemper M. N., Jelicic K., Geyer M. A., Kuchemann S., Susac A. Studying physics during the COVID-19 pandemic: Student assessments of learning achievement, perceived effectiveness of online recitations, and online laboratories. *Physical Review Physics Education Research*. 2021; 17 (1): 1–11. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.010117

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахунов А. М. Пандемия COVID-19 как вызов для постсоветских стран Центральной Азии // *Международная аналитика*. 2020. № 11 (1). С. 114–128. DOI: 10.46272/2587-8476-2020-11-1-114-128
2. Жильцов С. С. Коронавирус ударил по странам постсоветского пространства // *Проблемы постсоветского пространства*. 2020. № 7 (1). С. 8–17. DOI: 10.24975/2313-8920-2020-7-1-8-17
3. Аимкулов Р. А., Аубакиров Ф. М., Казезова М. К. Impact of COVID-pandemic on the economy of Kazakhstan // *Вестник Казахского гуманитарно-юридического инновационно-го университета*. 2020. № 4. С. 28–31.
4. Glas O. Corona in Kazakhstan – An authoritarian transparency offensive // *New Eastern Europe*. 2020. № 42 (4). P. 114–119.
5. Romero C., Ventura S. Educational data science in massive open online courses // *WIRES Data Mining and Knowledge Discovery*. 2017. № 7. DOI: 10.1002/widm.1187

6. Pardala A. Informatization of mathematics education: didactic opportunities, experience and foreign trends // *Informatics and Education*. 2019. № 6. P. 49–55. DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-6-49-55
7. Picciano A. G. Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model // *Online Learning*. 2017. № 21 (3). P. 166–190. DOI: 10.24059/olj.v21i3.1225
8. Kaderkeyeva Z., Bekmanova G., Sharipbay A., Omarbekova A. A model and a method for assessing students' competencies in e-learning system // *DATA '19: Proceedings of the Second International Conference on Data Science, E-Learning and Information*. New York: Association for Computing Machinery, 2019. P. 1–5. DOI: 10.1145/3368691.3372391
9. Fayanto S., Kawuri M., Jufriansyah A., Setiamukti D., Sulisworo D. Implementation E-Learning based moodle on physics learning in senior high school // *Indonesian Journal of Science and Education*. 2019. № 3 (2). P. 93–102. DOI: 10.31002/ijose.v3i2.1178
10. Kaya M., Ozel S. A. Integrating an online compiler and a plagiarism detection tool into the Moodle distance education system for easy assessment of programming assignments // *Computer Applications in Engineering Education*. 2015. № 23. P. 363–373. DOI: 10.1002/cae.21606
11. Oyelere S. S., Suhonen J., Wajiga G. M., Sutinen E. Design, development, and evaluation of a mobile learning application for computing education // *Education and Information Technologies*. 2018. № 23. P. 467–495. DOI: 10.1007/s10639-017-9613-2
12. König J., Jäger-Biela D. J., Glutsch, N. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany // *European Journal of Teacher Education*. 2020. № 43 (4). P. 608–622. DOI: 10.1080/02619768.2020.1809650
13. Riese E., Kann V. Computer Science Majors' Experiences of Their Distance Education Caused by the COVID-19 Pandemic // *2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. Vienna: IEEE, 2021. P. 393–397.
14. Fujita N. Transforming online teaching and learning: towards learning design informed by information science and learning sciences // *Information and Learning Sciences*. 2020. № 121 (7/8). P. 503–511. DOI: 10.1108/ILS-04-2020-0124
15. Данильчук Е. В., Куликова Н. Ю., Чернышова М. В., Волков Д. В. Обучение информатике в условиях виртуализации образовательного пространства // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 6. С. 28–28.
16. Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 194 с.
17. Cope B., Kalantzis M. Big data comes to school: Implications for learning, assessment, and research // *AERA Open*. 2016. № 2 (2). P. 1–19. DOI: 10.1177/2332858416641907
18. Коваль Н. Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // *Карельский научный журнал*. 2015. № 1 (10). С. 39–44.
19. Серикбаева А. Р., Омаров А. М. Автоматизация документооборота в сфере образования // *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2019. № 47 (3–7). С. 93–95.
20. Morgan F., Cawley S., Coffey A., Callaly F., Lyons D., O'Loughlin D., Killoran P. ViciLogic: Online learning and prototyping platform for digital logic and computer architecture // *eChallenges e-2014 Conference Proceedings*. Belfast, 2014. P. 1–9.

21. Petac E. New challenges of supportive technologies for education // Proceedings: International Conference on Creative Collaboration through Supportive Technologies (ICCCST 2015). Bucharest: MatrixRom Publishing House, 2015. № 24. P. 3–8.

22. Сивинский А. М. Разработка эффективной модели обучения детей с нарушениями слуха в рамках современных подходов к образованию // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 9 (2 (31)). С. 241–244. DOI: 10.26140/anip-2020-0902-0055

23. Sivinskiy A. M., Kulambayeva K. K. Learning Effectiveness and Evaluation Technology in School for Hearing-Impaired Children // Education and Self Development. 2019. № 14(2). P. 92–104. DOI: 10.26907/esd14.2.08

24. Nadeak B. The effectiveness of distance learning using social media during the pandemic period of covid-19: A case in Universitas Kristen Indonesia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. № 29 (7). P. 1764–1772.

25. Lassoued Z., Alhendawi M., Bashitialshaaer R. An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic // Education Sciences. 2020. № 10 (9). P. 232. DOI: 10.3390/educsci10090232

26. Marek M. W., Chew C. S., Wu W. C. V. Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic // International Journal of Distance Education Technologies. 2021. № 19 (1). P. 40–60. DOI: 10.4018/IJDET.20210101.0a3

27. Klein P., Ivanjek L., Dahlkemper M.N., Jelicic K., Geyer M. A., Kuchemann S., Susac A. Studying physics during the COVID-19 pandemic: Student assessments of learning achievement, perceived effectiveness of online recitations, and online laboratories // Physical Review Physics Education Research. 2021. № 17 (1). P. 1–11. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.010117

Information about the authors:

Maxut M. Zhamankarin – DBA, Head of the Department of Information Systems and Informatics, Abay Myrzakhmetov Kokshetau University; ORCID 0000-0002-5254-9797; Kokshetau, Kazakhstan. E-mail: zhamankarin@yandex.kz

Alexey M. Sivinskiy – M. Sci. (Technical Sciences), PhD Student, Department of Social and Pedagogical Disciplines, Abay Myrzakhmetov Kokshetau University; ORCID 0000-0002-6683-584X; Kokshetau, Kazakhstan. E-mail: sivinskiy@mail.ru

Makhabat K. Aitkenova – M. Sci. (Technical Sciences), Senior Lecturer, Department of Information Systems and Informatics, Abay Myrzakhmetov Kokshetau University; ORCID 0000-0003-4243-4854; Kokshetau, Kazakhstan. E-mail: kuam-kokchetau@mail.ru

Maralbek B. Zhanibekov – M. Sci. (Technical Sciences), Department Assistant, Department of Information Systems and Informatics, Abay Myrzakhmetov Kokshetau University; ORCID 0000-0001-8406-0200; Kokshetau, Kazakhstan. E-mail: bp_am@kuam.kz

Contribution of the authors:

M. M. Zhamankarin – provision of resources; data curation; computer work; securing funding.

A. M. Sivinskiy – scientific leadership; development of methodology; formalised data analysis; critical analysis and revision of the text.

M. K. Aitkenova, M. B. Zhanibekov – collection of data and evidence; visualisation of data in text.

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

Received 25.08.2022; revised 27.12.2022; accepted for publication 11.01.2023.
The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Жаманкарин Максут Мухамбетназарулы – доктор делового администрирования (DBA), заведующий кафедрой информационных систем и информатики Кокшетауского университета имени Абая Мырзахметова; ORCID 0000-0002-5254-9797; Кокшетау, Казахстан. E-mail: zhamankarin@yandex.kz

Сивинский Алексей Михайлович – магистр технических наук, докторант PhD кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета имени Абая Мырзахметова; ORCID 0000-0002-6683-584X; Кокшетау, Казахстан. E-mail: sivinskiy@mail.ru

Айткенова Махабат Кабиденовна – магистр технических наук, старший преподаватель кафедры информационных систем и информатики Кокшетауского университета имени Абая Мырзахметова; ORCID 0000-0003-4243-4854; Кокшетау, Казахстан. E-mail: kuam-kokchetau@mail.ru

Жанибеков Маралбек Батырбекулы – магистр технических наук, ассистент кафедры информационных систем и информатики Кокшетауского университета имени Абая Мырзахметова; ORCID 0000-0001-8406-0200; Кокшетау, Казахстан. E-mail: bp_am@kuam.kz

Вклад соавторов:

М. М. Жаманкарин – обеспечение ресурсами; курирование данных; компьютерные работы; обеспечение финансирования.

А. М. Сивинский – научное руководство; развитие методологии; формализованный анализ данных; критический анализ и доработка текста.

М. К. Айткенова, М. В. Жанибеков – сбор данных и доказательств; визуализация данных в тексте.

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

Статья поступила в редакцию 25.08.2022; поступила после рецензирования 27.12.2022; принята к публикации 11.01.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Información sobre los autores:

Zhamankarin Maxut Mujambetnazaruli: Doctor en Administración de Empresas (DBA), Jefe del Departamento de Sistemas de Información e Informática de la Universidad de Kokshetau Abay Mirzajmetov; ORCID 0000-0002-5254-9797; Kokshetau, Kazajstán. Correo electrónico: zhamankarin@yandex.kz

Sibinsky Alexey Mijaylovich: Magister en Ciencias Técnicas, Estudiante de Doctorado del Departamento de Disciplinas Sociales y Pedagógicas de la Universidad de Kokshetau Abay Mirzajmetov; ORCID 0000-0002-6683-584X; Kokshetau, Kazajstán. Correo electrónico: sivinskiy@mail.ru

Aytkenova Majabat Kabidenovna: Magister en Ciencias Técnicas, Profesora del Departamento de Sistemas de Información e Informática, Universidad de Kokshetau Abay Mirzajmetov; ORCID 0000-0003-4243-4854; Kokshetau, Kazajstán. Correo electrónico: kuam-kokshetau@mail.ru

Zhanibekov Maralbek Batirbekuli: Magister en Ciencias Técnicas, Asistente del Departamento de Sistemas de Información e Informática, Universidad de Kokshetau Abay Mirzajmetov; ORCID 0000-0001-8406-0200; Kokshetau, Kazajstán. Correo electrónico: bp_am@kuam.kz

Contribución de coautoría:

M. M. Zhamankarin: Dotación de recursos, revisión de datos, trabajos informáticos y dotación financiera.

A. M. Sibinsky: Orientación científica, desarrollo de metodología, análisis de datos formalizados, análisis crítico y revisión del texto.

M. K. Aytkenova, M. B. Zhanibekov: Recopilación de datos y pruebas, visualización de datos en texto.

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

El artículo fue recibido por los editores el 25/08/2022; recepción efectuada después de la revisión de los pares actuantes el 27/12/2022; aceptado para su publicación el 11/01/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 316.6

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-164-190

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

А. А. Озерина

*Российская академия образования, Московский институт психоанализа, Москва, Россия.
Волгоградский государственный медицинский университет, Волгоград, Россия.
E-mail: ozerinskaya@yandex.ru*

О. А. Ульянина

*Московский государственный психолого-педагогический университет,
Российская академия образования, Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва, Россия.
E-mail: lelia34@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Исследование базисных ориентиров социокультурной идентичности современного студента как ценностно-смысловых оснований личностного развития актуально в связи с культурными и нравственными трансформациями современного общества и обусловлено практической необходимостью изменения системы воспитания в высшей школе.

Цель. Исследование направлено на выявление социокультурных характеристик, используя которые современный студент описывает себя при сопоставлении с группой, а также на определение этих групп, которые являются для него предметом идентификации.

Методология, методы и методики. Исследование построено в рамках количественного подхода к сбору и анализу полученных данных, что позволило охватить большую выборку и получить статистически надежные результаты. Теоретические методы: историографический и сравнительно-сопоставительный виды анализа (позволили сформулировать исходные положения исследования); понятийно-терминологический анализ философской, психологической, психолого-педагогической, социально-психологической литературы (применялся для описания категориального поля проблемы); систематизация и концептуализация научных идей. Эмпирические методы: анкетирование, тестирование. Методы обработки данных: методы математической статистики (описательная статистика, Т-критерий Стьюдента, однофакторный дисперсионный анализ).

Результаты. В работе представлены результаты эмпирического исследования социокультурной идентичности студентов. Определены основные содержательные состав-

ляющие представления современной молодежи о себе: в частности, студенты описывают себя через семейную, учебно-профессиональную, гендерную и национальную принадлежность. Установлены группы, с которыми респонденты себя идентифицируют: это семья и круг друзей. Выявлено, что социокультурная идентичность студентов имеет гендерные, возрастные различия, а также зависит от направления подготовки в вузе. Проанализирована роль представленных результатов в современном международном научном дискурсе.

Научная новизна. Концептуализировано содержание понятия социокультурной идентичности и описаны механизмы ее формирования; выделены основные составляющие в структуре социокультурной идентичности молодых людей; установлены гендерные, возрастные и образовательные различия характеристик социокультурной идентичности обучающихся вузов; выявлены доминантные группы в процессе идентификации молодого человека, имеющие высокую степень значимости.

Практическая значимость заключается в использовании результатов исследования как духовно-нравственной, ценностно ориентированной основы программы воспитания в высшей школе.

Ключевые слова: социокультурная идентичность, социальная и личная идентичность, самоопределение, социальные роли, студенчество, образовательная среда.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 21-011-44224. Авторы выражают благодарность анонимным рецензентам журнала «Образование и наука» за их труд и ценные замечания.

Для цитирования: Озерина А. А., Ульянина О. А. Особенности социокультурной идентичности современного студента // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 164–190. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-164-190

FEATURES OF THE SOCIOCULTURAL IDENTITY OF A MODERN STUDENT

A. A. Ozerina

*Russian Academy of Education, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia.
Volgograd State Medical University, Volgograd, Russia.
E-mail: ozerinskaya@yandex.ru*

O. A. Ulyanina

*Moscow State University of Psychology & Education,
Russian Academy of Education, National Research University
Higher School of Economics, Moscow, Russia.
E-mail: lelia34@mail.ru*

Abstract. Introduction. The study of the basic characteristics of the sociocultural identity of a modern student as value and semantic foundations of personal development is relevant due to the cultural and moral transformations of modern society and the practical need to change the system of education in higher education.

Aim. The current research *aims* to reveal the sociocultural characteristics by which a modern student describes himself/herself when compared with a group and to identify groups, communities, which is the subject of identification for the student.

Methodology and research methods. The authors used a quantitative approach to the collection and analysis of the data obtained. This made it possible to cover a large sample and obtain statistically reliable results. The theoretical methods of research were historiographical and comparative types of analysis (allowed to formulate the initial provisions of the study); conceptual and terminological analysis of philosophical, psychological, psychological-pedagogical, socio-psychological literature (used to describe the categorical field of the problem); systematisation and conceptualisation of scientific ideas. The following empirical methods were applied: questionnaires, testing. Data processing methods: methods of mathematical statistics (descriptive statistics, Student's T-test, one-factor analysis of variance).

Results. The article contains the results of an empirical study of the sociocultural identity of students. The authors defined the foundations of the ideas of modern youth about themselves. In particular, students describe themselves through belonging to family, profession, gender and national groups. The authors identified the groups with which the respondents identify themselves: this is a family and a circle of friends. Moreover, the authors revealed that the socio-cultural identity of students has gender, age differences, and depends on the direction of training at the university. The role of the presented results in the modern international scientific discourse was analysed.

Scientific novelty. The authors conceptualised the concept of sociocultural identity and described the mechanisms of its formation; identified the main components in the structure of sociocultural identity of young people; established gender, age and educational differences in the characteristics of sociocultural identity of students; identified dominant groups in the process of identification of a young person with a high degree of significance.

Practical significance. The results of the study can be used as a spiritual and moral, value-oriented basis of the education programme in higher education.

Keywords: sociocultural identity, social and personal identity, self-determination, social roles, students, educational environment.

Acknowledgements. The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 21-011-44224. The authors are grateful to the anonymous reviewers of the Education and Science Journal for their valuable comments and suggestions.

For citation: Ozerina A. A., Ulyanina O. A. Features of the sociocultural identity of a modern student. *The Education and Science Journal*. 2023; 25 (2): 164–190. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-164-190

RASGOS DE LA IDENTIDAD SOCIOCULTURAL DEL ESTUDIANTE MODERNO

A. A. Ozerina

*Academia Rusa de Educación, Instituto de Psicoanálisis de Moscú, Moscú, Rusia.
Universidad Estatal de Medicina de Volgograd, Volgograd, Rusia.
E-mail: ozerinskaya@yandex.ru*

O. A. Ulianina

*Universidad Estatal de Psicología y Pedagogía de Moscú,
Academia Rusa de Educación, Universidad Nacional de Investigación
Escuela Superior de Economía, Moscú, Rusia.
E-mail: lelia34@mail.ru*

Abstracto. Introducción. El estudio de los lineamientos básicos de la identidad sociocultural de un estudiante moderno como fundamentos valorativos y semánticos del desarrollo personal es relevante en relación con las transformaciones culturales y morales de la sociedad moderna y se debe a la necesidad práctica de cambiar el sistema de formación en la educación superior.

Objetivo. El estudio tiene como objetivo identificar las características socioculturales con las que un estudiante moderno se describe a sí mismo en comparación con un grupo de personas, así como identificar estos grupos que constituyen un modelo de identificación para él.

Metodología, métodos y procesos de investigación. El estudio se llevó a cabo en el marco de un enfoque cuantitativo de recolección y análisis de los datos obtenidos, lo que permitió cubrir una muestra amplia y obtener resultados estadísticamente confiables. Métodos teóricos: Análisis de tipo historiográfico y comparativo (permitieron formular las disposiciones iniciales del estudio); análisis conceptual y terminológico de la literatura filosófica, psicológica, psico-pedagógica, socio-psicológica (utilizada para describir el campo categórico del problema); sistematización y conceptualización de las ideas científicas. Métodos empíricos: Encuesta, test. Métodos de procesamiento de datos: Métodos de estadística matemática (estadística descriptiva, prueba T de Student, análisis de varianza unidireccional).

Resultados. El artículo presenta los resultados de un estudio empírico de la identidad sociocultural de los estudiantes. Se determinan los principales componentes de contenido de la autoimagen de los jóvenes modernos: En particular, los estudiantes se describen a sí mismos a través de su familia, la educación y la profesión, el género y la nacionalidad. Se establecen los grupos con los que se identifican los encuestados: La familia y el círculo de amigos. Se observó que la identidad sociocultural de los estudiantes tiene diferencias de género, edad, y también depende de la orientación de formación que ofrece la universidad. Se ha analizado el papel de los resultados presentados en el discurso científico internacional moderno.

Novedad científica. Se ha conceptualizado el contenido de la noción de identidad sociocultural y descrito los mecanismos de su formación; también, se han identificado los principales componentes en la estructura de la identidad sociocultural de los jóvenes y establecido las diferencias de género, edad y escolaridad en las características de la identidad sociocultural de los estudiantes universitarios. Se destacaron los grupos dominantes en el proceso de identificación de la persona joven, los cuales representan un alto grado de significancia.

Significado práctico. El significado práctico radica en el uso de los resultados del estudio como una base espiritual y moral, orientada a los valores del programa de educación en la educación superior.

Palabras claves: Identidad sociocultural, identidad social y personal, autodeterminación, roles sociales, estudiantes, ambiente educativo.

Agradecimientos. La investigación se llevó a cabo con el apoyo financiero de la Fundación Rusa para la Investigación Básica en el marco del proyecto científico No. 21-011-44224. Los autores agradecen a los revisores anónimos de la revista Educación y Ciencia por su trabajo y valiosos comentarios.

Para citas: Ozerina A. A., Ulianina O. A. Rasgos de la identidad sociocultural del estudiante moderno. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia.* 2023; 25 (2): 164–190. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-164-190

Введение

Глобальные общественные трансформации (в частности, процессы глобализации, смешения культур, размывания и смешения традиционных ценностей и так далее) в мире оказывают влияние на поколение молодых людей, в силу возрастных особенностей и социального статуса находящихся на этапе активного формирования мировоззренческих позиций, ценностно-нравственных ориентаций. При этом необходимо отметить, что глобализационные и другие трансформационные процессы в обществе не требуют отречения от накопленных веками ценностных и культурных оснований или создания каких-то уникально новых систем ценностей. Скорее, это необходимо для выстраивания новой иерархии существующей системы с поиском возможностей для сохранения, прежде всего, гуманного общества.

Социокультурная идентичность позволяет человеку осознать себя членом общества, представителем группы, частью так называемого «мы», а следовательно, принять и разделить нормы, правила, ценности этого общества, соблюдать и сохранять традиции. Важнейшей целью при изучении социокультурной идентичности является определение того, какими характеристиками человек описывает себя при сопоставлении с группой, и какая группа для него является предметом идентификации. Эти группы могут меняться как в разные периоды жизни конкретного человека в процессе онтогенеза, так и в силу общественных трансформаций. Наиболее острым данный вопрос представляется в юношеском возрасте, поскольку именно в этот период совпадают оба фактора – сензитивность к воздействию референтной группы, которая проявляется в подростковом возрасте и сохраняется вплоть до ранней юности, и наличие в обществе значительных изменений ценностей, взглядов, норм.

Изучение оснований, содержания социокультурной идентичности современной молодежи, ценностно-смысловых ориентиров ее личностного становления и развития актуально в связи с изменениями, происходящими в современном мире и обусловлено практической необходимостью модернизации современной системы воспитания в высшей школе.

Цель настоящего исследования – определить содержательное наполнение и иерархию структуры социокультурной идентичности современной студенческой молодежи, а также группы, с которыми она себя отождествляет.

В рамках работы решались следующие исследовательские вопросы:

- Как в современном мировом психологическом научном знании определяют феномен социокультурной идентичности?

- Какие социокультурные характеристики являются наиболее значимыми для современных студентов, через которые они определяют себя? С какими группами они, прежде всего, идентифицируют себя.

- Имеет ли специфику социокультурная идентичность в зависимости от гендера, возраста, направления подготовки студента?

В ходе исследования проверялась гипотеза о существовании доминантных групп, с которыми идентифицирует себя студент, а также наличия определенной иерархии социокультурной идентичности, детерминированной в том числе гендерными и возрастными факторами.

Ограничением исследования является полученный состав выборки по половому признаку, а именно неравное количество юношей и девушек. В дальнейшем выборка нуждается в расширении, чтобы компенсировать это несоответствие. Однако собранные эмпирические материалы охватывают достаточно большую выборочную совокупность, служат информативной базой для достижения цели исследования и приближают к пониманию содержания социокультурной идентичности.

Обзор литературы

Значимость исследования в условиях процесса глобализации аксиологической сферы студенческой молодежи как основного кадрового потенциала нашей страны подчеркивают Е. Ю. Сизганова, А. К. Кайдашова и И. В. Чикова в своем исследовании [1]. М. А. Данькин утверждает, что именно ценности определяют уровень социокультурного сознания личности, содержание которого существенно изменилось за последние годы [2]. L. Zemtourі и M. Amіag подчеркивают, что глобализация способствует культурному разнообразию, а поскольку существование любой цивилизации связано с культурой, которую она несет, поэтому культура определяет сущ-

ность определенного исторического этапа, но главное – содержание идентичности. Отделение идентичности от культуры ведет к ее утрате [3].

Социальная идентичность в целом – это отождествление себя с какой-либо группой, понимание своих особенностей, отличающих свое «Я» и свою группу от «Других». В. А. Соснин считает, что человек имеет потребность принадлежать к группам, которые одновременно и положительно оцениваются, и воспринимаются как отличные от других по ряду важных характеристик и аспектов [4].

Большое количество исследований посвящено тому, как складывается и трансформируется идентичность с группой – профессиональной, гендерной, языковой, национальной и так далее. Так, J. E. Torrez определил роль языка в становлении культурной и языковой идентичности, именно через язык передаются знания из поколения в поколение, а главное поддерживаются отношения с этническим сообществом [5]. D. B. Maehler [6], P. Velez-Gomez [7], M. Kayama [8] с коллегами исследовали трансформацию национальной и культурной идентичности студентов-мигрантов. Ученые с разных позиций показали значимость группы в становлении социальной идентичности. При этом количество групп, в которые включен человек в течение жизни, может быть более десяти одновременно. В таком случае встает необходимость в понятии, которое было бы интегративным и включало в себя данные подвиды идентичности, носителем которых является одна конкретная личность, входящая в состав множества групп и сообществ. Таким понятием может выступать социокультурная идентичность, являющаяся многокомпонентной и полифункциональной.

Социокультурная идентичность как самостоятельный феномен изучается сравнительно недавно. Анализ работ В. А. Соснина [4], М. З. Магомедовой [9] и других ученых, посвященных проблеме идентичности в целом, и социокультурной идентичности в частности, показал, что наиболее актуальными вопросами в мировых научных исследованиях являются проблема концептуализации данного понятия, природы и механизмов формирования феномена социокультурной идентичности, ее функции и места среди социальных явлений, соотношения разных видов идентичностей в структуре личности и реальной жизни индивида, факторов становления разных аспектов и видов социальной идентичности, а также узконаправленные исследования по вопросам формирования языковой, культурной, национальной и других видов идентичности [5, 6, 7, 8].

М. З. Магомедова отмечает, что «вопрос о социокультурной идентичности людей сводится к вопросу о тех группах и групповых символах, с которыми они себя идентифицируют» [9, с. 114]. В рамках данной позиции социокультурная идентичность имеет онтологическое основание, поскольку

отражает определенную культурную эпоху, определяет мировоззрение представителей определенного культурного сообщества. Она по своему определению и содержанию множественная, на ее уровне происходит осознание себя представителем определенного культурного сообщества, члена ряда социальных групп, принятии социокультурных ценностей, норм и правил поведения данных групп, в том числе языка и традиций, это результат самоопределения себя с культурными ориентирами, образцами и идеалами именно этого общества [9].

Л. В. Русских определяет идентичность как «стабильный мировоззренческий конструкт, являющийся результатом длительного процесса социокультурного усвоения» [10, с. 179]. Другими словами, социокультурная идентичность выполняет аксиологическую функцию, задает ценностное содержание остальных видов идентичности – профессиональной, гендерной, этнической и других. В исследовании ученого ставится вопрос о соотношении между собой данных видов идентичности с идентичностью общей, которой выступает социокультурная идентичность [10, с. 179]. В данном случае не из единой идентичности выделяются вариативные комплексы и стремятся обособиться, а наоборот, разные идентичности так или иначе объединяются в некоторую систему и согласуются с общей. Авторы данного исследования, считают, что социокультурная идентичность выступает пространством для иерархии, которая не имеет жесткой системы, так как во многом детерминирована контекстом и той ситуацией, в которой человек находится и соответственно определяет себя в конкретный момент времени, что позволяет человеку найти свое место в социокультурной среде. Благодаря социокультурной идентичности человек приобретает социокультурную позицию, исходя из которой остальные виды идентичности могут не входить в конфликт друг с другом, а сосуществовать относительно согласованно, т. к. подчиняются объединяющему их мировоззрению, ценностям.

Социокультурная идентичность может способствовать, с одной стороны, формированию чувства общности человека с представителями своей группы, но, с другой стороны, как показывало, например, исследование американских и австрийских ученых S. M. McCrea, C. J. Erion, J. L. Thürmer, может провоцировать категоричное противопоставление себя другим сообществам и группам, нетерпимость к критическим замечаниям, мнению и правилам других сообществ [11].

Как описывает Л. З. Немировская «проблема идентичности – не только возможность определения самотождественности индивида или группы, но и отделения его от «другого» [12, с. 24]. В. А. Соснин пишет, что «в западном контексте положительное оценивание группы считается более широкой и всеохватывающей категорией по сравнению с отличительным своеобрази-

ем. В связи с этим в исследовательской традиции в теории социокультурной идентичности делался большой акцент, часто намеренно, на предполагаемой потребности в положительной идентичности, чем на потребности в отличительном своеобразии» [4, с. 138]. На этом фоне выделяется ряд исследований, посвященных формированию идентичности молодых людей, отличной от социальных ожиданий и запросов общества, негативной идентичности, маргинальной и так далее. В частности, исследование S. Nihara, K. Sugimura, M. Syed посвящено проблеме формирования негативной идентичности молодежи, которая формируется в процессе идентификации себя с социальными ролями и группами, ценности и нормы которых противоположны ожиданиям общества. При этом авторы отмечают необходимость учета культурного контекста в ходе изучения негативной идентичности [13]. T. M. Brinthaupt, L. M. Scheier подняли вопросы взаимосвязи идентичности и дезадаптации в подростковом возрасте [14]. Описание социальных факторов маргинальной идентичности, а именно пола, расы, этнической принадлежности и религиозного самоопределения, можно найти в работе H. D. Angoff, J. S. McGraw, M. Docherty [15].

По мнению Л. В. Русских, поскольку социокультурная идентичность объединяет этническую, возрастную, религиозную, национальную, гражданскую, профессиональную, гендерную, территориальную, политическую идентичности, то в социокультурном аспекте современный человек «ощущает себя скорее частью всего человечества, чем представителем локальной культуры, а потому в сознании одной личности одновременно могут сосуществовать несколько идентичностей, выстроенных относительно друг друга в определенную иерархию» [16, с. 179]. Согласно С. Yea-Wen и M. Marion, проблема множественности социокультурной идентичности рассматривается в мировой науке в том числе в свете процессов глобализации и межкультурной коммуникации [17].

Основываясь на данных положениях, мы понимаем социокультурную идентичность как сложную, спорную коммуникационную конструкцию, которая охватывает широкий спектр социально сконструированных категорий, влияющих на то, как человек воспринимает и переживает свою принадлежность к определенному сообществу (например, расе, этносу, полу, национальной и религиозной группе и т. д.). А. Р. Sedykh считает, что как социальная конструкция, социокультурная идентичность касается важных вопросов мировоззрения и жизненного опыта, которые сложились у человека в процессе взаимодействия человека с разными группами в определенном времени, пространстве и контексте. Содержательно социокультурная идентичность зависит от определенной политической ситуации, исторического периода, социального устройства общества. Одним из механизмов

передачи социокультурной идентичности, по мнению зарубежных исследователей, является язык. Национальные, социальные, культурные ценности любой этнопсихологической группы отражаются в языке, на котором говорят члены этой группы [18]. В. Parajuli отмечает, что передача языка от одного поколения к другому поколению обеспечивает основу для передачи и изменения культуры, поскольку взаимодействие на родном языке в семье и обществе помогает усвоить все основные культурные ценности и традиции, которые составят основу социокультурной идентичности в будущем [19]. К. Mitha, S. Adatia, R. Jaspal считают, что многокомпонентность социокультурной идентичности, с одной стороны, затрудняет ее изучение, требует анализа и определения ее границ, пересечения разных видов идентичностей [20]. Но, с другой стороны, дает возможности для многослойного исследования. И именно феномен социокультурной идентичности является таким интегративным конструктом, позволяющим выстроить иерархию разных видов идентичности, определить значимость и функции каждого из этих аспектов самоопределения личности. Множественность социокультурной идентичности определяет наличие научного интереса к пересечению, смешиванию, взаимовлиянию разных видов групповой идентичности. Например, исследование Y. Svensson и A. Frisén посвящено изучению взаимосвязи профессиональной и семейной идентичности в ранней взрослости [21], O. Spiegler с коллегами проследили взаимосвязь религиозной и национальной идентичности среди мусульман-мигрантов [22], С. Yea-Wen и M. Marion установили уровень слияния социальной и личностной идентичности, которое приводит личность к готовности пожертвовать собой ради группы [15].

При этом важнейшей научной проблемой является вопрос о противоречии взглядов на природу социокультурной идентичности, которое заключается в определении ее как целостного и интегративного конструкта либо акцентировании внимания на ее множественности и фрагментарности. В таком случае то, что дает человеку ощущение неизменности, стабильности своего «Я», может в то же время порождать ощущение неопределенности и приводить к личностному кризису. Эту проблему рассматривал в ставших уже классическими трудах S. Hall. Ученый утверждал, что у субъекта есть внутреннее ядро или сущность, которая является подлинным «Я», но она формируется и видоизменяется в непрерывном диалоге с культурными «внешними» мирами и идентичностями групп. Идентичность в этой социологической концепции преодолевает разрыв между «внутренним» и «внешним» – между личным и общественным мирами. Тот факт, что мы проецируем свое «Я» на культурные идентичности разных сообществ, в то же время усвоение их значений и ценностей, делающее их нашей частью в процессе интроекции, помогает согласовать наши субъективные чувства с объектив-

ными местами, которые мы занимаем в социальном и культурном мире. При этом субъект, ранее воспринимавшийся как обладающий единой и стабильной идентичностью, становится фрагментированным, состоящим не из одного, а из нескольких иногда противоречивых идентичностей [23].

По мнению М. В. Шакуровой, социокультурная идентичность есть определение себя в следующих взаимосвязанных координатах: «с кем я, каковы мое место и роль в данной группе, сообществе (социальная составляющая); каковы отличительные черты «мы» и кто в данном «мы» «я», кто и почему определяется как «чужой» (культурная составляющая)» [24, с. 2]. Социокультурная идентичность позволяет человеку не только определить свою самость и свое место в мире, но и ощутить чувство собственного достоинства через отношение к людям, социуму, поскольку человеку важно чувствовать свою принадлежность к большой социальной, этнической и другой группе. Содержательно социокультурная идентичность опирается на социальные и культурные установки, представления, идеалы и конструкты, которые формируются и признаются большинством членов группы и общества, к которому причисляет себя человек, применяя их для создания собственных смыслов и жизненных ориентаций, формирования мнения о себе и «Других», осознания своей принадлежности и роли в обществе.

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что к изучению социокультурной идентичности авторы подходили с разных точек зрения в зависимости от научной ориентации исследователя и лежащей в ее основе предположения о природе данного феномена. Согласия ученые достигли только в том, что термин «социокультурная идентичность» используется в качестве так называемой зонтичной конструкции, охватывающей взаимосвязанные групповые идентичности, такие как национальная, расовая, этническая, возрастная, гендерная, сексуальная, социально-экономическая, религиозная, политическая, языковая и другие виды. Кроме того, социокультурная идентичность по своей сути связана с отношениями между людьми и формируется в результате выбора группы, поведения, коммуникации, межкультурного взаимодействия.

Так же определено, что социокультурная идентичность – замкнутая целостная система, т. к. каждая культура, народ имеют только им присущую специфику. Ядром идентичности выступают устоявшиеся ценности и нормы определенного общества, которые объединяют достаточно разрозненных представителей данной культуры в единую целостность, что позволяет ей оставаться незаменимой и уникальной сферой самоопределения личности.

Как правило, социокультурная идентичность понимается как множественная, охватывающая одновременно личные и социальные аспекты самоопределения.

Методология и методы исследования

Теоретический анализ проводился по ведущим международным реферативным базам данных и системам цитирования: Web of Science, Scopus и PubMed, а также РИНЦ. Поиск проводился по ключевым словам «идентичность/identity», «самоопределение/self-determination», «социальная идентичность / social identity», «культурная идентичность / cultural identity», «социокультурная идентичность / socio-cultural identity». Были проанализированы основные научные труды за последние 5 лет.

Основным исследовательским вопросом эмпирической части работы являлось выявление первичных представлений о себе как носителя социокультурной идентичности и социокультурных образцов, на которую ориентируется молодежь, чтобы проследить эмпирически содержание данной многокомпонентной конструкции.

Методология количественного исследования легла в основу выявления начал социокультурной идентичности современной студенческой молодежи и позволила генерализовать информацию о студенческой выборке, определить статистические закономерности исследуемого нами психического явления. Количественный подход также позволил повысить уровень объективности и надежности полученных результатов.

Эмпирические данные были собраны с помощью следующих методов и методик:

- анкетирования. Анкета представляла собой инструмент для определения проблемного поля изучения социокультурной идентичности студентов и включала вопросы, связанные с ценностями, направленностями респондентов. В данной работе анализировалась только часть данных: биографические данные респондентов, а также ответы на вопрос из основной части анкеты «Мы для тебя это кто...»;

- модифицированного варианта шкалы экспресс-оценки выраженности этнической идентичности Н. М. Лебедевой [25]. Шкала построена по типу шкал Лайкерта. При ответе респондент оценивал то, насколько он ощущает себя представителем своей национальности, своего этноса, гендера, поколения, определенной культуры, религиозного сообщества;

- методики «Кто Я?» («Who Am I?») Manford Kuhn [26], преимуществом которой является необязательность адаптации на русский язык, поскольку содержит только один вопрос. Тест был создан для изучения установок индивида на себя, представляет собой самоописания личности с последующей контент-аналитической обработкой. В нашей работе он позволил выявить содержательные характеристики идентичности студентов.

Эмпирические данные были обработаны с помощью метода контент-анализа, а также методов математической статистики: описательная статистика, Т-критерий Стьюдента, однофакторный дисперсионный анализ.

В исследовании принял участие 960 респондентов – студенты крупных вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Екатеринбургa, Волгограда, Иваново, Ялты, из которых 760 девушек, 200 юношей с 1 по 6 курсы обучения (бакалавриат и магистратура) разных направлений подготовки: математического, естественно-научного, гуманитарного, экономического, технического, педагогического, медицинского, сельскохозяйственного, специальностей сервиса и туризма, культуры и искусства. Участие респондентов в исследовании было добровольным, были даны разъяснения о целях исследования, процедуре обработки и использовании результатов.

Результаты исследования

Прежде всего, мы установили, как определяют себя студенты, какие характеристики социокультурной идентичности являются для них наиболее значимыми.

В результате было установлено, что большая часть респондентов определяют себя терминами «я-человек» (96 % респондентов) и «я-личность» (34 % респондентов). Данные характеристики относятся к личностной идентичности, отражающей в большей степени представления человека о самом себе, обеспечивающие тождественность и целостность личности. Данный вид идентичности представлен также множеством единичных ответов, отражающих индивидуальность личности: «я-толерантная», «я-цветочек», «я-загадочный», «я-с открытым сердцем», «я-творческая личность», «я-миролюбивый человек», «я-фантазер», «я-малая часть большого организма», «я-успешная» и так далее. Личностная идентификация определяет понимание студентом своих уникальных черт, позволяет ему ощутить себя в непрерывно пространстве и времени.

Содержание социальной и социокультурной идентичности студентов составили высказывания, отражающие семейную роль респондента: «я-дочь», «я-сын», «я-мать», «я-внук», «я-жена» и так далее (65 % респондентов); учебно-профессиональную идентичность: «я-студент(ка)», «я-будущий представитель профессии» (50 % респондентов); гендерную принадлежность: «я-девушка», «я-парень», «я-женщина» и т. п. (40 % респондентов); коммуникативные характеристики респондентов: «я-друг», «я-подруга» (35 % респондентов); национальную идентичность: «я-житель своей страны», «я-гражданин» (20 % респондентов). Ключевыми механизмами при построении социокультурной идентичности в данном случае являются социальное

сравнение себя с другими – в семейной, учебно-профессиональной, национальной и гендерной сферах; и социальная идентификация – респонденты причисляют себя к определенным группам: к семье, к студенческому сообществу, к россиянам, и, соответственно, разделяют с ними определенные ценности, нормы и правила.

Мы проследили выраженность основных составляющих в структуре социокультурной идентичности – этнического, национального, возрастного, гендерного, культурного и религиозного самоопределения. В результате было установлено, что большинство студентов определяют себя в первую очередь как представителей своего гендера (80 % респондентов в той или иной степени определяют свою принадлежность к своей гендерной группе), поколения (77 % респондентов в той или иной степени определяют себя как представителей молодого поколения), национальности (72 % респондентов в той или иной степени определяют себя как представителя определенной национальности), этноса (67 % респондентов в той или иной степени определяют себя как представителя определенной этнической группы), определенной культуры (62 % респондентов в той или иной степени определяют себя как представителей определенной культуры), в меньшей степени студенты ощущают себя представителями своего религиозного сообщества – 35 % респондентов. Как видно из результатов, религиозная идентичность и собственно культурная являются наименее выраженными в системе представлений студентов о себе. Возможно, полученные результаты отражают именно то, что студенты в меньшей степени относят себя к определенной религиозной группе, но ценностные основы их религиозной идентичности могут быть сформированы. Об этом косвенно свидетельствуют ответы на вопрос анкеты «К какому вероисповеданию ты себя относишь?», где 68,6 % респондентов нашей выборки смогли выбрать один из предложенных вариантов и причислили себя к одной из групп (православие – 55 %, ислам – 9,5 %, буддизм – 1 %, иная христианская конфессия – 3,1 %). При этом важно помнить, что социальная идентичность в целом и социокультурная в частности предполагает эмоциональную активную включенность личности в группу, а также когнитивное понимание – осознание ценностей, правил, норм этой группы и представлений о себе как члене этой группы. Поэтому в данном случае более точно говорить именно о ценностных основаниях для возможности формирования религиозной идентичности.

Таким образом, при анализе иерархии структуры социокультурной идентичности было выявлено преобладание возрастного, гендерного и национального «Я» по отношению к этническому, культурному и религиозному самоопределению. При этом необходимо отметить, что вес каждого из исследуемых видов идентичности может меняться в зависимости от кон-

текста. Например, в ситуации переезда в другую страну увеличится значимость этнической идентичности, во время значимых религиозных событий, соблюдения традиций и праздников – религиозного самоопределения и так далее.

Далее, используя Т-критерий Стьюдента для независимых выборок и однофакторный дисперсионный анализ, мы установили половые, возрастные и образовательные (в зависимости от направления подготовки) особенности проявления характеристик социокультурной идентичности у студентов (табл. 1–3).

Таблица 1

Особенности социокультурной идентичности у юношей и девушек

Table 1

The features of boys' and girls' socio-cultural identity

Характеристики социокультурной идентичности <i>Characteristics of socio-cultural identity</i>	Значимость различий (2-сторонняя), p <i>Significance of differences (2-sided), p</i>	Средние значения <i>Average values</i>	
		Юноши <i>Boys</i>	Девушки <i>Girls</i>
Я как представитель своего поколения <i>I am like a representative of my generation</i>	0,000	4,78	5,54
Я как представитель своего религиозного сообщества <i>I am as a representative of my religious community</i>	0,003	2,95	3,49

В таблице 1 представлены только значимые различия (при $p < 0,05$), которые были обнаружены в представлениях о себе у юношей и девушек. Поскольку Т-критерий Стьюдента для независимых выборок позволяет проверить гипотезу о равенстве генеральных средних в двух несвязанных группах, то неравное количество респондентов по половому признаку в нашей выборке не являлось препятствием для получения статистически значимых результатов. Сравнение средних значений в таблице показывает, что девушки в большей степени ощущают себя представителями своего поколения (при $p=0,000$) и религиозного сообщества (при $p=0,003$), чем юноши. Можно предположить, что формирование возрастной и религиозной идентичности в студенчестве у них происходит продуктивней.

Таблица 2

Возрастные особенности социокультурной идентичности студентов

Table 2

Age-related features of students' socio-cultural identity

Характеристики социокультурной идентичности <i>Characteristics of socio-cultural identity</i>	Значимость различий (2-сторонняя), <i>p</i> <i>Significance of differences (2-sided), p</i>	Средние значения <i>Average values</i>		
		16–18 лет <i>16–18 years</i>	19–21 год <i>19–21 years</i>	22–35 лет <i>22–35 years</i>
Я как представитель своего поколения <i>I am like a representative of my generation</i>	0,001	5,56	5,37	5,05

Однофакторный дисперсионный анализ для несвязанных выборок, позволяющий сравнивать средние значения для трех и более групп, помог установить, как возраст определяет содержание социокультурной идентичности студентов. В таблице 2 также представлены только значимые различия на уровне p меньше 0,05. Были сравнены результаты трех групп студентов: 16–18 лет, 19–21 года и 22–35 лет. Как видно из таблицы, по мере взросления студенты в меньшей степени ощущают принадлежность к своему поколению (при $p = 0,001$), на что указывает снижение средних значений от 5,56 до 5,05 баллов. Как правило, в юности большинство людей ощущает себя старше или в соответствии со своим возрастом, а позже моложе, чем показывает хронологический возраст. Возрастная идентичность включает в себя не только ощущение своего возраста, но и социальное сравнение себя с определенной возрастной группой, результаты которого тоже меняются, как показывают результаты исследования.

Таблица 3 содержит значимые различия самоопределения, самоидентификации студентов, обучающихся на разных направлениях подготовки в вузе. Данные различия обнаружены в области этнической и религиозной идентичности. В большей степени свою этническую принадлежность ощущают студенты специальностей сервиса и туризма, а также экономических специальностей, в меньшей степени – студенты, обучающиеся на математических направлениях подготовки. Необходимо отметить, что подавляющее количество респондентов на вопрос о национальности ответили одинаково (русский/русская), в связи с этим мы исключаем то, что на результат могла

Таблица 3

Особенности социокультурной идентичности студентов в зависимости от направления подготовки

Table 3

Features of socio-cultural identity of students depending on the direction of training

Характеристики социокультурной идентичности <i>Characteristics of socio-cultural identity</i>	Значимость различий (2-сторонняя), р <i>Significance of differences (2-sided), p</i>	Средние значения <i>Average values</i>									
		Сельскохозяйственное <i>Agricultural</i>	Математическое <i>Mathematical</i>	Естественно-научное <i>Natural Science</i>	Гуманитарное <i>Humanitarian</i>	Экономическое <i>Economic</i>	Техническое <i>Technical</i>	Специальности сферы сервиса и услуг <i>Specialties of the service and services sector</i>	Педагогическое <i>Pedagogical</i>	Медицинское <i>Medical</i>	Культуры и искусства <i>Culture and art</i>
Я как представитель своей национальности <i>I am as a representative of my nationality</i>	0,026	5,2	3,6	5,1	5,0	5,5	4,8	5,6	5,2	5,0	4,7
Я как представитель религиозного сообщества <i>I am as a representative of the religious community</i>	0,000	3,1	2,2	3,6	2,8	3,8	3,7	3,6	3,8	3,3	3,8

повлиять принадлежность респондентов к представителям национального меньшинства. Вероятно, данный результат объясняется либо особенностями обучения, либо личностными особенностями студентов, выбирающими данные направления подготовки. В любом случае, данные специальности требуют самоопределения в глобальном межкультурном мире для дальнейшего понимания специфики своей страны и других стран, государств.

Поскольку социокультурная идентичность формируется на основе ощущения принадлежности к определенной группе. Эти группы составляют так называемое «МЫ», являются «своими» для человека, что позволяет отделить себя от «других», «чужих». Для понимания содержания и структуры социокультурной идентичности важным является определение групп, с которыми идентифицирует себя современный студент (рис. 1).

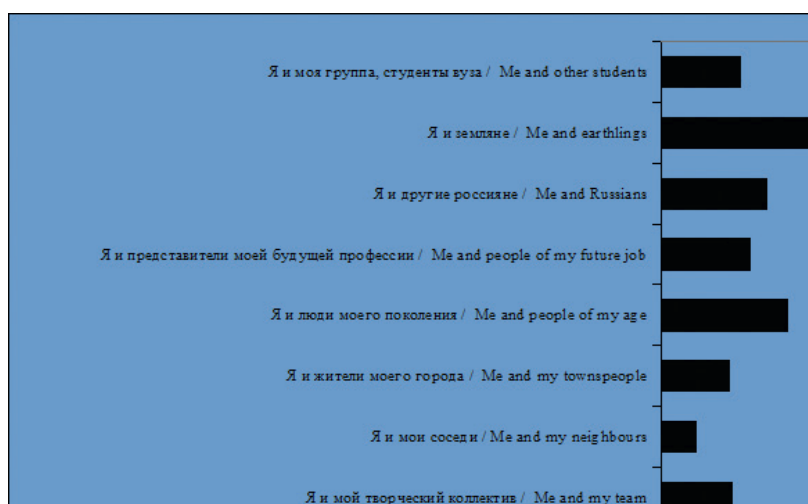


Рис. 1. Группы, с которыми идентифицирует себя современный студент

Fig. 1. Groups with which a modern student identifies himself/herself

В результате исследования также были определены группы, к которым в большей степени относит себя современный студент, принадлежность к которым значима для него. Было обнаружено, что в большей степени такими группами для молодежи является семья и сообщество друзей – 75 % респондентов. Это позволяет нам подчеркнуть значимость семьи и близкого окружения в процессе формирования социокультурной идентичности, и в целом становления личности молодых людей. Семья выступает одним из важнейших факторов и ориентиров самоопределения личности. Также чувство принадлежности дают такие референтные группы как дру-

зья и близкие люди. При этом интересным является факт того, что не смотря на то, что содержание социокультурной идентичности молодых людей в большей степени раскрывается не только через семейную принадлежность, но и учебно-профессиональную, респонденты в меньшей степени отождествляют себя со студенческой группой и представителями своей будущей профессии. Наименее значимыми для идентификации студенческой молодежи являются религиозные и территориальные сообщества.

Обсуждение результатов

Собранные эмпирические данные, прежде всего, являются уникальным материалом благодаря весоному объему выборочной совокупности, отражающих социально-демографическую структуру студенческого сообщества России. Поскольку эмпирические исследования социокультурной идентичности в отечественной науке немногочисленны, то полученные результаты позволяют существенно дополнить научное знание о данном феномене в рамках юношеского возраста. Прежде не изучались комплексно факторы формирования социокультурной идентичности студентов, позволяющие проследить как изменяется самоопределение в зависимости от возрастных, половых особенностей, направления подготовки.

Результаты исследования отражают значимую представленность в структуре социального «Я» современных студентов идентификации с семейной ролью, гендером, учебно-профессиональной позицией, что отмечают и другие ученые. В частности, в работе Т. Г. Бохан с коллегами подчеркивается, что такая картина социальной идентичности характерна именно для российских студентов (по сравнению с европейскими и китайскими) [27]. Похожие выводы о субъективном ощущении возраста и изменениях возрастной идентичности в течении жизненного пути личности сделали голландские ученые Z. Ye и T. Post [28]. L. Campos отмечает зависимость возрастной идентичности от культурных норм [29].

Значимость семейной роли в структуре представлений студентов о себе, которая была обнаружена в ходе исследования, также находит подтверждение в работе E. Scabini и C. Manzi [30]. Ученые отмечают, что семья не является нейтральной средой для развития идентичности. Напротив, семья глубоко влияет на формирование представлений человека о себе, закладывающихся в подростковом возрасте, что приводит к формированию личностной, социальной и социокультурной идентичности. Другими словами, семья во многом определяет содержание в целом представления человека о себе как члене общества, социальных групп.

Наиболее интересным и дискуссионным является результат относительно низкой выраженности религиозного аспекта социокультурной иден-

тичности у студентов. Сопоставляя полученные результаты с исследованиями, которые проводятся другими учеными, можно косвенно подтвердить исследование, согласно, которому молодежь зачастую проявляет сопротивление в ответ на позицию со стороны религиозных организаций, которую они трактуют как авторитарную. Так, в результате социологического исследования М. А. Ивлев, С. Н. Курилов и В. И. Россман утверждают, что «... молодежь воспринимает любое принуждение негативно, особенно в сфере выбора идеологии и мировоззрения. Свободное мышление не отрицает духовности, веры, религиозности, но активное «навязывание» этих понятий со стороны любых социальных институтов неприемлемо для молодого поколения» [31]. С другой стороны, А. Greil и L. Davidman пишут про то, что религиозная идентичность в современном мире это не столько ощущение своего членства в определенной группе, а скорее сформированные онтологические взгляды, культурные и духовные ценности и соответствие поступков человека религиозным устоям [32].

Значимым вкладом данной работы представляется определение понятия социокультурной идентичности как многокомпонентного интегративного феномена, которое впервые описано в российском психологическом дискурсе.

Было определено, что она включает в себя профессиональную, гендерную, этническую, религиозную и другие идентичности, а также синтезирует культурные, социальные и личностные аспекты самоопределения.

Содержанием социокультурной идентичности являются социальные нормы и культурные представления, образцы, конструкты, суждения, разделяемые в той или иной степени членами групп и общностей, в которые включен индивид, и используемые им для формирования собственных смыслов, мнения о себе и «Других».

Через призму предмета идентификации рассмотрен процесс формирования социокультурной идентичности в юношеском возрасте, являющимся сензитивным к воздействию референтной группы, протекающий в условиях глобализации, межкультурной коммуникации и модернизации современной системы воспитания в высшей школе. Так именно изменение условий, норм и принципов жизни приводит к определенным особенностям формирования социокультурной идентичности. Традиционные институты социализации целенаправленно влияют на формирование социокультурной идентичности в юношеском возрасте. Культуре принадлежит особая роль, так как она способствует позитивному, стабильному восприятию и отношению к социуму, а социальное окружение выступает детерминантами развития социокультурной идентичности в юношеском возрасте.

Выявлены социокультурные характеристики, которыми описывает себя современный студент при сопоставлении с группой.

Проведенный анализ соотношения разных видов идентичностей в структуре личности и реальной жизни индивида позволил выделить группы, к которым в большей степени относит себя современный студент, принадлежность к которым значима для него.

Ценными результатами исследования является определение степени выраженности основных составляющих в структуре социокультурной идентичности, а именно преваляирования гендерного, возрастного и национального самоопределения над этническим, культурным и религиозным. Что демонстрирует определенную иерархию данных видов в относительно стабильной ситуации, в рутинной жизнедеятельности. В контексте решения проблем формирования социокультурной идентичности современной молодежи важным представляется учет выявленных в исследовании гендерных, возрастных и образовательных особенностей, отражающих специфику восприятия себя как представителя определенного поколения, национальности и религиозного сообщества, а также референтных для идентификации групп – семьи и дружеского круга людей.

Заключение

В результате исследования были решены исследовательские вопросы и подтверждена гипотеза. Можно сформулировать следующие выводы:

1. Понятие социокультурной идентичности в мировом психологическом знании определяется, прежде всего, через его многокомпонентную и полифункциональную природу.

2. Наиболее значимыми социокультурными характеристиками для самоопределения современного студента являются представления о своей семейной, учебно-профессиональной, гендерной, национальной принадлежности, а также возрастной, национальной и этнический аспекты, позволяющие понять себя и свое место в обществе, среде, мире. Религиозная идентичность представлена в структуре социокультурной идентичности менее всего, но, вероятно, имеет ценностные и мировоззренческие основания для возможного формирования.

3. Основу формирования социокультурной идентичности составляет семья, которая является ориентиром для формирования представлений человека о себе, а также как о члене общества. Меньшую важность представляет религиозные и территориальные сообщества.

4. Социокультурная идентичность студентов имеет гендерные, возрастные различия, а также зависит от направления подготовки в вузе.

Таким образом, социокультурная идентичность представляет собой неотъемлемую часть ценностно-смыслового, нравственного мировоззрения личности, определяющую эффективность его адаптации и социализации в обществе. Глобальные общественные трансформации оказывают влияние на поколение молодых людей, в силу возрастных особенностей и социального статуса находящихся на этапе активного формирования мировоззренческих позиций, ценностно-нравственных ориентаций. Воспитательное пространство в таком случае играет огромную роль, в том числе в формировании его понимания себя как члена общества.

Список использованных источников

1. Сизганова Е. Ю., Кайдашова А. К., Чикова И. В. Анализ ценностных ориентаций студентов – будущих государственных и муниципальных служащих в контексте вызовов современности // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 258–270. DOI: 10.32744/pse.2020.1.18
2. Данькин М. А. Факторы возникновения социокультурных противоречий в молодежной среде // Теория и практика общественного развития. 2019. № 5 (135). С. 18–21. DOI: 10.24158/tipor.2019.5.2
3. Zemmouri L., Amiar M. Cultural identity in the age of globalization: challenges for openness and hopes for global identity // 7th International Conference on Education and Social Sciences, 20-22 January 2020. Dubai (UAE): Istanbul: International Organization Center of Academic Research, 2020. P. 1084–1090. Available from: https://www.ocerints.org/intcess20_e-publication/papers/43.pdf (date of access: 04.07.2022).
4. Соснин В. А. Социокультурная идентичность и глобализация современного мира [Электрон. ресурс] // Прикладная юридическая психология. 2011. № 1. С. 125–143. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15636859> (дата обращения: 10.05.2022).
5. Torrez J. E. Somos Mexicanos y Hablamos Mexicano Aqui: Rural Farmworker Families Struggle to Maintain Cultural and Linguistic Identity in Michigan // Journal of Language, Identity & Education. 2013. № 12 (4). P. 277–294. DOI: 10.1080/15348458.2013.819215
6. Maehler D. B., Daikeler J., Ramos H., Husson C., Nguyen T. The cultural identity of first-generation immigrant children and youth: Insights from a meta-analysis // Self and Identity. 2021. № 20 (6). P. 715–740. DOI: 10.1080/15298868.2020.1765857
7. Velez-Gomez P., Bell N. J. Identity Negotiations of Colombian International Students // Identity. 2018. № 18 (1). P. 1–17. DOI: 10.1080/15283488.2017.1410155
8. Kayama M., Yamakawa N. Acculturation, Cultural Self, and Identity of Japanese Children in U. S. Schools: Insights from Japanese Temporary Resident and Immigrant Parents // Identity. 2020. № 20 (3). P. 188–207. DOI: 10.1080/15283488.2020.1782914
9. Магомедова М. З. Социокультурная идентичность в условиях трансформирующегося общества [Электрон. ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2013. № 4 (130). С. 125–130. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21474834> (дата обращения: 10.05.2022).
10. Русских Л. В. Идентичность: культурная, этническая, национальная [Электрон. ресурс] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2013. Т. 13, № 2. С. 178–180. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20399896> (дата обращения: 10.05.2022).

11. McCrea S. M., Erion C. J., Thürmer J. L. Why punish critical outgroup commenters? Social identity, general norms, and retribution // *British Journal of Social Psychology*. 2021. № 00. P. 1– 18. DOI: 10.1111/bjso.12508
12. Немировская Л. З. Проблема социокультурной идентичности и самоидентификации [Электрон. ресурс] // *Вестник РосНОУ*. 2012. № 1. С. 20–29. Режим доступа: <https://vestnik-rosnou.ru/2012/20> (дата обращения: 10.05.2022).
13. Hihara S., Sugimura K., Syed M. Forming a Negative Identity in Contemporary Society: Shedding Light on the Most Problematic Identity Resolution // *Identity*. 2018. № 18 (4). P. 325–333. DOI: 10.1080/15283488.2018.1524329
14. Brinthaup T. M., Scheier L. M. Self, identity, and negative youth adaptation: Introduction to the special issue // *Self and Identity*. 2022. № 21 (1). P. 1–14. DOI: 10.1080/15298868.2021.1979640
15. Angoff H. D., McGraw J. S., Docherty M. Intersecting Identities and Nonsuicidal Self-Injury among Youth // *Identity*. 2021. № 21 (2). P. 98–114. DOI: 10.1080/15283488.2020.1863216
16. Русских А. В. Идентичность: культурная, этническая, национальная [Электрон. ресурс] // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки*. 2013. № 2 (13). С. 178–180. Режим доступа: <https://vestnik.susu.ru/humanities/article/viewFile/4050/3631> (дата обращения: 10.05.2022).
17. Yea-Wen C., Marion M. Cultural Identity // *Oxford Research Encyclopedias*. 2016. DOI: 10.1093/obo/9780199756841-0254
18. Sedykh A. P. Linguistic identity, national archetypes and sociocultural environment of their formation // *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*. 2021. Т. 7, № 3. P. 15–27. DOI: 10.18413 /2313-8912-2021-7-3-0-2
19. Parajuli B. Role of Language in Shaping Cultural Identity // *Marsyangdi Journal*. 2021. № 2 (1). P. 112–118. DOI: 10.3126/mj.v2i1.39970
20. Mitha K., Adatia S. Jaspal R. The construction of national and religious identities amongst Australian Isma'ili Muslims // *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture*. 2020. № 26 (6). P. 791–810. DOI: 10.1080/13504630.2020.1814718
21. Svensson Y., Frisén A. Dual-centric work/family identity in young adults // *Self and Identity*. 2021. P. 1–28. DOI: 10.1080/15298868.2021.1950828
22. Spiegler O., Schmid K., Saleem M., Hewstone M., Benet-Martinez V. Dual identity, bicultural identity integration and social identity complexity among Muslim minority adolescents // *Self and Identity*. 2021. № 21 (3). P. 257–277. DOI: 10.1080/15298868.2021.1912819
23. Hall S. The question of cultural identity // *Modernity and its Futures*. Polity Press: Cambridge, 1992. P. 274–316. Available from: https://www.academia.edu/4362995/Hall_S_Questions_Of_Cultural_Identity (date of access: 04.07.2022).
24. Шакурова М. В. Становление социокультурной идентичности младшего школьника [Электрон. ресурс] // *Начальная школа плюс: До и после*. 2007. № 7. С. 1–4. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/author_items.asp (дата обращения: 10.05.2022).
25. Татарко А. Н. Методы этнической и кросскультурной психологии. Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2011. 236 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005112719> (дата обращения: 10.05.2022).
26. Иванова Н. Л., Румянцева Т. В. Социальная идентичность: теория и практика. М.: Изд-во СГУ, 2009. 454 с. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19667810> (дата обращения: 10.05.2022).
27. Бохан Т. Г., Шабаловская М. В., Бородич Ю. В., Терехина О. В., Ульянич А. Л. Культуральная обусловленность структуры социальной идентичности у студентов, обучаю-

щихся в поликультурной среде университета [Электрон. ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 1. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN120.pdf> (дата обращения: 18.01.2022).

28. Ye Z., Post T. What age do you feel? – Subjective age identity and economic behaviors // *Journal of Economic Behavior & Organization*. 2020. № 173 (C). P. 322–341. DOI: 10.1016/j.jebo.2019.08.004

29. Campos L. Cultural Scripting of Age Identity and Its Consequences // *Transactional Analysis Journal*. 2021. № 51 (5). P. 1–13. DOI: 51. 1-13. 10.1080/03621537.2021.1979830

30. Scabini E., Manzi C. Family Processes and Identity. *Handbook of identity theory and research*. Springer: New York, 2011. P. 565–584. DOI: 10.1007/978-1-4419-7988-9_23

31. Ивлева М. А., Курилов С. Н., Россман В. И. Религиозные ценности глазами молодежи: опыт социологического исследования // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Социология. 2018. №. 3 (18). С. 481–493. DOI: 10.22363/2313-2272-2018-18-3-481-493

32. Greil A., Davidman L. Religion and identity // *The Sage Handbook of the Sociology of Religion*. London: Sage, 2007. 746 p. DOI: 10.4135/9781848607965.n27

References

1. Sizganova E. Yu., Kaydashova A. K., Chikova I. V. Analysis of the value orientations of students – future state and municipal employees in terms of modern challenges. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science & Education*. 2020; 43 (1): 258–270. DOI: 10.32744/pse.2020.1.18 (In Russ.)

2. Dankin M. A. The drivers of social and cultural contradictions among young people *Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*. 2019; 135 (5): 18–21. DOI: 10.24158/tpor.2019.5.2 (In Russ.)

3. Zemouri L., Amiar M. Cultural identity in the age of globalization: Challenges for openness and hopes for global identity. In: *7th International Conference on Education and Social Sciences* [Internet]; 2020 Jan 20–22; Dubai (UAE). Istanbul: International Organization Center of Academic Research; 2020 [cited 2022 Jul 04]; p. 1084–1090. Available from: https://www.ocerints.org/intcess20_e-publication/papers/43.pdf

4. Sosnin V. A. Socio-cultural identity and globalization of the modern world. *Prikladnaya juridicheskaya psihologiya = Applied Legal Psychology* [Internet]. 2011 [cited 2022 May 05]; 1: 125–143. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15636859> (In Russ.)

5. Torrez J. E. Somos Mexicanos y Hablamos Mexicano Aqui: Rural farmworker families struggle to maintain cultural and linguistic identity in Michigan. *Journal of Language, Identity & Education*. 2013; 12 (4): 277–294. DOI: 10.1080/15348458.2013.819215

6. Maehler D. B., Daikeler J., Ramos H., Husson C., Nguyen T. The cultural identity of first-generation immigrant children and youth: Insights from a meta-analysis. *Self and Identity*. 2021; 20 (6): 715–740. DOI: 10.1080/15298868.2020.1765857

7. Velez-Gomez P., Bell N. J. Identity negotiations of Colombian international students. *Identity*. 2018; 18 (1): 1–17. DOI: 10.1080/15283488.2017.1410155

8. Kayama M., Yamakawa N. Acculturation, cultural self, and identity of Japanese children in U.S. schools: Insights from Japanese temporary resident and immigrant parents. *Identity*. 2020; 20 (3): 188–207. DOI: 10.1080/15283488.2020.1782914

9. Magomedova M. Z. Social and cultural identity in the terms of transforming society. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 1: Regionovedenie: filosofija, istorija, sociologija, jurisprudencija, politologija, kul'turologija = Bulletin of the Adyghe State University. Series "Region Studies: Philosophy, History, Sociology, Jurisprudence, Political Sciences and Culture Science"* [Internet]. 2013 [cited 2022 May 05]; 130 (4): 125–130. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21474834> (In Russ.)
10. Russkih L. V. Identity: cultural, ethnic, national. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Social'no-gumanitarnye nauki = Bulletin of the South Ural State University. Ser. Social Sciences and the Humanities* [Internet]. 2013 [cited 2022 May 05]; 13 (2): 178–180. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20399896> (In Russ.)
11. McCrea S. M., Erion C. J., Thürmer J. L. Why punish critical outgroup commenters? Social identity, general norms, and retribution. *British Journal of Social Psychology*. 2021; 00: 1– 18. DOI: 10.1111/bjso.12508
12. Nemirovskaya L. Z. Socio-cultural identity and self-identity problem. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta = Vestnik of Russian New University* [Internet]. 2012 [cited 2022 May 05]; 1: 20–29. Available from: <https://vestnik-rosnou.ru/2012/20> (In Russ.)
13. Hihara S., Sugimura K., Syed M. Forming a negative identity in contemporary society: Shedding light on the most problematic identity resolution. *Identity*. 2018; 18 (4): 325–333. DOI: 10.1080/15283488.2018.1524329
14. Brinthaupt T. M., Scheier L. M. Self, identity, and negative youth adaptation: Introduction to the special issue. *Self and Identity*. 2022; 21 (1): 1–14. DOI: 10.1080/15298868.2021.1979640
15. Angoff H. D., McGraw J. S., Docherty M. Intersecting identities and nonsuicidal self-injury among youth. *Identity*. 2021; 21 (2): 98–114. DOI: 10.1080/15283488.2020.1863216
16. Russkikh L. V. Identity: cultural, ethnic, national. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Social'no-gumanitarnye nauki = Bulletin of the South Ural State University. Ser. Social Sciences and the Humanities* [Internet]. 2013 [cited 2022 May 05]; 13 (2): 178–180. Available from: <https://vestnik.susu.ru/humanities/article/viewFile/4050/3631> (In Russ.)
17. Yea-Wen C., Marion M. Cultural identity. *Oxford Research Encyclopedias*; 2016. DOI: 10.1093/obo/9780199756841-0254
18. Sedykh A. P. Linguistic identity, national archetypes and sociocultural environment of their formation. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*. 2021; 7 (3): 15–27. DOI: 10.18413 /2313-8912-2021-7-3-0-2
19. Parajuli B. Role of language in shaping cultural identity. *Marsyangdi Journal*. 2021; 2 (1): 112–118. DOI: 10.3126/mj.v2i1.39970
20. Mitha K., Adatia S. Jaspal R. The construction of national and religious identities amongst Australian Isma'ili Muslims. *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture*. 2020; 26 (6): 791–810. DOI: 10.1080/13504630.2020.1814718
21. Svensson Y., Frisén A. Dual-centric work/family identity in young adults. *Self and Identity*. 2021; 1–28. DOI: 10.1080/15298868.2021.1950828
22. Spiegler O., Schmid K., Saleem M., Hewstone M., Benet-Martínez V. Dual identity, bicultural identity integration and social identity complexity among Muslim minority adolescents. *Self and Identity*. 2021; 21 (3): 257–277. DOI: 10.1080/15298868.2021.1912819
23. Hall S. The question of cultural identity. *Modernity and its futures* [Internet]. Cambridge: Polity Press; 1992 [cited 2022 Jul 04]. 274–316 p. Available from: https://www.academia.edu/4362995/Hall_S_Questions_Of_Cultural_Identity

24. Shakurova M. V. Formation of the socio-cultural identity of the younger student. *Nachal'naya shkola plus: Do i posle = Primary School Plus: Before and After* [Internet]. 2007 [cited 2022 May 05]; 7: 1–4. Available from: https://www.elibrary.ru/author_items.asp (In Russ.)
25. Tatarko A. N. *Metody etnicheskoj i krosskul'turnoj psihologii = Methods of ethnic and cross-cultural psychology* [Internet]. Moscow: Publishing House Higher School of Economics; 2011 [cited 2022 May 05]. Available from: https://search.rsl.ru/ru/record/01005112719_236_p. (In Russ.)
26. Ivanova N. L., Rumyancheva T. V. *Social'naya identichnost': teoriya i praktika = Social identity: Theory and practice* [Internet]. Moscow: Publishing House SGU; 2009 [cited 2022 May 05]. 454 p. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19667810> (In Russ.)
27. Bokhan T. G., Shabalovskaya M. V., Terekhina O. V., Ulyanich A. L., Borodich J. V., Tanabasova U. V. Cultural conditionality of the social identity structure among students studying in the multicultural university environment. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija = World of Science. Pedagogy and Psychology* [Internet]. 2021 [cited 2022 Jan 18]; 23 (1): 143–155. Available from: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN120.pdf> (In Russ.)
28. Ye Z., Post T. What age do you feel? – Subjective age identity and economic behaviors. *Journal of Economic Behavior & Organization*. 2020; 173 (C): 322–341. DOI: 10.1016/j.jebo.2019.08.004
29. Campos L. Cultural scripting of age identity and its consequences. *Transactional Analysis Journal*. 2021; 51 (5): 1–13. DOI: 10.1080/03621537.2021.1979830
30. Scabini E., Manzi C. Family processes and identity. *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer; 2011. p. 565–584. DOI: 10.1007/978-1-4419-7988-9_23
31. Ivleva M. L., Kurilov S. N., Rossman V. J. The youth's perception of religious values: A sociological study. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Sociologija = RUDN Journal of Sociology*. 2018; 18 (3): 481–493. DOI: 10.22363/2313-2272-2018-18-3-481-493 (In Russ.)
32. Greil A., Davidman L. Religion and identity. *The Sage Handbook of the Sociology of Religion*. London: Sage; 2007. 746 p. DOI: 10.4135/9781848607965.n27

Информация об авторах:

Озерина Анна Александровна – кандидат психологических наук, ведущий эксперт Российской академии образования; доцент кафедры консультативной психологии Московского института психоанализа; доцент кафедры общей и клинической психологии Волгоградского государственного университета; ORCID 0000-0002-9611-3928, ResearcherID G-6830-2015; Москва, Россия. E-mail: ozerinskaya@yandex.ru

Ульянина Ольга Александровна – доктор психологических наук, доцент Московского государственного психолого-педагогического университета; член-корреспондент Российской академии образования; руководитель Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации; профессор департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; ORCID 0000-0001-9300-4825, ResearcherID AAF-2050-2020; Москва, Россия. E-mail: lelia34@mail.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

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

Статья поступила в редакцию 31.08.2022; поступила после рецензирования 27.12.2022; принята к публикации 11.01.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Anna A. Ozerina – Cand. Sci. (Psychology), Leading Expert, Russian Academy of Education; Associate Professor, Moscow Institute of Psychoanalysis; Associate Professor, Volgograd State University; ORCID 0000-0002-9611-3928, ResearcherID G-6830-2015; Moscow, Russia. E-mail: ozerinskaya@yandex.ru

Olga A. Ulyanina – Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Corresponding Member, Russian Academy of Education; Head of Federal Coordination Centre for Providing Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education; Professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics; ORCID 0000-0001-9300-4825, ResearcherID AAF-2050-2020; Moscow, Russia. E-mail: lelia34@mail.ru

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

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

Received 31.08.2022; revised 27.12.2022; accepted for publication 11.01.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Ozerina Anna Alexándrovna: Candidata a Ciencias de la Psicología, Experta Líder de la Academia Rusa de Educación; Profesora, Departamento de Psicología Consultiva, Instituto de Psicoanálisis de Moscú; Profesora, Departamento de Psicología General y Clínica, Universidad Estatal de Volgogrado; ORCID 0000-0002-9611-3928, ResearcherID G-6830-2015; Moscú, Rusia. Correo electrónico: ozerinskaya@yandex.ru

Ulyanina Olga Alexándrovna: Doctora en Ciencias de la Psicología, Profesora, Universidad Estatal de Psicología y Pedagogía de Moscú; Miembro Corresponsal de la Academia Rusa de Educación; Jefe del Centro Federal de Coordinación para la Prestación de Servicios Psicológicos en el Sistema Educativo de la Federación Rusa; Profesora, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Investigación Escuela Superior de Economía; ORCID 0000-0001-9300-4825, ResearcherID AAF-2050-2020; Moscú, Rusia. Correo electrónico: lelia34@mail.ru

Contribución de coautoría. Los autores han hecho su contribución de manera igualitaria en la realización de la investigación y preparación de la publicación.

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

El artículo fue recibido por los editores el 31/08/2022; recepción efectuada después de la revisión el 27/12/2022; aceptado para su publicación el 11/01/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 316.334.22

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВУЗОВСКИХ СТУДЕНТОВ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ ПРОФЕССИЙ

П. А. Амбарова¹, Г. Е. Зборовский²

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия.
E-mail: ¹borges75@mail.ru; ²garoldzborovskiy@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* Актуальность проблемы статьи определяется необходимостью совершенствования подходов к профессиональной адаптации вузовских студентов в условиях стремительных изменений мира труда и профессий. Предметом исследования выступают различные формы профессиональной адаптации студентов.

Цель статьи – выявить формы профессиональной адаптации студентов в вузе, которые обладают наибольшим потенциалом для адаптации студентов к будущей профессии. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что одной из новых и эффективных форм профессиональной адаптации студентов в вузе может стать их проектная деятельность.

Методология, методы и методики. Основными методологическими подходами исследования являлись общностный и деятельностный. Эмпирической базой статьи выступают результаты всероссийского исследования адаптации студентов в вузах, реализованного с помощью методов онлайн-опроса, фокус-группы, полуструктурированного интервью.

Основными результатами исследования являются характеристика форм профессиональной адаптации студентов в вузе, оценка ее основных фоновых факторов, а также освоения студентами норм академической среды как предиктора овладения трудовой и профессиональной этикой, проблемы внедрения проектной деятельности как новой формы адаптации к профессии. Область применения результатов исследования – практика университетского проектного обучения и разработки программ профессиональной адаптации студентов.

В заключении проектное обучение рассматривается как одна из наиболее перспективных форм профессиональной адаптации студентов, потенциал которой не используется в полной мере. Важный вывод авторов состоит в необходимости ориентации студенческих проектов на внешнего заказчика, что создает ситуацию их реального погружения в профессиональную среду.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении новых форм профессиональной адаптации студентов в вузе и обосновании их значимости.

Практическая значимость статьи состоит в возможности использования результатов и выводов исследования в разработке вузовских программ адаптации студентов и совершенствовании практик их профессиональной адаптации.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, студенты, вузы, проектная деятельность студентов, фоновые факторы профессиональной адаптации, формы профессиональной адаптации, академическая, трудовая и профессиональная этика.

Благодарности. Исследование проведено при административной поддержке редакции журнала «Высшее образование в России» и Министерства науки и высшего образования РФ.

Для цитирования: Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 191–223. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223

PROFESSIONAL ADAPTATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE CHANGING WORLD OF PROFESSIONS

P. A. Ambarova¹, G. E. Zborovsky²

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

E-mail: ¹borges75@mail.ru; ²garoldzborovsky@gmail.com

Abstract. Introduction. The relevance of the problem of the article is determined by the need to improve approaches to the professional adaptation of university students in the conditions of rapid changes in the world of work and professions. The subject of the study is various forms of professional adaptation of students.

Aim. The present research *aims* to identify the forms of university students' professional adaptation, which have the greatest potential for adapting students to the future profession. The hypothesis of the study was the assumption that one of the new and effective forms of professional adaptation of students at the university can be their project activities.

Methodology and research methods. The research methodology was mainly based on the community-based and activity-based approaches. The empirical basis of the article is the results of the research on the adaptation of students in Russian universities (2022 May–June). The conducted research was implemented using the methods of online survey, focus group, semi-formalised interview.

Results. The main results of the study are the following: characteristics of the forms of professional adaptation of students at the university, the assessment of its main background factors, as well as the development by students of the norms of the academic environment as a predictor of mastering work and professional ethics, the problems of implementing project activities as a new form of adaptation to the profession. The scope of application of the research

results is the practice of university project training and the development of programmes for professional students' adaptation.

In conclusion, project-based learning is considered as one of the most promising forms of students' professional adaptation, the potential of which is not fully used. An important conclusion of the authors is that there is the need to focus student projects on an external customer in order to create a situation of students' real immersion in the professional environment.

Scientific novelty. The authors considered new forms of professional adaptation of students at the university and justified the significance of the revealed adaptation forms.

Practical significance. The *practical significance* of the article is the possibility of using the results and conclusions of the study in the elaboration of university adaptation programmes for students and the improvement of their professional adaptation practices.

Keywords: professional adaptation, students, universities, student project activity, background factors of professional adaptation, forms of professional adaptation, academic, work and professional ethics.

Acknowledgements. The study was conducted with the support of the Editorial Board of the journal "Higher Education in Russia" and the Ministry of Science and Higher Education of Russian Federation.

For citation: Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Professional adaptation of university students in the changing world of professions. *The Education and Science Journal*. 2023; 25 (2): 191–223. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223

ADAPTACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL MUNDO CAMBIANTE DE LAS PROFESIONES

P. A. Ambárova¹, G. E. Zborovsky²

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

E-mail: ¹borges75@mail.ru; ²garoldzborovsky@gmail.com

Abstracto. Introducción. La actualidad del problema del artículo está determinada por la necesidad de mejorar los enfoques de la adaptación profesional de los estudiantes universitarios ante los rápidos cambios en el mundo del trabajo y las profesiones. El objeto del estudio son las diversas formas de adaptación profesional de los estudiantes.

Objetivo. Identificar las formas de adaptación profesional de los estudiantes en los centros universitarios, que poseen un mayor potencial para adaptar a los estudiantes a su futura profesión. La hipótesis del estudio se ha hecho en el supuesto de que una de las nuevas y efectivas formas de adaptación profesional de los estudiantes en la universidad puede ser su proyección hacia la actividad.

Metodología, métodos y procesos de investigación. Los principales enfoques metodológicos fueron el general y el de los resultados de la investigación para Rusia sobre la adaptación

de los estudiantes en la universidad, se presentan como la base empírica del artículo, llevado a cabo, con la ayuda del formato de encuesta en línea, grupo focal y entrevista semiformal.

Resultados. Las características de las formas de adaptación profesional de los estudiantes en la universidad, la valoración de sus principales factores de antecedentes, así como la asimilación por parte de los estudiantes de las normas del entorno académico como predictor del dominio laboral y ética profesional, y los problemas de la introducción de actividades de proyecto como una nueva forma de adaptación a la profesión, constituyen los resultados generales de la investigación. El alcance de los resultados de la investigación, es la práctica del aprendizaje universitario basado en proyectos y el desarrollo de programas para la adaptación profesional de los estudiantes. En conclusión, el aprendizaje basado en proyectos se considera como una de las formas más prometedoras de adaptación profesional de los estudiantes, potencial que desafortunadamente no se aprovecha en su totalidad. Una conclusión importante de los autores es la necesidad de centrar los proyectos de los alumnos en un cliente externo, lo que crearía una situación de inmersión real de los mismos en un entorno profesional.

Novedad científica. La novedad científica del estudio radica en la consideración de nuevas formas de adaptación profesional de los estudiantes en la universidad y la fundamentación de su trascendencia.

Significado práctico. El significado práctico del artículo radica en la posibilidad de utilizar los resultados y conclusiones de la investigación en el desarrollo de programas de adaptación universitaria para estudiantes y la mejora de sus prácticas de adaptación profesional.

Palabras claves: Adaptación profesional, estudiantes, universidades, actividades de proyecto de los estudiantes, factores antecedentes de la adaptación profesional, formas de adaptación profesional, ética académica, laboral y profesional.

Agradecimientos. El estudio se realizó con el apoyo administrativo del Consejo Editorial de la revista Educación Superior en Rusia y el Ministerio de Ciencia y Educación Superior de la Federación Rusa.

Para citas: Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Adaptación profesional de los estudiantes universitarios en el mundo cambiante de las profesiones. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (2): 191–223. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223

Введение

Динамично меняющийся мир профессий и труда во многих странах осложняет подготовку студентов к будущей занятости и карьере. Перед университетами стоит задача сформировать у обучающихся профессиональные компетенции для тех сфер труда, требования которых быстро меняются и, возможно, завтра вновь будут трансформированы, или для тех видов профессиональной деятельности, которые еще только институционализируются. Данная проблемная ситуация универсальна для высшего образования в мировом масштабе, однако по-разному решается в условиях того или иного национального контекста. Так, в России различия динамики изменений экономики, рынка труда и высшего образования особенно ярко проявляются в россий-

ских регионах. Переформатирование профиля региональных экономик происходит в условиях высокой неопределенности. Один из факторов такой ситуации – противоречие между стремительно меняющимся миром профессий и медленной адаптацией к нему системы профессионального образования.

Если говорить о высшей школе, то в ней складываются три тенденции. По данным Н. К. Емелиной, К. В. Рожковой и С. Ю. Рощина, первая – переход от парадигмы рынка профессий к парадигме рынка профессиональных компетенций [1]. Она отражена в приоритетах образовательной политики и ориентации образовательных программ на подготовку специалистов с компетенциями, востребованными в смежных видах профессиональной деятельности. Согласно исследованиям Н. Е. Тихоновой, вторая тенденция – сохранение концепта «профессия» в качестве структурообразующего для некоторых образовательных программ с учетом того, что на рынке труда сохраняются сегменты, имеющие четкую привязку к традиционным профессиям и сложившимся профессиональным группам [2]. Третью тенденцию Ю. Р. Вишневецкий и А. Г. Кислов связывают с депрофессионализацией высшего образования и превращением его в предпрофессиональное или парапрофессиональное [3, 4].

Трансформация высшего образования, проявляющаяся в том числе в обозначенных тенденциях, серьезно влияет на начальный этап профессиональной адаптации молодежи, приходящийся на годы обучения в вузе. По мнению Т. И. Касьяновой, А. В. Мальцева и Д. В. Шкурина, ситуация осложняется еще и тем, что поступление в него часто сопряжено с неопределенностью или искажением профессиональной ориентации абитуриентов, а в дальнейшем – разочарованием в выборе образовательной программы и профессии [5]. В таких условиях резко сокращаются возможности успешной профессиональной социализации – как на этапе вузовской подготовки, так и после ее окончания. Как мы ранее подчеркивали в своих работах, успешное трудоустройство и профессиональная самореализация выпускников зависят от конструирования образа будущей работы и будущей профессии [6], эффективной адаптации к ним. Нередко социально-экономическая реальность представляется выпускникам вузов *terra incognita*, что прибавляет к традиционным проблемам профессиональной адаптации молодых специалистов новые – повышенную конфликтность и межорганизационную мобильность, быстрый уход из профессии и прекарнизацию труда. Понятно, что для экономики и рынка труда это чревато потерей человеческих ресурсов, их депрофессионализацией, увеличением издержек на поиск персонала и его вовлечение.

В связи с обозначенной проблемой необходима оценка потенциала различных форм профессиональной адаптации студентов в вузе с целью выявления тех из них, что имеют наибольший потенциал в современных

условиях и позволяют студентам и вузам адекватно реагировать на динамично меняющийся мир профессий, труда, социально-экономических отношений. В статье материалы исследования излагаются в соответствии со следующими задачами: 1) характеристика форм профессиональной адаптации студентов в вузе; 2) оценка фоновых факторов профессиональной адаптации студентов; 3) рассмотрение адаптации к нормам академической среды как предпосылки освоения трудовой и профессиональной этики; 4) определение возможностей проектной деятельности студентов как новой формы их профессиональной адаптации в вузе.

Фокус нашего внимания был направлен на студентов 1 и 2 курсов российских вузов, поскольку этот этап является наиболее сензитивным. На нем возможна корректировка представлений студентов о профессии и поведенческих стратегий по ее овладению и в то же время имеется запас времени для рефлексии результатов профессиональной адаптации.

Обзор исследований профессиональной адаптации студентов и теоретическая рамка ее изучения

Разработке проблем профессиональной адаптации посвящены педагогические исследования В. А. Адольфа и А. К. Дашковой [7], Л. А. Северовой [8], О. Тонкха с соавторами [9]. В. А. Адольф и А. К. Дашкова обосновали роль профессионального сообщества в обеспечении ранней профессионализации молодежи. В работе Л. А. Северовой рассмотрено такое качество студентов, как готовность к профессиональной адаптации, выступающее результатом получения качественного профессионального образования и предпосылкой успешной профессиональной адаптации выпускника к реальной производственной деятельности. О. Тонкха подчеркивает, что специфика педагогического подхода к профессиональной адаптации будущих специалистов предусматривает анализ данного понятия в сопряжении со многими смежными категориями – профессиональной ориентацией, профессиональной компетентностью, профессиональной самореализацией. Кроме того, педагогический подход дает возможность проследить развитие методического и организационно-педагогического обеспечения процесса профессиональной адаптации в рамках высшего образования, а также возможность разработка и внедрение инновационных технологий профессиональной адаптации.

Сложный социально-психологический феномен транспрофессионализма оказался в фокусе внимания психологов Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчикова, М. В. Кормильцева с авторами [10]. По их мнению, необходимость осваивать и выполнять деятельность в разных профессиональных сферах усложняет профессиональную адаптацию студентов, но делает их более адаптивными

в динамично меняющейся социально-профессиональной среде. Другой проблеме – взаимосвязи адаптации студентов к профессиональной среде вуза и его образа – посвящено психологическое исследование А. А. Смирнова и Н. Г. Живаева [11]. А китайский исследователь D. Wang рассматривает тот же вопрос в более широком контексте кросскультурной адаптации иностранных студентов к академической среде вуза в другой стране [12].

Профессиональная адаптация выступает предметом социологии профессии и включена в содержание теоретических дискуссий о трансформации института профессии и аналитических подходов к его изучению. Так, в статье П. В. Романова и Е. Р. Смирновой-Ярской были раскрыты особенности социологических воззрений на профессию, а также традиции отечественной социологии в анализе символических форм повседневности профессиональных сообществ, в орбиту которой попадает и процесс профессиональной адаптации [13]. Профессиональная адаптация в целом рассматривается F. Fossen и A. Sorgner в связи с влиянием на трудовую занятость цифровых технологий [14]. Группа исследователей Ngoc Tran Thanh Thuy, Dung Truong Thi Hanh, Minh Ho Thi Hong в своем проекте, реализованном с помощью социологических методов, четко зафиксировали устойчивость ориентации студентов на конкретную профессию (аудитора) и успешность ее освоения благодаря академическим знаниям и усвоению норм профессиональной этики в университете [15].

С позиций социологического подхода профессиональная адаптация изучается в связи с профессиональными ориентациями и профессиональным выбором молодежи. Именно такой взгляд на проблему представлен в работе Т. И. Касьяновой, А. В. Мальцева и Д. В. Шкурина [5]. На материалах социологического опроса школьников и их родителей исследователи обосновали значимость преодоления неэффективного состояния психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся в современной российской общеобразовательной школе. Актуальная тематика социологических исследований – влияние качества производственной практики на успешность формирования профессиональных компетенций и профессиональной адаптации студентов – рассматривается в работе коллективом социологов под руководством А. Ю. Мягкова [16].

Обобщая особенности дисциплинарных подходов, использованных в названных работах, отметим, что предметом психологического изучения выступает действие индивидуально-психологических механизмов адаптации, связь этого процесса с психологией профессиональной деятельности. Педагогический подход раскрывает возможности и способности человека в освоении моделей профессиональной деятельности, гармонизации норм профессиональной среды и внутренними интересами личности. Социология

же помещает профессиональную адаптацию в социальный контекст функционирования и изменения системы образования, социальной среды, рынка труда и мира профессий.

Современное состояние исследований профессиональной адаптации студентов в вузе характеризуется также междисциплинарностью. Именно в таком ключе проблемы адаптации рассматриваются в контексте практико-центрированного образования. В работах В. А. Стародубцева и П. В. Родионова раскрывается потенциал различных форматов обучения для профессиональной адаптации студентов. Авторы рассматривают возможности дуального образования, сэндвич-курсов, профессиональных проб, проектного обучения и даже волонтерства [17, 18]. Отметим, что взаимосвязь вовлеченности студентов в общественные практики (в частности, волонтерство) и формирования у них устойчивой профессиональной мотивации и интереса к профессии, удовлетворенности ею сегодня отмечают многие исследователи. Среди них – V. Garma, G. L. Niepes [19], A. Nazilah, R. Ismail, F. Ibrahim [20], A. Profiroiu, M. Pacesila [21].

Интересный кейс реализации модели проектно-ориентированного обучения показан в статье В. С. Хамидулина. Такой тип практико-центрированного обучения, по мнению автора, основан на методологии решения слабоструктурированных проблем в условиях неопределённости и должно способствовать развитию у обучающихся компетенций креативности и критического мышления, а организация проектной работы – развитию навыков коммуникации с внутренними и внешними заинтересованными сторонами и командной работы [22]. По мнению М. В. Пац, усиливает эффективность профессиональной адаптации студентов в практико-ориентированном обучении наставничество [23].

Вопросы формирования новых моделей образования – полипрофессионального и транспрофессионального – привлекли внимание А. Г. Кислова [4], Ю. Р. Вишневого с соавторами [3], Л. К. Фортовой [24]. Идея, которая объединяет эти исследования, заключается в необходимости внедрения концепции опережающего образования, снимающего проблему инерционности системы профессионального образования, в сочетании с концепцией полипрофессионального образования, отражающей тенденцию к сочетанию в реальной трудовой практике смежных видов профессий или профессиональных компетенций. Особый фокус междисциплинарных исследований приходится на рассмотрении связи между трансформацией высшего образования, профессиональной структурой общества и рынком труда. В контексте данной проблематики В. С. Сенашенко обосновывает возможности гармоничной связи между этими социальными структурами и инсти-

тутами за счет выработки общего профессионального языка, развития системы независимой оценки квалификаций и системы независимой оценки образовательных программ, сопряжения образовательной квалификации выпускника и квалификации специалиста [25]. Именно такой процесс позволит эффективно адаптировать студентов к будущей профессии.

Вопросы профессиональной адаптации больше исследованы на примере молодых специалистов, нежели студентов вузов. Именно такой подход реализован в работе J. Gajda, раскрывающей связь между адаптированностью специалиста и его мотивацией к сохранению работы [26], а также в работе I. Urbanaviciute, S. Udayar, J. Rossier, доказывающей важную роль карьерной адаптации в благополучии сотрудников в течение двух лет и достижении ими жизненных целей [27]. Влиянию многолетнего образования на удовлетворенность работников и их карьерную адаптивность посвящено недавнее исследование E. Topino, A. Svicher, A. di Fabio и A. Gori [28].

Особым направлением исследований в контексте проблемы профессиональной адаптации студентов является так называемое «обучение на рабочем месте» или «обучение, интегрированное с работой» («work-integrated learning», WIL). Данная тематика выводит исследователей на проблему оценивания студенческих достижений, включенных в такой формат практико-ориентированного обучения (например, в работе R. Ajjawī с коллегами) [29]. A. Minton и J. Lowe показывают зависимость адаптированности студентов к будущей профессии от поддержки работодателей, их включенности в различные стороны образовательной подготовки [30].

Работа A. Shibani и A. Buck показала, что модель WIL соединяет академические круги и мир работы, теории и практики, размышлений и действий. Это исследование, предпринятое во время пандемии, доказало, что благодаря WIL студенты могут приобрести такие ключевые для трудоустройства и жизни навыки, как командная работа, решение проблем, коммуникация и профессионализм [31].

В завершение обзора исследований по теме статьи, отметим группу работ, посвященных морально-этическим аспектам профессиональной адаптации студентов, становящихся затем молодыми специалистами. Речь идет о феномене академического мошенничества, который O. Дрёмова с соавторами [32], И. Чириков с соавторами [33], E. Сагитов и E. Шмелева [34] рассматривают в качестве маркера неадаптированности студентов российских вузов. Ту же проблему фиксируют в своих исследованиях A. M. Vason, C. McDaid, N. Williams, P. J. Corr [35]. Важными для нас являются результаты, полученные J. G. Guerrero-Dib, L. Portales, Y. Heredia-Escorza [36], F. Mulisa и A. D. Ebessa [37], G. Orosz с коллегами [38]. Названные авторы

солидарны в том, что склонность к нечестному поведению может «наследоваться» молодыми специалистами и сигнализировать о проблемах профессиональной адаптации уже на новом месте работы.

Проведенный анализ исследований позволил сформировать релевантную задачам нашего проекта теоретическую рамку. Опираясь на общее определение социальной адаптации и имеющиеся разработки понятия профессиональной адаптации, мы будем рассматривать последнюю как процесс выработки адекватных моделей профессионального поведения, базирующийся на усвоении человеком профессиональных компетенций, ценностей и норм и обеспечивающий его готовность к выполнению задач профессиональной деятельности.

Необходимым теоретическим аспектом нашего исследования выступает классификация форм и этапов профессиональной адаптации. Мы исходили из понимания поэтапного вхождения человека в профессию в условиях организованного (не спонтанного) погружения в нее. Предэтапом профессиональной адаптации можно считать этап школьной профориентации и первых профессиональных проб, определяющих профессиональные ориентации и профессиональный выбор старшеклассника. Следующим этапом является период обучения в системе профессионального образования (среднего или высшего). Последующие этапы профессиональной адаптации начинаются с момента выпуска из учебного заведения и вхождения в мир профессионального труда. На этом процесс адаптации не заканчивается, а имеет непрерывный характер, обусловленный постоянными трансформациями профессий и профессиональной структуры общества.

Каждый этап профессиональной адаптации характеризуется своими формами погружения в профессию. При этом сквозным ее механизмом выступает обучение, имеющее специфические формы на каждом этапе. На наш взгляд, вузовский этап профессиональной адаптации имеет свой особый функционал и потенциал, раскрывающиеся в самом учебном процессе, в различных видах практического обучения (в том числе проектного), в самой атмосфере университетской среды, которая развивается как мост между миром «взрослого» труда и миром подготовки к нему.

Эмпирическая база и методы

Эмпирической базой статьи послужили результаты всероссийского исследования, реализованного посредством массового онлайн-опроса студентов в мае–июле 2022 г. В генеральную совокупность вошли студенты 1 и 2 курсов, обучающиеся по программам бакалавриата и специалитета очной формы обучения различных направлений подготовки. Общий объем выборочной совокупности составил 15 902 чел., предельная ошибка не превышала 1 %.

Отбор респондентов осуществлялся в два этапа. На первом этапе был применен гнездовой отбор вузов разных типов (с особым статусом – федеральный университет, национальный исследовательский университет и без особого статуса – классический университет)¹. Гнезда (вузы) были отобраны случайным образом, по 4 вуза из каждого федерального округа РФ². В исследовании приняли участие 50,8 % студентов из вузов с особым статусом и 49,2 % из вузов без особого статуса.

На втором этапе был реализован квотный отбор (внутри гнезд). Он осуществлен по трем независимым критериям: укрупненным направлениям подготовки (естественно-техническое и социально-гуманитарное), состоянию здоровья (студенты без ОВЗ и с ОВЗ), гражданству (российские, иностранные студенты)³. В соответствии с квотами по выделенным критериям было опрошено не менее 450 студентов в каждом вузе.

Дополнительно в статье были использованы материалы 4 фокус-групп со студентами (2 – со студентами гуманитарного и социально-экономического профиля, 2 – со студентами технического и естественнонаучного профиля) и 4 полуформализованных интервью с преподавателями и администраторами проектного обучения.

Результаты исследования

Формы профессиональной адаптации студентов в вузе

Традиционными формами профессиональной адаптации в вузе являются профессиональное воспитание и профориентация, интегрированные в учебный процесс (как элементы воспитательной деятельности), производственная практика и встречи с представителями профессионального сообщества. В современных условиях потенциал этих форм теряет свою продуктивность. Учебные модули с дисциплинами профессионального цикла нередко начинаются только в конце 1 курса или на 2 курсе (при общей продолжительности обучения в бакалавриате в 4 года), когда интерес к выбранной профессии притупляется и/или появляются новые профессиональные ориентации. Между тем, профессиональные дисциплины не просто транс-

¹ На основе открытых статистических данных о количестве вузов разных типов. Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. Режим доступа: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo&year=2020> (дата обращения: 08.12.2022).

² В список для отбора вошли только головные (не филиалы) государственные вузы. В каждом федеральном округе было отобрано по 2 вуза с особым статусом и 2 вуза без особого статуса. Классические вузы были включены в силу того, что в них ведется подготовка по всем основным профилям.

³ Квоты рассчитаны на основе открытых статистических данных о численности студентов вузов.

лируют необходимые знания и умения, они погружают студентов в профессиональный дискурс – через соответствующий язык и способ мышления, благодаря чему профессиональная адаптация приобретает системный и глубокий характер. Преобладание на первых курсах дисциплин общеобразовательного цикла приводит, по мнению О. Н. Вербицкой, М. Э. Матафонова и В. А. Фёдорова, к «выключению» студентов из окружающей, в том числе профессиональной, среды [39], о чем свидетельствует следующий фрагмент высказываний студентов:

«Мы уже на втором курсе, а у нас только один и был предмет на первом курсе по профессии, на котором мы что-то поняли, на кого пошли учиться» (фрагмент фокус-группы со студентами).

Производственные практики давно подвергаются критике со стороны исследователей. Немногие работодатели заинтересованы в качественной организации студенческих практик, рассматривая практикантов как бесплатную рабочую силу, которую можно использовать для подсобных работ. Таково мнение не только студентов [16, 40], но и самих работодателей:

«Попадая на предприятия на практику, студенты сталкиваются с тем, что их стараются никуда не допустить ... Их частенько используют на неквалифицированных работах, дают урезанные материалы, из которых потом очень сложно делать диплом. Это серьезная проблема в нашей стране» (работодатель из сферы ГМУ).

Таким образом, опрошенные работодатели считают производственную практику студентов-очников в большинстве случаев бесполезным опытом в плане профессиональной адаптации, потому что, как правило, она не имеет эффекта «погружения» в профессию. Встречи с профессионалами – важный компонент профессиональной адаптации студентов. Но он раскрывает свои возможности, только будучи встроенным в систему адаптационных процессов. Сами по себе подобные практики имеют точечный эффект.

Фоновые факторы профессиональной адаптации студентов

Как показывают ранее проведенные исследования А. А. Смирнова и Н. Г. Живаева, адаптация студентов тесно связана с образом вуза [11], выбором профессии [41], уровнем развития морально-нравственных качеств студентов [42], их академической успешностью [43]. В связи с этим рассмотрим некоторые фоновые факторы, определяющие профессиональную адаптацию студентов. Они были объединены в четыре группы: 1) удовлетворенность студентов выбором вуза, профиля подготовки, образовательной программы; 2) удовлетворенность студентов отношениями с разными вузовскими общностями; 3) успешность студентов в учебе; 4) образовательная мотивация студентов.

Исследование показало, что доля студентов, удовлетворенных выбо-

ром образовательной программы, профиля подготовки, вуза, колеблется от 3/4 до 4/5 (табл. 1). При этом высока доля тех студентов, которые затруднились с оценкой своего выбора. Это означает, что представители данной группы либо будут испытывать трудности с профессиональной адаптацией, либо – что еще более вероятно – покинут вуз или сменят образовательную программу. Примерно такие же оценки студенты дали своим отношениям с различными вузовскими общностями, при этом закономерно, что подавляющее большинство удовлетворено отношениями с равными себе.

Таблица 1

Удовлетворенность студентов различными аспектами вузовской жизни,
в % от числа ответивших

Table 1

Satisfaction of students with various aspects of university life,
in % of the number of respondents

Предмет удовлетворенности The subject of satisfaction	Удовлетво- рен(а) Satisfied	Не удовлет- ворен(а) Unsatisfied	Затрудняюсь Ответить I find it difficult to answer
Выбором вуза <i>Choosing a university</i>	82,0	4,8	13,2
Выбором профиля подготовки <i>Choosing a training profile</i>	78,8	6,4	14,8
Выбором образовательной про- граммы <i>Choosing an educational programme</i>	74,3	8,3	17,4
Отношениями с преподавате- лями <i>Relations with teachers</i>	77,6	7,5	14,9
Отношениями с руководством, администрацией <i>Relations with administration</i>	76,8	7,0	16,2
Отношениями со студентами <i>Relations with students</i>	89,6	3,9	6,5

Отношениями с учебно-вспомогательным персоналом <i>Relations with teaching and support staff</i>	77,6	4,6	17,8
Культурной и общественной жизнью в вузе <i>Cultural and social life at the university</i>	75,1	7,2	17,7

Значимыми фоновыми факторами профессиональной адаптации студентов являются образовательная успешность и мотивация на обучение. Чуть меньше четверти студентов 1–2 курсов учеба дается легко (табл. 2), большинство же учащихся испытывает сложности в учебе, но готово адаптироваться к ним. Группа неуспешных студентов не велика, однако и она требует внимания в плане адаптации к вузовской жизни и будущей профессии. В абсолютном выражении эта группа студентов насчитывает более 200 тыс. чел.¹, которые подвержены риску ухода из профессии по причине плохого освоения образовательной программы.

Таблица 2

Оценка студентами сложностей учебы в университете,
в % от числа ответивших

Table 2

Students' assessments of the difficulties of studying at the university,
in % of the number of respondents

Характеристика отношения к сложностям учебы <i>Characteristics of the attitude to the difficulties of studying</i>	%
Сложности в учебе возникают, но я с ними справляюсь <i>Difficulties arise in my studies, but I cope with them</i>	71,6
Учеба дается мне легко, сложностей не возникает <i>Studying is easy for me, there are no difficulties</i>	23,0
Учеба дается мне тяжело, с трудностями часто не справляюсь <i>Studying is difficult for me, I often can't cope with difficulties</i>	5,4
Итого <i>Total</i>	100,0

¹ Рассчитано авторами на основании сведений об общей численности студентов российских вузов в 2021 г. Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/opendata/9710062939-svedeniya-o-chislennosti-studentov-obrazovatelnykh-organizatsiy-osushchestvlyayushchikh-obrazovatelnykh> (дата обращения: 05.10.2022).

Образовательная мотивация сопрягается с интересом к выбранной профессии и является предиктором успешной профессиональной адаптации. Согласно данным табл. 3, мотивировано на учебу чуть менее 2/3 опрошенных, равнодушна к обучению примерно треть студентов. Около 4 % опрошенных открыто говорят о нежелании учиться. Соответственно, первая группа – мотивированных – студентов имеет основания для успешной адаптации к будущей профессии. Вторая группа обладает некоторым потенциалом к адаптации к профессии, но для его реализации требуются определенные усилия со стороны кураторов, тьюторов, наставников. Третья группа студентов с трудом может реализовать свой интерес к будущей профессии и, соответственно, успешно пройти адаптацию к ней в вузе.

Таблица 3

Мотивация студентов к учебе, в % от числа ответивших

Table 3

Motivation of students to study, in % of the number of respondents

Мнения студентов <i>Students' opinions</i>	%
Хочу учиться, это доставляет мне удовольствие, повышает самооценку <i>I want to study, it gives me pleasure, increases self-esteem</i>	63,7
Особого желания учиться нет, но понимаю, что это необходимо <i>There is no special desire to study, but I understand that it is necessary</i>	32,6
Учиться не хочу, но вынужден это делать под влиянием внешних обстоятельств <i>I do not want to study, but I have to do it under the influence of external circumstances</i>	3,7
Итого <i>Total</i>	100,0

Исходя из знания о связи профессиональной адаптации с представленными факторами, можно сделать вывод о том, что эти факторы формируют позитивный фон, на котором разворачивается процесс адаптации большей части российского студенчества. При этом исследование показало, что характер этих фоновых факторов не имеет значимых различий в вузах разных типов (статусных и нестатусных) и у студентов разных профилей подготовки. Между тем, доля студентов, подверженных риску неуспешной профессиональной адаптации, достаточно велика, чтобы игнорировать ее проблемы.

Адаптация к нормам академической среды как предпосылка освоения трудовой и профессиональной этики

Позитивное действие фоновых факторов – не единственная предпосылка успешной профессиональной адаптации. Этот процесс также связан со способностью студентов к нормативному поведению в условиях той или иной деятельности. Исследования R. L. Sims [44], S. Nonis и С. О. Swift [45], A. Wigfield и J. S. Eccles [43] подтвердили связь аномального поведения студентов (в частности, академического мошенничества) с их склонностью к обману в сфере трудовых и профессиональных отношений.

Наше исследование показало противоречия в усвоении студентами норм академической этики, которые в будущем могут определять морально-этические элементы их профессиональной адаптации. Было выделено пять групп требований к академическому поведению (табл. 4), усвоение которых оценивалось по двум критериям – признанию студентами их важности и поведенческим реакциям (соблюдение этих норм в реальности).

Таблица 4

Отношение студентов к требованиям академической этики,
в % от числа ответивших

Table 4

Students' attitudes to the requirements of academic ethics,
in % of the number of respondents

Требования академической этики <i>Academic ethics requirements</i>	Считаю важным и соблюдаю <i>I consider the requirements of academic ethics important, and I observe them</i>	Считаю важным, но не всегда соблюдаю <i>I consider it important, but I do not always observe them</i>	Не считаю важным, но стараюсь соблюдать <i>I do not consider it important, but I try to observe them</i>	Не считаю важным и не соблюдаю <i>I do not consider it important, and I do not observe them</i>
Обязательное посещение аудиторных занятий <i>Compulsory attendance of classroom classes</i>	59,7	29,4	9,6	1,3

Выполнение учебных заданий в срок <i>Completing training tasks on time</i>	64,7	31,1	3,5	0,7
Соблюдение правил университетского дресс-кода <i>Compliance with the rules of the university dress code</i>	45,8	16,8	23,9	13,5
Соблюдение правил делового общения с преподавателями, студентами, сотрудниками университета <i>Compliance with the rules of business communication with teachers, students, university staff</i>	86,3	9,2	3,8	0,7
Соблюдение правил академической учебной этики (не списывать, не использовать заказные работы) <i>Compliance with the rules of academic ethics (do not copy, do not use custom-made works)</i>	56,4	30,2	8,9	4,5

Более половины опрошенных студентов принимают требования академической этики (исключая соблюдение университетского дресс-кода), считают их важными и стараются соблюдать. Однако почти треть, признавая значимость таких требований, не всегда им следует. Это касается выполнения учебных заданий в срок, обязательного посещения учебных занятий и соблюдения правил учебной этики. Важным маркером склонности к академическому мошенничеству является прибегание к списыванию и гострайтингу¹. Обращает на себя внимание относительно небольшая (по срав-

¹ Гострайтинг – практики заказа и покупки академических работ.

нению с другими позициями) доля студентов, которые соблюдают данное академическое требование. В то же время в общей сложности 43,6 % студентов склонны к аномальному поведению либо на уровне установок, либо на поведенческом уровне. При этом по данным нашего исследования четко прослеживается закономерность увеличения частоты мошеннических практик от первого курса ко второму¹.

Адаптация к профессии и проектная деятельность студентов

Еще одной предпосылкой продуктивной профессиональной адаптации студентов на первых этапах обучения выступает вовлечение их в проектную деятельность. Освоение проектной методологии в качестве профессиональной компетенции тесно связано с наличием у студентов опыта проектной деятельности, накопленного в довузовском образовании. Как показало наше исследование, только чуть более половины (51,1 %) студентов имеют довузовский опыт подготовки и защиты проектов, полученный различными способами (табл. 5).

Таблица 5

Способы получения довузовского опыта проектной деятельности, в % от числа ответивших²

Table 5

Methods of obtaining pre-university experience in project activities, in % of the number of respondents

Способ приобретения опыта проектной деятельности <i>A way to gain experience in project activities</i>	%
В школе, во время подготовки учебных и исследовательских проектов <i>At school, during the realisation of educational and research projects</i>	81,9
Во внешкольных конкурсах проектов <i>In extracurricular project competitions</i>	23,5
В организациях дополнительного образования (школы лидерства, тренинги на командообразование и др.) <i>In organisations of additional education (leadership schools, team building trainings, etc.)</i>	16,1
В подготовке и реализации волонтерских проектов <i>In the elaboration and implementation of volunteer projects</i>	9,2

¹ Связь между установками и практиками академического мошенничества студентов и курсом их обучения характеризуется коэффициентом Крамера 0,070, асимптотическая значимость (2-сторонняя) 0,000.

² Сумма ответов превышает 100 %, поскольку респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

Во время обучения в специализированных образовательных центрах (проектные сессии «Сириуса», «Золотого сечения» и т.п.) <i>During training in specialised educational centres (Sirius, Golden Section project sessions, etc.)</i>	6,2
Другое <i>Other</i>	20,0

Очевидно, что подавляющее большинство студентов получили первый опыт проектной деятельности в школе, в меньшей степени – за ее пределами. В результате им удалось сформировать у себя некоторые полезные навыки, оказавшиеся востребованными затем в вузовской проектной деятельности. Среди них – умение находить «общий язык» с партнерами по команде, идти на компромисс в спорных вопросах, выделять главную цель и основные задачи проекта (табл. 6). На сформированность этих трех ключевых компетенций указало более 50 % студентов-адаптантов.

Таблица 6

Навыки для проектной деятельности, сформированные у студентов до поступления в вуз, в % от числа ответивших¹

Table 6

Skills for project activities formed by students before entering the university, in % of the number of respondents

Навыки, необходимые для проектной деятельности <i>Skills required for project activities</i>	%
Находить «общий язык» с партнерами по команде <i>Hit it off with teammates</i>	67,3
Идти на компромисс в спорных вопросах <i>Compromise on controversial issues</i>	52,8
Выделить главную цель проекта и разбить ее на задачи <i>Highlight the main goal of the project and break it down into tasks</i>	51,8
Понимать и учитывать требования к результату проекта <i>Understand and take into consideration the requirements for the project result</i>	49,6
Брать на себя ответственность за общий результат групповой работы <i>Take responsibility for the overall result of group work</i>	47,8
Вступать в коммуникацию с незнакомыми членами команды <i>Engage in communication with unfamiliar team members</i>	47,1

¹ Сумма ответов превышает 100 %, поскольку респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

Оценивать сильные и слабые стороны участников команды <i>Evaluate the strengths and weaknesses of team members</i>	42,7
Управлять временем (вырабатывать расписание встреч, планировать личное время для работы в проекте) <i>Manage time (develop a schedule of meetings, plan personal time to work in the project)</i>	42,1
Осознанно подходить к поиску лучших методов решения проблем проекта <i>Consciously approach the search for the best methods of solving the problems of the project</i>	36,3
Заменять партнеров по команде в случае необходимости <i>Replace teammates if necessary</i>	30,6

Включенность в проектное обучение в вузах было отмечено 73 % опрошенных студентов. Более половины (55,4 %) из них сталкиваются с проблемами в проектной деятельности, но рассматривают такую ситуацию как нормальную и стараются самостоятельно их решить. Однако более 30 % студентов отметили, что им трудно работать в проектном формате, и они бессильны что-либо изменить в этой ситуации.

Работа в проектной команде выступает прототипом распространенного формата реальной профессионально-трудовой деятельности. Проектный подход используется практически во всех коммерческих организациях и в большом количестве – государственных. В связи с этим мы рассматриваем успехи и трудности студентов в проектной команде как маркер их профессиональной адаптации. До 2/3 студентов заявили о том, что у них не возникает сложностей в работе в проектной команде. Справляются самостоятельно с теми или иными сложностями 30–40 %, не справляются – 12 % студентов (табл. 7). При этом для многих из них трудным является замена собой другого участника команды в случае необходимости, что, по-видимому, является отражением индивидуалистических установок.

Сформированность проектных компетенций у студентов требует не только их самооценки, но и объективного анализа другими субъектами проектной деятельности, прежде всего преподавателями и организаторами проектного обучения. Как показали экспертные интервью, их оценки более критичны, чем студенческие.

В целом эксперты оценивают очень высоко потенциал проектного обучения в вузе как способа профессиональной адаптации. По их мнению, проекты, нацеленные на внешнего заказчика, приближаются к реальной производственной среде и содержат требования к профессиональным компетенциям и профессиональному поведению студентов:

Таблица 7

Оценка студентами своих умений работы в проектной команде,
в % от числа опрошенных

Table 7

Students assessments of their skills in working in the project team,
in % of the number of respondents

Умения работы в проектной команде <i>Skills of working in a project team</i>	Легко, сложностей не возникает <i>It is easy, there are no difficulties</i>	Сложности возникают, но с ними справляюсь <i>Difficulties arise, but I deal with them</i>	Тяжело, с трудностями часто не справляюсь <i>It is difficult, I often cannot cope with difficulties</i>
Нахожу «общий язык» с партнерами <i>Hit it off with teammates</i>	67,5	29,5	3,0
Иду на компромисс в спорных вопросах <i>I compromise on controversial issues</i>	58,9	37,7	3,4
Заменяю одних участников другими в случае необходимости <i>I replace some participants with others if necessary</i>	45,5	42,1	12,4
Беру на себя ответственность за общий результат <i>I take responsibility for the overall result</i>	53,1	39,0	7,9

«Самые полезные – проекты с внешним заказчиком. Студенты сразу понимают, что перед ними – взрослые, серьезные люди. С одной стороны, с ними трудно, потому что студенты не всегда понимают, чего хочет заказчик, на каком языке с ним разговаривать. С другой стороны, ребята многому учатся у них в профессиональном плане. Иногда понимают, где надо подтянуться, что новое узнать, каких навыков не хватает. Да и чувствуют себя по-другому, потому что знают: за них никто не договорится и не сделает. Только сами. Как во взрослой жизни, как на настоящей работе» (руководитель центра проектного обучения).

В то же время у проектного обучения есть свои ограничения, связанные с неготовностью студентов принимать на себя ответственность за процесс и результаты проектной деятельности, а также с отсутствием достаточных профессиональных компетенций. Об этом свидетельствует фрагмент интервью:

«Студенты обижаются, что их не выводят в практиках и проектах на реального работодателя. Я им объясняю, что они еще многого не знают и не умеют, и если им сунуться в серьезную организацию, то это будет стыд и позор. И у них самооценка и удовлетворенность упадут, и университет в глазах заказчика много потеряет. Растите, учитесь и тогда будете на равных с ними взаимодействовать» (преподаватель – куратор учебных проектов).

Обсуждение результатов

Проведенное нами исследование отличается своим масштабом, а представленные в статье результаты – фокусом на проблемы профессиональной адаптации студентов в вузовский период. Всероссийские исследования адаптации студентов давно не проводятся в России – и в силу, казалось бы, не очевидной актуальности темы, и в силу трудностей организации массовых опросов. Локальные исследования (в масштабах конкретных вузов и даже факультетов) реализуются и носят в основной прикладной характер. В нашем исследовании мы стремились к обобщению и выделению типичных проблем адаптации студентов всех российских университетов.

Все выше сказанное справедливо и в отношении такого вида адаптации студентов, как профессиональная. Дополнительно заметим, что исследователи, как правило подменяют понятие профессиональной адаптации студентов в вузе адаптацией к учебной деятельности, то есть ставят знак равенства между профессиональной адаптацией и готовностью к получению профессионального образования. Наша позиция была иной. Она предполагала рассмотрение профессиональной адаптации наряду с адаптацией обучающихся к учебной, научно-исследовательской деятельности, социокультурной среде вуза и города. Хотя в результатах мы показали, что проектная деятельность важна не сама по себе, но, прежде всего, как форма профессиональной адаптации студентов.

Из всех полученных результатов мы считаем самыми важными, требующими и продолжения исследования, и научной дискуссии, два вывода.

Первый вывод. Наше исследование различных форм профессиональной адаптации студентов в вузе показало, что потенциал традиционных подходов к ней сегодня недостаточен для формирования готовности обучающихся к выполнению профессиональных задач. В связи с этим мы обратили внимание на такую новую перспективную форму профессиональной адаптации студентов, как проектное обучение. Оно наиболее отвечает требованиям практико-цен-

трированного образования и так же, как и в производственной практике, имеет своей целью формирование широкой линейки практических навыков и адаптации к реальным трудовым и профессиональным ситуациям.

Л. А. Евстратова, Н. В. Исаева и О. В. Лещуков обобщили опыт проектного обучения в российских вузах [46]. По их мнению, «из университетских идей, разработок и лабораторий вырастают успешные технологические стартапы во всем мире» [46, с. 4]. В этом смысле проектное обучение рассматривается ими в качестве среды, в которой студент пробует себя в качестве лидера или участника команды, реально воспроизводящей деятельность в предпринимательской среде. В то же время полученные нами результаты по адаптации студентов к проектному обучению сопоставимы с выводами исследователей из НИУ ВШЭ, отмечающих отсутствие культуры проектной деятельности в вузах, неготовность студентов брать на себя ответственность и риски, отсутствие у них мотивации на создание нового, страх ошибок и разочарования.

Особенностью проектной деятельности является сквозной характер (она осуществляется в течение каждого семестра) и высокая степень самостоятельности студентов при решении всех задач – от переговоров с внешним заказчиком проекта до планирования работы проектной команды. Результаты проекта – не имитационные, а реальные востребованные продукты, часто обладающие способностью сразу внедряться в производство. Наше исследование показало, что иногда в междисциплинарные учебные проекты включаются студенты разных образовательных программ и профилей обучения, что воспроизводит реальное взаимодействие представителей различных профессий. Таким образом, проектная деятельность, при условии правильной ее организации, может успешно дополнить традиционные формы профессиональной адаптации студентов и компенсировать их недостатки.

Проектная деятельность как новый формат практико-ориентированного обучения интересна студентам и преподавателям в силу своей приближенности к профессии и условиям ее реализации в современном обществе. В то же время потенциал ее требует организационного развития и соответствующего образовательного бэкграунда у студентов. Как видно по результатам нашего исследования, не все студенты вовлечены в данный вид обучения, не все из них имеют возможность совершенствовать профессионально-проектные компетенции, некоторые только начинают их формировать у себя с момента поступления в вуз. Да и сами учебные проекты не всегда имеют внешнюю ориентацию, которая дает встроенность в реальный мир труда и профессии. Часть проектов имеет университетских заказчиков или носит исследовательский характер, соответственно посредством них не реализуется функция профессиональной адаптации студентов.

Так же, как и исследователи из НИУ ВШЭ, мы приходим к выводу о дефиците в современных российских вузах преподавателей и наставников проектной деятельности с хорошо развитыми проектными компетенциями и навыками обучения проектному формату.

Второй вывод. Наше исследование показало важность морально-этических аспектов адаптации студентов к академической среде и сопряженность (не)этического поведения в вузе и рисков такого поведения в деловой и профессиональной среде. Прежде всего отметим, что тенденции, выделенные нами в нашем проекте, соотносятся с выводами, ранее полученными другими авторами. Речь идет о сохранении большой доли тех студентов, кто склонен или толерантен к академическому (она приближается к половине) и усиление этой тенденции от младших курсов к старшим.

Подобные выводы были сделаны Е. Шмелевой, Е. Сагитовым [34] и другими исследователями. Мы постарались рассмотреть перспективы влияния данных тенденций на готовность будущих профессионалов интегрироваться в профессиональную среду.

Если следовать тезису о связи нормативного поведения в вузе и в сфере профессионально-трудовых отношений, то можно прогнозировать у достаточно большой группы студентов трудности адаптации к профессии после окончания вуза. Введение в университетах комплексных программ формирования честной академической среды помогло бы студентам овладеть ее нормами и снизить риски их неуспешной профессиональной адаптации. Между тем система противодействия академическому мошенничеству в российских вузах, по мнению Е. Шмелёвой, развита чрезвычайно слабо [33, 34].

Заключение

Проблема профессиональной адаптации молодых специалистов, первый этап которой приходится на годы вузовской подготовки, приобретает в современном меняющемся мире особую остроту и новые проявления. Российские университеты, несмотря на сильную инерцию, тем не менее стремятся гибко реагировать на вызовы экономики и рынка труда. И в этом смысле продуктивная профессиональная адаптация студентов приобретает свойства маркера успешности вузов, их способности находить подходы к решению старых «новых» проблем.

Проведенное исследование показало, что внедрение в практику вузов проектного подхода дает возможность разомкнуть изолированное вузовское пространство и создать дополнительную зону пересечения университетской подготовки и быстро меняющегося жизненного мира. Каждая форма профессиональной адаптации студентов в вузе имеет точку приложения своего

влияния, достоинства и ограничения. Проектное обучение, помимо того, что носит постоянный (сквозной) характер, имеет то преимущество, что изначально конструирует ситуацию полной самостоятельности студента как субъекта профессиональной деятельности и профессионального взаимодействия.

Проблема заключается в том, что потенциал проектной деятельности как способа профессиональной адаптации может быть раскрыт только во взаимодействии с внешними субъектами вуза, в то время как определенная часть проектов (особенно на 1–2 курсах) замыкается на внутривузовской среде. Другой аспект проблемы – неготовность студентов младших курсов к выполнению профессиональных ролей в силу несформированности профессиональных компетенций на том уровне, который соответствует ожиданиям и требованиям заказчика.

Факторы адаптации, связанные с выбором профессии, благоприятными взаимоотношениями в вузе, его имиджем и статусом, в целом влияют на процесс адаптации студентов, однако оказываются фоном для целенаправленно организованного процесса профессиональной адаптации. Исследование показало, что проектирование образовательных программ изначально должно быть ориентировано на погружение студентов в профессиональную среду. И не только через формирование профессиональных знаний, умений, навыков, но и программы развития профессиональной культуры (ценностей, способа мышления, языка, этических норм), через включение студентов в реальные формы профессионального взаимодействия с партнерами, заказчиками, потребителями.

В условиях динамично меняющегося мира труда и профессии на российские университеты ложится труднейшая задача профессиональной адаптации будущих специалистов. И поиск ее решения – это путь ошибок и открытий вузов, преподавателей, студентов во взаимодействии со стейкхолдерами и профессиональными сообществами.

Список использованных источников

1. Емелина Н. К., Рожкова К. В., Роцин С. Ю. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы [Электрон. ресурс]. Докл. к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2022 г. Москва: ВШЭ, 2022. 160 с. Режим доступа: <https://lirt.hse.ru/news/589457093.html> (дата обращения: 18.12.2022).
2. Тихонова Н. Е. Профессиональная структура современной России: особенности и динамика // *Общественные науки и современность*. 2020. № 3. С. 18–34. DOI: 10.31857/S086904990010067-5
3. Вишнеvский Ю. Р., Нархов Д. Ю., Дидковская Я. В. Тренды высшего профессионального образования: профессионализация или депрофессионализация? // *Образование и наука*. 2018. Т. 20, № 1. С. 152–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-9-170

4. Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 54–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74
5. Касьянова Т. И., Мальцев А. В., Шкурин Д. В. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 7. С. 168–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-168-187
6. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Что ждёт студентов после... // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 3. С. 67–91. DOI: 10.14515/monitoring.2022.3.2142
7. Адольф В. А., Дашкова А. К. Адаптация студентов вуза к будущей профессиональной деятельности [Электрон. ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 61–67. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29116886> (дата обращения: 18.12.2022).
8. Северова А. А. Готовность к профессиональной адаптации: опыт педагогической интерпретации понятия [Электрон. ресурс] // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. 2011. № 4. С. 160–163. Режим доступа: <http://files.mgik.org/Vestnik/2011/2011-4/2011%20-%204%20-%20160.pdf> (дата обращения: 15.12.2022).
9. Tonkha O., Mehbaliyeva N., Nagorniuk O., Minyalo N. Professional Adaptation of the Future Agronomist as a Psychological and Pedagogical Problem // Edukacja – Technika – Informatyka. 2019. Vol. 30, № 4. P. 247–253. DOI: 10.15584/eti:2019.4.33
10. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Кормильцева М. В., Буковой Т. Д., Третьякова В. С. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности. Екатеринбург: РГППУ, 2019. 142 с. Режим доступа: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/27462> (дата обращения: 10.12.2022).
11. Смирнов А. А., Живаев Н. Г. Адаптация студентов и образ вуза. Ярославль: ЯрГУ, 2010. 168 с. Режим доступа: <http://www.lib.uniya.ac.ru/edocs/iuni/20100509.pdf> (дата обращения: 19.12.2022).
12. Wang D. The Cross-Cultural Academic Adaptation of Chinese Students in an American University: Academic Challenges, Influential Factors and Coping Strategies // Research in Social Sciences. 2022. Vol. 5, № 1. P. 43–53. Available from: <http://academiainsight.com/index.php/riss/article/view/231/141> (date of access: 10.12.2022).
13. Романов П. В., Смирнова-Ярская Е. Р. Мир профессий: пересмотр аналитических перспектив [Электрон. ресурс] // Социологические исследования. 2009. № 8. С. 25–35. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/wwjwgeubo1/direct/67248237> (дата обращения: 15.12.2022).
14. Fossen F., Sorgner A. Mapping the Future of Occupations: Transformative and Destructive Effects of New Digital Technologies on Jobs // Foresight and STI Governance. 2019. Vol. 13, № 2. P. 10–18. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.10.18
15. Ngoc Tran Thanh Thuy, Dung Truong Thi Hanh, Minh Ho Thi Hong Students' perception of the auditing profession in Vietnam: The effect of proximity and knowledge on auditors' stereotype // Cogent Business & Management. 2022. Vol. 9, № 1. Article no. 2154058. DOI: 10.1080/23311975.2022.2154058
16. Мягков А. Ю., Григорьева М. В., Журавлева И. В., Журавлева С. А. Производственная практика глазами студентов технического вуза (по материалам социологического исследования) // Образование и наука. 2015. № 4. С. 100–113. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-4-100-113
17. Стародубцев В. А. Практико-центрированное обучение в высшей школе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 5. С. 75–87. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87

18. Стародубцев В. А., Родионов П. В. Волонтерские сообщества – школа профессиональных проб студентов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 4. С. 86–92. Режим доступа: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1347/0> (дата обращения: 10.12.2022).
19. Garma V., Niepes G. L. Nexus of university and community: transformative reflection of student volunteers // International Journal of Advanced Research. 2022. Vol. 10, № 04. P. 1089–1096. DOI: 10.21474/IJAR01/14651
20. Nazilah A., Ismail R., Ibrahim F. Job Satisfaction among College Student Volunteers // Asian Social Science. 2016. Vol. 12, № 9. P. 139. DOI: 10.5539/ass.v12n9p139
21. Profiroiu A., Pacesila M. Volunteering: A route to the students professional development // Revista Administratie Si Management Public. 2017. Vol. 29. P. 91–107. Available from: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=534> (date of access: 10.12.2022).
22. Хамидулин В. С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 1. С. 135–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149
23. Пац М. В. Ресурс наставничества в развитии метасвойств выпускника вуза // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 1. С. 27–32. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37128667> (дата обращения: 17.12.2022).
24. Фортובה А. К. Проблемы развития высшего профессионального образования на современном этапе // Перспективы науки. 2019. № 4. С. 252–254. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38566211> (дата обращения: 16.12.2022).
25. Сенашенко В. С. Уровни сопряжения системы высшего образования и сферы труда // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 3. С. 38–47. Режим доступа: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1312> (дата обращения: 16.12.2022).
26. Gajda J. Professional Adaptation of New Employees to the Organization // System Safety: Human – Technical Facility – Environment. 2019. Vol. 1, № 1. P. 929–938. DOI: <https://doi.org/10.2478/czoto-2019-0118>
27. Urbanaviciute I., Udayar S., Rossier J. Career adaptability and employee well-being over a two-year period: Investigating cross-lagged effects and their boundary conditions // Journal of Vocational Behavior. 2019. Vol. 111. P. 74–90. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.10.013
28. Topino E., Svicher A., Di Fabio A., Gori A. Satisfaction with life in workers: A chained mediation model investigating the roles of resilience, career adaptability, self-efficacy, and years of education // Frontiers Psychology. 2022. Vol. 13. Paper no. 1011093. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1011093
29. Ajjawi R., Tai J., Le H. N., Tran B. D., Johnson L., Patrick C.-J. Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: the challenges of authentic assessment in a complex context // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2020. Vol. 45, № 2. P. 304–316. DOI: 10.1080/02602938.2019.1639613
30. Minton A., Lowe J. How are Universities Supporting Employers to Facilitate Effective «on the Job» Learning for the Apprentices? // Higher Education, Skills and Work-based Learning. 2019. Vol. 2. P. 200–210. DOI: 10.1108/HESWBL-10-2018-0099
31. Shibani A., Buck A. Designing Effective Work-Integrated Learning for Data Science Students: Considerations and Lessons Learned // 39th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education (ASCILITE 2022, Sydney, NSW, Australia). DOI: 10.14742/apubs.2022.135
32. Dremova O., Maloshonok N., Terentev E., Federiakin D. Criticism and justification of undergraduate academic dishonesty: development and validation of the domestic, market

and industrial orders of worth scales // *European Journal of Higher Education*. 2021. DOI: 10.1080/21568235.2021.1987287

33. Chirikov I., Shmeleva E., Loyalka P. The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students // *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 45, № 12. P. 2464–2480. DOI:10.1080/03075079.2019.1616169

34. Сагитов Е. Б., Шмелева Е. Д. Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов // *Вопросы образования*. 2022. № 1. С. 138–159. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-138-159

35. Bacon A. M., McDaid C., Williams N., Corr P. J. What Motivates Academic Dishonesty in Students? A Reinforcement Sensitivity Theory Explanation // *British Journal of Educational Psychology*. 2020. Vol. 90, № 1. P. 152–166. DOI: 10.1111/bjep.12269

36. Guerrero-Dib J. G., Portales L., Heredia-Escorza Y. Impact of Academic Integrity on Workplace Ethical Behaviour // *International Journal for Educational Integrity*. 2020. Vol. 16, № 2. P. 1–18. DOI:10.1007/s40979-020-0051-3

37. Mulisa F., Ebessa A. D. The Carryover Effects of College Dishonesty on the Professional Workplace Dishonest Behaviors: A Systematic Review // *Cogent Education*. 2021. Vol. 8, № 1. Paper no. 1935408. DOI: 10.1080/2331186X.2021.1935408

38. Orosz G., Tóth-Király I., Bóthe B., Paskuj B., Berkics M., Fülöp M., Roland-Lévy C. Linking Cheating in School and Corruption // *European Review of Applied Psychology*. 2018. Vol. 68, № 2. P. 89–97. DOI: 10.1016/j.erap.2018.02.001

39. Вербичкая О. Н., Матафонов М. Э., Федоров В. А. Компетентность ориентации и адаптации на рынке труда: акмеологические основания исследования // *Образование и наука*. 2005. № 5. С. 52–58. Режим доступа: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/33720> (дата обращения: 18.12.2022).

40. Харченко В. С. Потенциал взаимодействия работодателей и вузов (пример Уральского региона) // *Регион: экономика и социология*. 2021. № 1. С. 97–126. DOI: 10.15372/REG20210104

41. Ситникова И. В. Профессиональные планы и стратегии трудоустройства современных студентов // *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*. 2019. № 4. С. 61–77. DOI: 10.15593/2224-9354/2019.4.5

42. Миронов И. П., Белозерова Т. А. Роль морально-нравственных ценностей в профессиональной самореализации студенческой молодежи технического вуза // *Профессиональное образование в современном мире*. 2022. Т. 12, № 1. С. 114–124. DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-14

43. Wigfield A., Eccles J. S. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence // *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press, 2002. P. 91–120. DOI: 10.1016/B978-012750053-9/50006-1

44. Sims R. L. The Relationship between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices // *Journal of Education for Business*. 1993. Vol. 68, № 4. P. 207–211. DOI: 10.1080/08832323.1993.10117614

45. Nonis S., Swift C. O. An Examination of the Relationship Between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation // *Journal of Education for Business*. 2001. Vol. 77, № 2. P. 69–77. DOI: 10.1080/08832320109599052

46. Евстратова А. А., Исаева Н. В., Лешуков О. В. Проектное обучение: практики внедрения в университетах. Москва: НИУ ВШЭ, 2018. 152 с. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/376211321.pdf> (дата обращения: 18.12.2022).

References

1. Emelina N. K., Rozhkova K. V., Roshchin S. Yu. Graduates of higher education in the Russian labour market: Trends and challenges. In: *Doklady k XXIII Jasinskoj (Aprel'skoj) mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam razvitija jekonomiki i obshhestva = Proceedings of the XXIII Yasin (April) International Academic Conference on Economic and Social Development* [Internet]; 2022; Moscow. Moscow: Higher School of Economics; 2022 [cited 2022 Dec 18]; 160 p. Available from: <https://lirt.hse.ru/news/589457093.html> (In Russ.)
2. Tikhonova N. E. The Professional structure of modern Russia: Features and dynamics. *Obshhestvennye nauki i sovremennost' = Social Sciences and Contemporary World*. 2020; 3: 18–34. DOI: 10.31857/S086904990010067-5 (In Russ.)
3. Vishnevskiy Yu. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Ya. V. Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 1: 152–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-9-170 (In Russ.)
4. Kislov A. G. From advance to trans-professional education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 1: 54–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74 (In Russ.)
5. Kasyanova T. I., Maltsev A. V., Shkurin D. V. High school students' professional self-determination as a social problem. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 20 (7): 168–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-168-187 (In Russ.)
6. Ambarova P. A., Zborovsky G. E. What awaits students after *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2022; 3: 67–91. DOI: 10.14515/monitoring.2022.3.2142 (In Russ.)
7. Adolf V. A., Dashkova A. K. Adaptation of university students for future careers. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal = Siberian Pedagogical Journal* [Internet]. 2017 [cited 2022 Dec 18]; 1: 61–67. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29116886> (In Russ.)
8. Severova L. A. Readiness for professional adaptation: The experience of pedagogical interpretation of the concept. *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta kul'tury i iskusstva = Bulletin of the Moscow State University of Culture and Art* [Internet]. 2011 [cited 2022 Dec 15]; 4: 160–163. Available from: <http://files.mgik.org/Vestnik/2011/2011-4/2011%20-%204%20-%20160.pdf> (In Russ.)
9. Tonkha O., Mehbaliyeva N., Nagorniuk O., Minyalo N. Professional adaptation of the future agronomist as a psychological and pedagogical problem. *Edukacija – Technika – Informatyka*. 2019; 30 (4): 247–253. DOI: 10.15584/eti:2019.4.33
10. Zeer E. F., Zavodchikov D. P., Kormiltseva M. V., Bukovey T. D., Tretyakova V. S. Transprofessionalizm sub'ektov social'no-professional'noj deyatel'no sti = Transprofessionalism of subjects of socio-professional activity [Internet]. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University; 2019 [cited 2022 Dec 10]. 142 p. Available from: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/27462> (In Russ.)
11. Smirnov A. A., Zhivaev N. G. Adaptaciya studentov i obraz vuza = Adaptation of students and the image of the university [Internet]. Yaroslavl: Yaroslavl State University; 2010 [cited 2022 Dec 19]. 168 p. Available from: <http://www.lib.uniylar.ac.ru/edocs/iuni/20100509.pdf> (In Russ.)
12. Wang D. The Cross-cultural academic adaptation of Chinese students in an American university: Academic challenges, influential factors and coping strategies. *Research in Social Sciences*. 2022; 5 (1): 43–53. DOI: 10.53935/26415305.v5i1.231

13. Romanov P. V., Smirnova-Yarskaya E. R. The world of professions: Revision of analytical perspectives. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research* [Internet]. 2009 [cited 2022 Dec 15]; 8: 25–35. Available from: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/wwjwgeubo1/direct/67248237> (In Russ.)
14. Fossen F., Sorgner A. Mapping the future of occupations: Transformative and destructive effects of new digital technologies on jobs. *Foresight and STI Governance*. 2019; 13 (2): 10–18. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.10.18
15. Ngoc Tran Thanh Thuy, Dung Truong Thi Hanh, Minh Ho Thi Hong. Students' perception of the auditing profession in Vietnam: The effect of proximity and knowledge on auditors' stereotype. *Cogent Business & Management*. 2022; 9 (1): 2154058. DOI: 10.1080/23311975.2022.2154058
16. Myagkov A. Yu., Grigorieva M. V., Zhuravleva I. V., Zhuravleva S. L. Work experience internship through the eyes of technical university students (on the materials of sociological research). *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2015; 4: 100–113. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-4-100-113 (In Russ.)
17. Starodubtsev V. A. Practice-centered education in higher school. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2021; 30 (5): 75–87. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87 (In Russ.)
18. Starodubtsev V. A., Rodionov P. V. Volunteer Communities as a School of Professional Training of Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2018 [cited 2022 Dec 10]; 27 (4): 86–92. Available from: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1347/0> (In Russ.)
19. Garma V., Niepes G. L. Nexus of university and community: Transformative reflection of student volunteers. *International Journal of Advanced Research*. 2022; 10 (04): 1089–1096. DOI: 10.21474/IJAR01/14651
20. Nazilah A., Ismail R., Ibrahim F. Job satisfaction among college student volunteers. *Asian Social Science*. 2016; 12 (9): 139. DOI: 10.5539/ass.v12n9p139
21. Profroiou A., Pacesila M. Volunteering: A route to the students' professional development. *Revista Administratie Si Management Public* [Internet]. 2017 [cited 2022 Dec 12]; 29: 91–107. Available from: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=534>
22. Khamidulin V. S. Development of a model of project-based learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020; 29 (1): 135–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149
23. Pats M. V. Resources of mentoring in developing meta-properties of a university graduate. *Mir universitetskoy nauki: kul'tura, obrazovanie = The World of Academia: Culture & Education* [Internet]. 2019 [cited 2022 Dec 17]; 1: 27–32. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37128667> (In Russ.)
24. Fortova L. K. Problems of development of higher professional education at the present stage. *Perspektivy nauki = Prospects of Science* [Internet]. 2019 [cited 2022 Dec 16]; 4: 252–254. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38566211> (In Russ.)
25. Senashenko V. S. Conjugation levels between higher education and labour sphere. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2018 [cited 2022 Dec 16]; 27 (3): 38–47. Available from: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1312> (In Russ.)
26. Gajda J. Professional adaptation of new employees to the organization. *System Safety: Human – Technical Facility – Environment*. 2019; 1 (1): 929–938. DOI: 10.2478/czo-to-2019-0118

27. Urbanaviciute I., Udayar S., Rossier J. Career adaptability and employee well-being over a two-year period: Investigating cross-lagged effects and their boundary conditions. *Journal of Vocational Behavior*. 2019; 111: 74–90. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.10.013
28. Topino E., Svicher A., Di Fabio A., Gori A. Satisfaction with life in workers: A chained mediation model investigating the roles of resilience, career adaptability, self-efficacy, and years of education. *Frontiers Psychology*. 2022; 13: 1011093. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1011093
29. Ajjawi R., Tai J., Le H. N., Tran B. D., Johnson L., Patrick C.-J. Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: The challenges of authentic assessment in a complex context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020; 45 (2): 304–316. DOI: 10.1080/02602938.2019.1639613
30. Minton A., Lowe J. How are universities supporting employers to facilitate effective «on the job» learning for the apprentices? *Higher Education, Skills and Work-based Learning*. 2019; 2: 200–210. DOI: 10.1108/HESWBL-10-2018-0099
31. Shibani A., Buck A. Designing effective work-integrated learning for data science students: Considerations and lessons learned. In: *39th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education (ASCILITE 2022)*; 2022; Sydney, NSW, Australia. DOI: 10.14742/apubs.2022.135
32. Dremova O., Maloshonok N., Terentev E., Federiakin D. Criticism and justification of undergraduate academic dishonesty: Development and validation of the domestic, market and industrial orders of worth scales. *European Journal of Higher Education*. 2021. DOI: 10.1080/21568235.2021.1987287
33. Chirikov I., Shmeleva E., Loyalka P. The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students. *Studies in Higher Education*. 2020; 45 (12): 2464–2480. DOI: 10.1080/03075079.2019.1616169
34. Sagitov E. B., Shmeleva E. D. How are pedagogical practices associated with cheating among students of Russian universities. *Vosprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2022; 1: 138–159. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-138-159 (In Russ.)
35. Bacon A. M., McDaid C., Williams N., Corr P. J. What motivates academic dishonesty in students? A reinforcement sensitivity theory explanation. *British Journal of Educational Psychology*. 2020; 90 (1): 152–166. DOI: 10.1111/bjep.12269
36. Guerrero-Dib J. G., Portales L., Heredia-Escorza Y. Impact of academic integrity on workplace ethical behaviour. *International Journal for Educational Integrity*. 2020; 16 (2): 1–18. DOI: 10.1007/s40979-020-0051-3
37. Mulisa F., Ebessa A. D. The carryover effects of college dishonesty on the professional workplace dishonest behaviors: A systematic review. *Cogent Education*. 2021; 8 (1): 1935408. DOI: 10.1080/2331186X.2021.1935408
38. Orosz G., Tóth-Király I., Bóthe B., Paskuj B., Berkics M., Fülöp M., Roland-Lévy C. Linking cheating in school and corruption. *European Review of Applied Psychology*. 2018; 2: 89–97. DOI: 10.1016/j.erap.2018.02.001
39. Verbitskaya O. N., Matafonov M. E., Fedorov V. A. Competence of orientation and adaptation in the labor market: Acmeological foundations of research. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2005 [cited 2022 Dec 18]; 5: 52–58. Available from: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/33720> (In Russ.)
40. Kharchenko V. S. Opportunities of interaction between employers and universities in the Ural region. *Region: ekonomika i sociologiya = Region: Economics & Sociology*. 2021; 1: 97–126. DOI: 10.15372/REG20210104 (In Russ.)
41. Sitnikova I. V. Professional plans and employment strategies of modern students. *Vestnik PNIPU. Social'no-ekonomicheskie nauki = PNRPU Sociology and Economics Bulletin*. 2019; 4: 61–77. DOI: 10.15593/2224-9354/2019.4.5 (In Russ.)

42. Mironov I. P., Belozyorova T. A. The role of moral values in the professional self-realization of technical university students. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*. 2022; 12 (1): 114–124. DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-14 (In Russ.)

43. Wigfield A., Eccles J. S. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press; 2002. p. 91–120. DOI: 10.1016/B978-012750053-9/50006-1

44. Sims R. L. The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*. 1993; 68 (4): 207–211. DOI: 10.1080/08832323.1993.10117614

45. Nonis S., Swift C. O. An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business*. 2001; 77 (2): 69–77. DOI: 10.1080/08832320109599052

46. Evstratova L. A., Isaeva N. V., Leshukova O. V. Proektnoe obuchenie: praktiki vnedreniya v universitetah = Project training: Implementation practices at universities [Internet]. Moscow: Higher School of Economics; 2018 [cited 2022 Dec 18]. 152 p. Available from: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/376211321.pdf> (In Russ.)

Информация об авторах:

Амбарова Полина Анатольевна – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Института экономики и управления Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0003-3613-4003, ResearcherID R-6839-2016, Scopus Author ID 56766006000; Екатеринбург, Россия. E-mail: borges75@mail.ru

Зборовский Гарольд Ефимович – доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Института экономики и управления Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0001-8153-0561, ResearcherID E-6142-2014, Scopus Author ID 6505899907; Екатеринбург, Россия. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

Вклад соавторов:

П. А. Амбарова – подготовка первоначального варианта текста, разработка методики, анализ эмпирического материала; работа над библиографией, оформление текста.

Г. Е. Зборовский – научное руководство исследованием, разработка концепции и методологии исследования, анализ эмпирического материала.

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

Статья поступила в редакцию 30.10.2022; поступила после рецензирования 27.12.2022; принята к публикации 11.01.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Polina A. Ambarova – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Department of Sociology and Technology of Public and Municipal Administration, Institute of Economics and Management,

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0003-3613-4003, ResearcherID R-6839-2016; Scopus Author ID 56766006000; Ekaterinburg, Russia. E-mail: borges75@mail.ru

Garold E. Zborovsky – Dr. Sci. (Philosophy), Professor-Researcher, Department of Sociology and Technology of Public and Municipal Administration, Institute of Economics and Management, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0001-8153-0561; ResearcherID E-6142-2014; Scopus Author ID 6505899907; Ekaterinburg, Russia. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

Contribution of the authors:

P. A. Ambarova – writing the draft, elaboration of empirical methodology, analysis of empirical data, compilation of bibliography, text design.

G. E. Zborovsky – research supervision, elaboration of conception and research methodology, analysis of empirical data.

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

Received 30.10.2022; revised 27.12.2022; accepted for publication 11.01.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Ambárova Polina Anatólevna: Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora del Departamento de Sociología y Tecnologías de la Gestión Estatal y Municipal del Instituto de Economía y Gestión de la Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0003-3613-4003, ResearcherID R-6839-2016, Scopus Author ID 56766006000; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: borges75@mail.ru

Zborovsky Garold Efimovich: Doctor en Ciencias de la Filosofía, Profesor, Científico Honorario de la Federación Rusa, Profesor de Investigación del Departamento de Sociología y Tecnologías de la Administración Estatal y Municipal del Instituto de Economía y Gestión de la Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0001-8153-0561, ResearcherID E-6142-2014, Scopus Author ID 6505899907; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: garoldzborovsky@gmail.com

Contribución de coautoría:

P. A. Ambárova: Preparación de la versión inicial del texto, desarrollo de la metodología, análisis del material empírico; trabajo bibliográfico y diseño de textos.

G. E. Zborovsky: Dirección científica de la investigación, desarrollo del concepto y metodología de la investigación y análisis de material empírico.

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

El artículo fue recibido por los editores el 30/10/2022; recepción efectuada después de la revisión el 27.12.2022; aceptado para su publicación el 11/01/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Статью можно отправить в редакцию, воспользовавшись сайтом журнала, или по электронной почте на адрес edsience@mail.ru.

В сопроводительном письме следует обязательно указать номер мобильного телефона и адрес электронной почты для оперативной обратной связи с автором. Редакция по электронной почте в автоматическом режиме высылает подтверждение о получении статьи.

В соответствии с общими требованиями к научным публикациям в РФ в основном тексте статьи должны присутствовать следующие обязательные элементы:

- постановка в общем виде рассматриваемой проблемы и ее связь с актуальными научными или практическими задачами;
- анализ последних публикаций/исследований, на которые опирается автор при решении заявленной проблемы;
- выделение ранее не разработанных аспектов обсуждаемой проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей исследования;
- изложение основного содержания исследования с исчерпывающим обоснованием полученных научных результатов;
- выводы с опорой на результаты работы и изложение перспектив дальнейших научных поисков в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – **MS Word (*.rtf/doc/docx)**.
- Гарнитура – **Times New Roman**.
- Размер шрифта основного текста – **14** пунктов, цвет шрифта черный, **без заливки**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине страницы.
- Абзацный отступ – **1,27** (стандартный).
- Межстрочный интервал основного текста – **1,5**. Между абзацами не должно быть дополнительных межстрочных пробелов и интервалов.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Межсловный пробел – один знак.
- Автопереносы слов обязательны.
- При наборе текста не допускается использование стилей и не задаются колонки.
- Недопустимы выносы примечаний на поля.
- Принятые выделения – курсив, полужирный шрифт.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Недопустимы ландшафтные (горизонтальные) таблицы.
- Внутритекстовые ссылки на публикации, включенные в список использованных источников, приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и страниц (-ы) цитируемого текста.

- Постраничные сноски оформляются также в гарнитуре **Times New Roman**, шрифт – 10 пунктов.
- Диаграммы, схемы и графики должны быть предоставлены в исходном варианте в форматах **MS Excel** или **MS Visio** и высланы в **отдельных файлах**.
- Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в форматах TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек на дюйм, в реальном размере.
- Формулы набраны **только** в программе **MathType**. **Линейные формулы** (не «многоэтажные») набраны с клавиатуры (**не в математическом редакторе**).

Компоновка текста

1. УДК ... (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>) (шрифт – 12 пунктов, светлый прямой, выравнивание по левому краю).

2. Название статьи ... (прописными буквами, шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по центру).

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко (не более чем в 10 словах, включая предлоги и союзы), но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность.

3. Инициалы имени, отчества (если оно есть) и фамилия автора (русская-язычный вариант) (шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по правому краю).

4. Место работы автора (название организации), город, страна (русская-язычный вариант), **адрес электронной почты** (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хххххххх

Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия.

E-mail: xxxxxxxxxxxx

Х. Х. Хххххххх¹, Х. Х. Хххххх²

Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.

E-mail: ¹xxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxx

5. Аннотация. ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы). Объем аннотации 350–400 слов.

Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации. Содержательные компоненты аннотации не должны дублировать друг друга.

Структура аннотации (все структурные части оформляются с нового абзаца):

Введение. (Предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений.)

Цель. (Краткое формулирование теоретической или практической задачи, которую намеревался решить автор.)

Методология, методы и методики. (Описание инструментария исследования.)

Результаты. (Последовательное структурированное изложение промежуточных и конечных итогов исследования с вытекающими из них выводами.)

Научная новизна. (Реальный вклад исследования в развитие теории педагогики и образования, а также смежных с ними научных отраслей.)

Практическая значимость. (Прикладные аспекты исследования, возможности практического использования его результатов.)

6. Ключевые слова. (Шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. 5–10 основных используемых в публикации терминов и понятий (слов или словосочетаний)).

Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, поэтому список таких слов должен быть полным и одновременно лаконичным и точным.

7. Благодарности. (Шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. Указываются организации, оказавшие финансовую поддержку исследования, и люди, помогавшие подготовить статью. Хорошим тоном считается выражение признательности анонимным рецензентам).

8. Для цитирования: (Шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. Дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18)).

Образец оформления:

Для цитирования: Хххххххх Х. Х. Хххххххххх хххххх хххххххххххх // Образование и наука. 20XX. Т., № С. ...–.... DOI: ...

Далее пп. 2–8 дублируются на английском языке. Для статей на английском языке последовательность обратная: сначала оформляется англоязычный вариант – пп. 9–15, потом следует его аналог на русском языке – пп. 2–8.

9. Англоязычный вариант названия статьи (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по центру).

10. Англоязычный вариант инициалов имени, отчества (если оно есть) и фамилии автора (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по правому краю).

11. Англоязычный вариант наименования места работы, города, страны, адрес электронной почты (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хххххххх

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: хххххххххххх

Х. Х. Хххххххххх¹, Х. Х. Ххххххх²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹хххххххххххх; ²хххххххххххх

12. Abstract. (Аннотация. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

Introduction. (Предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений.)

Aim. (Цель.)

Methodology and research methods. (Методология, методы и методики исследования.)

Results. (Результаты.)

Scientific novelty. (Научная новизна.)

Practical significance. (Практическая значимость.)

13. Keywords. (Ключевые слова. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

14. Acknowledgements. (Благодарности. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

15. For citation. (Для цитирования. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. Дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18)).

Образец оформления:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 24 (1): ...-.... DOI: ...

16. ОСНОВНОЙ ТЕКСТ. Объем – не менее 25, но не более 35 страниц, включая таблицы, рисунки и список использованных источников (шрифт – 14 пунктов, межстрочный интервал – 1,5, выравнивание по ширине страницы).

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языке. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику. Основной текст эмпирического исследования излагается на русском или английском языках в следующей последовательности:

1. **Введение (Introduction).**
2. **Обзор литературы (Literature review).**
3. **Методология, материалы и методы (Methodology, materials and methods).**
4. **Результаты исследования (Results).**
5. **Обсуждение (Discussion).**
5. **Заключение (Conclusion).**

Все части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1. **Введение** (1–2 с.) должно содержать информацию, позволяющую читателю понять ценность представленного в статье исследования без дополнительного обращения к другим источникам. Следует обозначить актуальность поднимаемой научной проблемы, важность поиска ее решения для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Далее раскрывается теоретическая и практическая значимость работы с указанием вопросов, на которые пока нет четких научно обоснованных ответов и которые собирается рассмотреть автор (-ы). В завершение формулируются цель статьи, исследовательские вопросы, гипотеза и ограничения исследования, вытекающие из поставленной научной проблемы.

2. **Обзор литературы** (1–2 с.). Необходимо описать основные исследования и публикации, на которые опиралась работа автора, историю проблемы и современные взгляды на нее, трудности ее разработки; выделить в общей проблеме аспекты, освещающиеся в статье. Желательно рассмотреть не менее 25–30 источников (50 % которых должны быть англоязычными) и сравнить взгляды авторов, причем не менее 70 % анализируемых источников должны быть изданы после 2015 года. Ф. И. О. авторов цитируемых работ рекомендуется указывать на языке оригинала цитируемой статьи. *Например: как отмечает К. Фурс [], по мнению А. Л. Сидорова ... []*

3. **Методология, материалы и методы** (1–2 с.). Описываются особенности организации проведенного исследования: его методологическая база, использованные автором

методологические подходы и методы (эксперимент, моделирование, опрос, тестирование, наблюдение, анализ, обобщение и т. д.) и методики с обоснованием их выбора.

Представляется состав участников, место, время и последовательность выполнения исследования, а также применявшийся дополнительный инструментарий (программное обеспечение, аппаратура и пр.).

4. Результаты исследования – основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и других методов обработки полученных научным путем достоверных данных аргументированно доказать рабочую гипотезу (-ы). Систематизированный аналитический и статистический материал может быть представлен в виде «доказательств в свернутом виде»: таблиц, графиков, схем и рисунков. Важно помнить, что не нужно включать ссылки в этот раздел; поскольку представляются только собственные оригинальные результаты. Ссылаться на другие работы принято в разделе «Обсуждение результатов». Все названия рисунков, графиков, таблиц, схем, комментарии внутри рисунков и таблиц оформляются на русском и английском языках.

5. Обсуждение результатов. В этом разделе нужно объяснить значение полученных результатов для исследователей из разных стран: подчеркнуть важность своего исследования и то, как оно может способствовать пониманию существующей в мировом научном пространстве общей проблемы. Следует сопоставить свои результаты с ранее опубликованными работами ученых из разных стран мира, указать, как результаты исследования помогли заполнить пробелы в научной литературе, которые ранее не были раскрыты или учтены.

6. Заключение. В этом разделе необходимо соотнести полученные результаты с заявленными во введении целью и гипотезой, кратко ответить на поставленные исследовательские вопросы. Уместно подчеркнуть научную и практическую значимость проведенного исследования и спрогнозировать возможные варианты развития или решения проблемы.

17. Подготовка данных. Иллюстрации, включая рисунки и таблицы, являются наиболее эффективным способом представления результатов. Иллюстрации не должны дублировать информацию, описанную в тексте. Подписи к рисункам и таблицам должны быть самостоятельными и выполненными на двух языках (русском и английском), не требующими пояснений в тексте.

✓ Объемные материалы следует включить в качестве дополнительного материала (supplementary material). Они будут размещены на сайте издания.

✓ Желательно представлять цветной вариант рисунков для онлайн-версии журнала и PDF-файлов и черно-белый для печати.

✓ Следует учитывать размер шрифта в иллюстрациях после форматирования журнала.

18. Список использованных источников на русском языке – 30–40 публикаций, из них не менее 50 % зарубежных, изданных после 2015 г. Список формируется **в соответствии с последовательностью упоминания источников в тексте статьи** (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

ЭЛЕКТРОННЫЕ ССЫЛКИ ДОЛЖНЫ ОТКРЫВАТЬСЯ – ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРОВЕРЯЙТЕ!!!

В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру в указанном списке. Номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Источники в списке не должны повторяться! При повторных обращениях к одному и тому же источнику используется уже присвоенный выше номер ссылки.

ВНИМАНИЕ! В списке источников нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, так как они расцениваются как рукописи и не являются печатными источниками. Авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы.

Если ссылки на диссертации и авторефераты необходимы, их, как и ссылки на документы и издания, не имеющие авторства, следует оформлять в виде сносок в тексте статьи.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.
 2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.
 3. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI: 10.17853/1994–5639–2012–4–3–16
 4. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolodeznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.
 5. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения: 18.02.2016).
 6. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry // American Psychologist. 1979. № 34. P. 906–911. Available from: [http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20\(1979\).pdf](http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20(1979).pdf) (date of access: 10.12.2021).
 7. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.
 18. Список литературы на английском языке (REFERENCES)
Структура библиографических описаний на английском языке в **References** отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении References следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style: <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).
- Названия журналов и других периодических изданий в описаниях статей выделяются курсивом и не отделяются знаком //, как в русскоязычном варианте.
- Для транслитерации русского текста в латиницу рекомендуем использовать сайт <http://www.translit.ru/>.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи

Format: Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. *Title of journal*. Date of publication Year Month (первые три буквы названия месяца) Date (далее сокр. YYYY Mon (abb.) DD); volume, number (issue number): pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. *Название журнала*. Дата публикации (год или год, месяц, число); том, номер выпуска: номера страниц.)

Examples (Примеры):

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka (транслит) = The Education and Science Journal* (англ. вариант названия журнала). 2021; 23 (1): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladwin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала

Format: Author A. A., Author B. B. Title of article. *Title of Journal* [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. *Название журнала* [Internet]. Дата публикации (год или год, месяц, число [YYYY Mon (abb.) DD]); номер выпуска: страницы. Available from: интернет-адрес.)

Examples (Примеры):

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija (транслит) = Integration of Education* (англ. вариант названия журнала) [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQX-Zvh0d>

Описание материалов конференций

Format: Author A. A. Title of paper. In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of conference; Place of Conference. Place of publication; Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название сборника. Материалы конференции (название конференции)*; дата конференции; место ее проведения. Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в сборнике или номера страниц).

Examples (Примеры):

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching

domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (транслит) = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference*; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format: Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

(Формат: Автор А. А. Название статьи. In: *Название конференции* [Internet]; дата конференции; место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; страницы. Available from: интернет-адрес)

Examples (Примеры):

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psichologii: sbornik statej po materialam XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 (транслит) = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-making-move-implementation>

Описание книги (монографии, сборники)

Format: Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

(Формат: Автор А. А. Название книги. Номер издания (если не первое издание). Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц).

Examples (Примеры):

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov (транслит) = Technology and environmental education, and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Описание книги, размещенной в сети Интернет

Format: Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

(*Формат:* Автор А. А. Название книги [Internet]. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц). Available from: интернет-адрес. DOI: (если есть))

Examples (Примеры):

Maslow A. G. Motivacija i lichnost' (*транслит*) = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2

19. Авторская справка на русском языке

Информация об авторе (авторах):

Ф. И. О. полностью – ученые степень и звание, должность, полное название организации, в которой работает автор; ORCID, ResearcherID (если есть); город, страна. E-mail: ...

20. Вклад соавторов. (Рекомендуется указать, если авторов несколько.)

Порядок описания фактического участия в выполненной работе соавторы статьи определяют самостоятельно.

21. Авторская справка на английском языке

Information about the author (s): (Информация об авторе (авторах))

..... (Оформляется аналогично русскому варианту.)

22. Contribution of the author (s): (Вклад соавторов)

..... (Оформляется аналогично русскому варианту.)

При предъявлении статьи авторы должны подтвердить ее соответствие нижеперечисленным требованиям:

1. Статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале.

2. Файл со статьей представлен в формате документа Microsoft Word.

3. Приведены полные интернет-адреса для ссылок там, где это необходимо.

4. Основной текст набран с полуторным межстрочным интервалом, шрифтом в размере 14 пунктов; для выделений использован курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах текста, а не в конце документа.

5. Текст соответствует всем остальным, в том числе библиографическим требованиям, перечисленным в Правилах для авторов, размещенных на странице «О журнале».

**В случае несоблюдения перечисленных выше требований
рукопись будет отклонена редакцией**

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file using our on-line submission system (<https://www.edscience.ru/jour>) or via e-mail attachment (editor@edscience.ru).

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The submitted articles should include the following essential components:

- Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;
- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

- File format – **MS Word (*.rtf)**;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indentation – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
 - Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
 - Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.
 - Formulas are typed using MathType only. Linear formulas are typed on keyboard (not in a mathematical editor).

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>)
(Font size 14, bold, left alignment)

2. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

3. Author names (Font size 12, bold, right alignment)

Author names should be presented in the following order: **First name, middle name (initial), surname.**

Authors' names should be separated by commas.

4. Author affiliation (Font size 12, light italic, right alignment)

Author affiliation should be presented in the following order: **Institution, city, country.** Provide an **e-mail address.**

Use a **shared affiliation** when the authors have the same institution.

Format:

Х. Х. Хххххххх

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: xxxxxxxxxxxx

Х. Х. Хххххххххх¹, Х. Х. Хххххх²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹xxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxx

5. Abstract. (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment). The abstract should be between 350–400 words in length.

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- *Introduction.* (Dedicate at least a few sentences to providing the context or background of the research paper, to explaining any motivation for conducting that specific research, and to identifying the significance of the research and how it aims to fill a research gap.)

- *Aim(s).* (Consider the aims and intentions of the study as well as outline any important questions or hypotheses.)

- *Methodology and research methods.* (Use this section to concisely justify and identify your study's approaches, methods, design aspects, key variables and any relevant data-analysis procedures.)

- *Results.* (Present the main findings and results of the research's key aims, questions and hypotheses, as well as provide some discussion of any additional considerations that were encountered during the research process.)

- *Scientific novelty.* (Refer to one or elements that are new in the research, including new methodology or new observation, which leads to a new knowledge discovery in the theory of pedagogy and education, as well as related scientific industries.)

- *Practical significance.* (Highlight practical suggestions for application of the research or implications for future research.)

6. Keywords. (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment)

Keywords are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 keywords, which reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

7. Acknowledgements. (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment)

When acknowledging, thank all those who have helped in carrying out the research (chairs, supervisors, funding bodies, or other academics, e.g. colleagues or cohort members).

It is a common practice for authors of an academic work to thank the anonymous reviewers at the journal that is publishing it.

8. For citation: (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment). A bibliographic citation provides relevant information about the author(s) and publication (author name(s), article title, journal name, publication year, volume and issue number, page range of the article, and article DOI).

Format:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 24 (1): ...–.... DOI:

Sections 2–8 (paper title, author names, author affiliation, abstract, keywords, acknowledgements, bibliographic citation) **should be provided in Russian using the same text structure and requirements.**

9. Body text (Font size – 14 points, line spacing – 1.5, justified alignment)

The paper should be between 25–35 pages, including tables, figures and references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

- 1) *Introduction.*
- 2) *Literature Review.*
- 3) *Methodology, Materials and Methods.*
- 4) *Results and Discussion.*
- 5) *Conclusion.*

1) **Introduction (1–2 pages)** announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature Review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Methodology, Materials and Methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures, such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This information should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged.

Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section. The authors' names should also be integrated into the text, e.g. *Scholtz [1] has argued that ...*

4) **Results and Discussion** (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs) is not a mere summary of** research results; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

10. Data preparation. Illustrations, including figures and tables, are the most effective way to present results. Illustrations should not duplicate the information described in the text. Information in figures and tables should be clear that do not require further explanations in the text. Each table or figure should be displayed with a clear and concise title.

✓ Additional data or materials can be included as a supplement to a manuscript. Such materials will be posted on the Education and Science Journal website.

✓ It is desirable to provide colour images for the electronic edition of the Journal and PDF files and black and white images for a printed version.

✓ Note the font size in illustrations after formatting and converting.

11. References (Font size – 12 points, line spacing – 1, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

This implies that:

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

Please, check if a URL is valid.

Do not duplicate the sources in reference list. Find and remove duplicate references. If the source is referred to again, the same number is used.

Follow the examples below closely for all layout, punctuation, spacing and capitalisation. These general rules apply to both print and electronic articles.

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format:

Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. *Title of journal*. Date of publication Year Month (Abbreviate months to their first 3 letters) DD; volume, number (issue number): pagination (page numbers).

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (1): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Journal titles are not abbreviated.

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author A. A., Author B. B. Title of article. *Title of Journal* [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL DOI: (if available)

Examples:

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&ext=5277.0pQXZvh0d->

Bibliographic description of a conference paper

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vserossiyskoy na-*

uch.-prakt. konf. = *Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference*; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

Examples:

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po materialam XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels; 2005 [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a book

Format:

Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

Examples:

Maslow A. G. Motivaciya i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. *Virtual Sociocultural Convergence* [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2

12. Information about the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

Example:

Anna A. Sokolova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics, State Pedagogical University; ORCID: ; Ekaterinburg, Russia. E-mail: 00000@mail.ru

13. Contribution of the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

Specify the contribution of each author of the manuscript. The contribution can be equal.

Sections 12–13 (information about the author(s), contribution of the author(s)) **should be provided in Russian using the same text structure and requirements.**

Manuscripts submitted to the Journal must meet the following requirements:

1. The article has not previously been published, nor has it been submitted for review and publication in another journal.
2. The file with the article is presented in the format of a Microsoft Word document.
3. URLs are valid.
4. The font size of the body text is 14 points, line spacing – 1,5. Use italics (not underlining) to flag parts of your text which are different from that surrounding them. All illustrations, diagrams and tables should be placed in the text at appropriate locations, not at the end of the document.
5. The text meets all other requirements, including the bibliographic ones, listed in Author Guidelines and posted on the webpage “About the Journal”.

The Editorial Board reserves the right to reject manuscripts that do not comply with the above-mentioned requirements