



ВДОХНОВЛЯЕМ ЗНАНИЯМИ
ВОСПИТЫВАЕМ БУДУЩЕЕ



ISSN 2658-6762

DOI: 10.15293/2658-6762.2502

Science for Education Today

№ 2/2025



www.sciforedu.ru



Учредитель и издатель:

ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

журнал «Science for Education Today» зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор) ЭЛ № ФС77-75074 от 11.02.2019;
включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК;
индексируется в: <http://sciforedu.ru/vhozhdenie-v-bazy-dannyh>

Science for Education Today

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Редакционная коллегия

главный редактор

Пушкарёва Е. А., д-р филос. наук, проф.

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогика и психология для образования

Богомаз С. А., д-р психол. наук, проф. (Томск)

философия и история для образования

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

математика и экономика для образования

Трофимов В. М., д-р физ.-мат. наук, (Краснодар)

биология и медицина для образования

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф.,

филология и культура для образования

Костина Е. А., канд. пед. наук, проф.

Международный редакционный совет

О. Айзман, д-р филос., д-р мед., Каролинский институт (Стокгольм, Швеция)

Т. Азатян, д-р педагогики (Ереван, Армения)

Б. Бухтова, д-р наук, ун-т Масарика (Брно, Чехия)

К. Бегалинова, д-р филос. наук, проф.

(Алматы, Казахстан)

С. Власова, канд. мед. наук, проф., Белорусский гос. мед. университет (Минск, Беларусь)

Ф. Валькенхорст, д-р наук, проф., университет Кельна (Кельн, Германия)

С. Мореау, д-р филол., Парижский университет просвещения (UPL) (Сюрен, Франция)

К. Де О. Каплер, д-р психол. наук, проф., Дортмундский ун-т (Дортмунд, Германия)

Ч. С. Винго, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды (Гейнсвилль, Флорида, США)

С. Карапетян, д-р педагогики (Ереван, Армения)

Х. Либерска, д-р психол. наук, проф., ун-т им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

Д. Логунов, н.с., ун-т Манчестера (Великобритания)

Ж. Мукатаева, д-р биол. наук, проф. (Нур-Султан, Казахстан)

Н. Ниязбаева, д-р филос. наук, проф. (Костанай, Казахстан)

С. Пальяра, д-р наук, Уорикский университет (Ковентри, Уэст-Мидлендс, Великобритания)

А. Ригер, д-р наук, проф. (Ахен, Германия)

Н. Стоянова, д-р наук., проф. (Милан, Италия)

А. Чагин, д-р филос., н. с., Каролинский институт (Стокгольм, Швеция)

Д. Челси, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

Й. Шмайс, д-р наук, ун-т Масарика (Брно, Чехия)

Юй Вень Ли, д-р политического образования, Пекинский университет (Пекин, Китай)

Редакционный совет

председатель редакционного совета

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

Афтанас Л. И., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, вице-президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

Байгужин П. А., д-р биол. наук, проф. (Челябинск)

Безруких М. М., д-р биол. наук, проф., почетный профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

Беляева Л. А., д-р филос. наук, проф. (Екатеринбург)

Бережнова Е. В., д-р пед. наук, проф. (Москва)

Галажинский Э.В., д-р псих. н., проф., акад. РАО (Томск)

Дубровина О. В., д-р полит. наук, проф. (Новосибирск)

Жафяров А.Ж., д-р физ.-мат. н., чл.-корр. РАО (Новосибирск)

Иванова Л. Н., д-р мед. наук, акад. РАН (Новосибирск)

Казин Э. М., д-р биол. наук, проф. (Кемерово)

Колесников С. И., д-р мед. наук, проф., акад. РАН, заслуженный деятель науки РФ (Москва)

Красноядцева О. М., д-р психол. наук, проф. (Томск)

Кривошеков С. Г., д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

Кудашов В. И., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Мазниченко М. А., д-р пед. наук, проф. (Сочи)

Медведев М. А., д-р мед. н., проф., акад. РАМН (Томск)

Прокофьева В. Ю., д-р фил. наук, проф., (Санкт-Петербург)

Пузырев В. П., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН (Томск)

Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Шибкова Д. З., д-р биол. наук, проф. (Челябинск)

Шилов С. Н., д-р мед. наук, проф. (Красноярск)

Яницкий М. С., д-р псих. наук, проф. (Кемерово, Россия)

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Издательство НГПУ

630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28

E-mail: sciforedu@mail.ru

Номер подписан и опубликован 30.04.2025



**The founder
and Publisher:**
Novosibirsk State
Pedagogical University

The Journal «Science for Education Today» registration certificate
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-75074
of 11.02.2019
The Journal is included into the List of Leading Russian Journals
Journal's Indexing: <http://en.sciforedu.ru/journals-indexing>

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL

Science for Education Today

Editorial Board

Editor-in-Chief

E. A. Pushkareva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU
Deputy Editor-in-Chief

B. O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU
Pedagogy and Psychology for Education

S. A. Bogomaz, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)
Philosophy and History for Education

B. O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.
Mathematics and Economics for Education

V. M. Trofimov, Dr. Sc. (Phys. Math.) (Krasnodar)
Biology and Medicine for Education

R. I. Aizmam, Dr. Sc. (Biology), Prof.
Philology and Cultural for Education

E. A. Kostina, Cand. Sc. (Pedagogy), Prof.

International Editorial Council

O. Aizman, Ph.D., M.D., Karolinska Institute,
(Stockholm, Sweden);

T. Azatyan, Ph.D. (Ped.) (Yerevan, Republic of Armenia)

B. Buhtova, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech
Republic)

K. Begalinova, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., (Almaty,
Kazakhstan)

S. Vlasava, Ph.D., M.D., Belarusian State Medical
University (Minsk, Belarus)

Ph. Walkenhorst, Dr., Prof., University of Cologne
(Cologne, Germany)

C. Moreau, PhD in Language University of Paris
Lumières (UPL), (Suresnes, France)

Ch. S. Wingo, M. D., Prof., University of Florida
(Gainesville, Florida, USA)

Ch. De O. Kappler, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Dortmund University (Dortmund, Germany)

S. Karapetyan, Ph.D. (Ped.) (Yerevan, Republic of Armenia)

H. Liberska, Dr. Sc. (Psychology), Prof., Kazimierz
Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

D. Logunov, Ph.D., University of Manchester
(Manchester, United Kingdom)

Zh. Mukataeva, Dr. of Biol. S., (Nur-Sultan,
Kazakhstan)

N. Niyazbaeva, Dr. Sc. (Philos.) (Kostanay, Kazakhstan)

S. M. Pagliara, Dr., PhD, University of Warwick
(Coventry, West Midlands, UK)

A. Rieger, Dr., Prof. (Aachen, Germany)

N. Stoyanova, Dr., Prof. (Milan, Italy)

A. Chagin, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

G. Celsi, Ph.D., Prof., Uppsala University, (Uppsala,
Sweden)

J. Šmajš, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Masaryk
University (Brno, Czech Republic)

Yu Wen Li, Ph.D., Prof., Peking University (Peking,
People's Republic of China)

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

A. D. Gerashev, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Novosibirsk)

L. I. Aftanas, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Novosibirsk)

P. A. Bayguzhin, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Chelyabinsk)

M. M. Bezrukih, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Moscow)

L. A. Belyaeva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Ekaterinburg)

E. V. Berezhnova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Moscow)

E. V. Galazhinsky, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Academician of RAE (Tomsk)

O. V. Dubrovina, Dr. Sc. (Politology), Prof. (Novosibirsk)

A. Zh. Zhafyarov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof.,
Corr.- Member of RAE (Novosibirsk)

L. N. Ivanova, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAS (Novosibirsk)

E. M. Kazin, Dr. Sc. (Biology), Prof., Academician of
IASHS, (Kemerovo)

S. I. Kolesnikov, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAS (Moscow)

O. M. Krasnoryadstceva, Dr. Sc. (Psychology), Prof.
(Tomsk)

S. G. Krivoshekov, Dr. Sc. (Medicine), Prof.
(Novosibirsk)

V. I. Kudashov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

M. A. Maznichenko, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Sochi)

M. A. Medvedev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAMS (Tomsk)

V. Yu. Prokofieva, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (St.Petersburg)

V. P. Puzirev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Tomsk)

A. V. Seryy, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

D. Z. Shibkova, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Chelyabinsk)

S. N. Shilov, Dr. Sc. (Medicine), Prof. (Krasnoyarsk)

M. S. Yanitskiy, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

Frequency:

6 of issues per year Journal is founded in 2011

© 2011-2025 Publisher "Novosibirsk State Pedagogical
University". All rights reserved.

630126, Russian Federation, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28



СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Чугунова Т. Б., Александрова М. В., Шерайзина Р. М.* (Великий Новгород, Россия). Исследование уровня профессионального интереса студентов к педагогической деятельности.....7
- Мамонтова Т. С.* (Ишим, Россия). Оценка влияния личностных качеств и свойств характера на профессиональную самоидентичность студентов педагогического вуза 25
- Крежевских О. В.* (Тюмень, Россия). Профессиональная коммуникация будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия: уровень сформированности и особенности реализации 45

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Дружинина А. А.* (Тамбов, Россия), *Гарашкина Н. В.* (Москва, Россия). Модель развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы: концептуально-теоретическое обоснование 71
- Баркова В. В., Савченков А. В., Мамылина Н. В., Кирсанов В. М.* (Челябинск, Россия), *Семченко А. А.* (Санкт-Петербург, Россия), *Леушканова О. Ю.* (Челябинск, Магнитогорск, Россия), *Уварина Н. В.* (Челябинск, Россия). Профессиональная направленность и ее роль в социализации личности студента в культурно-образовательном пространстве высшей школы 95
- Певзнер М. Н., Петряков П. А., Пермяков А. В.* (Великий Новгород, Россия), *Лебедев Н. А.* (Гомель, Республика Беларусь), *Шишин А. Г.* (Великий Новгород, Россия). Кластерный подход к педагогическому образованию в России и Республике Беларусь: общее и особенное .. 115

МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Кормильцева Е. А., Адельшин А. В.* (Москва, Россия), *Букушева А. В.* (Саратов, Россия), *Сокур Е. А., Шмакова А. П., Бурмистрова Н. А.* (Москва, Россия). Модель управленческих компетенций преподавателя высшей школы: анализ перспектив развития в условиях цифровизации образования 139

БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Нестеренко В. В., Зырянов М. С., Гарина А. В., Толстова М. А.* (Томск, Россия). Оценка степени сформированности ценностей студенческой молодежи на основе показателей глазодвигательной активности 162

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Герасимова А. С., Кац Н. Г., Шередекина О. А.* (Санкт-Петербург, Россия). Особенности формирования медиативной компетенции у магистрантов и аспирантов неязыковых специальностей 185
- Юринова Е. А., Бырдина О. Г., Долженко С. Г.* (Ишим, Россия). Модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды 207



CONTENTS

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FOR EDUCATION

- Chugunova T. B., Alexandrova M. V., Sherayzina R. M.* (Veliky Novgorod). Investigating Education students' interest to teaching profession.....7
- Mamontova T. S.* (Ishim, Tyumen Region, Russian Federation). Evaluating the influence of personal qualities and character traits on the professional self-identity of pedagogical university students 25
- Krezhevskikh O. V.* (Tyumen, Russian Federation). Professional communication of future teachers in the context of transdisciplinary interaction: the level of formation and implementation specifics.....45

PHILOSOPHY AND HISTORY FOR EDUCATION

- Druzhinina A. A.* (Tambov, Russian Federation), *Garashkina N. V.* (Moscow, Russian Federation). A model for the development of problem-solving skills among future teachers by the integrated teaching staff of the school: A conceptual and theoretical justification.....71
- Barkova V. V., Savchenkov A. V., Mamykina N. V., Kirsanov V. M.* (Chelyabinsk, Russian Federation), *Semchenko A. A.* (St. Petersburg, Russian Federation), *Leushkanova O. Yu.* (Magnitogorsk, Chelyabinsk, Russian Federation), *Uvarina N. V.* (Chelyabinsk, Russian Federation). Professional orientation and its role in students' socialization within the cultural learning environment of a higher educational institution 95
- Pevzner M. N., Petryakov P. A., Permyakov A. V.* (Veliky Novgorod, Russian Federation), *Lebedev N. A.* (Gomel, Belarus), *Shirin A. G.* (Veliky Novgorod, Russian Federation). Cluster approach to teacher education in Russia and the Republic of Belarus: Similarities and differences 115

MATHEMATICS AND ECONOMICS FOR EDUCATION

- Kormiltseva E. A., Adelshin A. V.* (Moscow, Russian Federation), *Bukusheva A. V.* (Saratov, Russian Federation), *Sokur E. A., Shmakova A. P., Burmistrova N. A.* (Moscow, Russian Federation). Model of managerial competencies of academic staff: Analysis of development prospects in the context of education digitalization 139

BIOLOGY AND MEDICINE FOR EDUCATION

- Nesterenko V. V., Zyryanov M. S., Garina A. V., Tolstova M. A.* (Tomsk, Russian Federation). Evaluating the formation level of university students' values on the basis of eye tracking indicators.....162

PHILOLOGY AND CULTURAL FOR EDUCATION

- Gerasimova A. S., Kats N. G., Sheredekina O. A.* (Saint-Petersburg, Russian Federation). Analysis of mediation competence in master's and doctoral students majoring in non-linguistic fields 185
- Yurina E. A., Byrdina O. G., Dolzhenko S. G.* (Ishim, Tyumen Region, Russian Federation). The model of developing future teachers' multicultural competence based on interethnic and intergenerational interaction in the multicultural educational environment..... 207



www.sciforedu.ru

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
FOR EDUCATION**



УДК 378.1+37.015.31+316.752

DOI: [10.15293/2658-6762.2502.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.01)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Исследование уровня профессионального интереса студентов к педагогической деятельности

Т. Б. Чугунова¹, М. В. Александрова¹, Р. М. Шерайзина¹¹ Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия

Проблема и цель. Статья посвящена выявлению актуального знания об уровне профессионального интереса студентов – будущих педагогов на этапе их обучения в вузе.

Целью исследования является определение уровня профессионального интереса студентов к педагогической деятельности.

Методология. Методологическую основу исследования составляет личностно-деятельностный подход, который позволяет рассматривать проблему профессионального интереса к педагогической деятельности с позиции личной мотивации обучающегося, профессионально-исследовательской направленности его деятельности в вузе. Исследование проводится с использованием следующих методов: теоретический анализ научных источников, отражающих проблему исследования, метод анкетирования, метод статистической обработки (критерий хи-квадрат Пирсона).

Результаты. Авторами статьи были получены следующие результаты:

– проанализированы и обобщены исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященные вопросам профессионального интереса к педагогической деятельности, его компонентам;

– профессиональный интерес к педагогической деятельности определен как эмоционально окрашенное, ценностное отношение обучающегося к профессии педагога, основанное на заинтересованности в развитии и становлении компетентным специалистом в выбранной области, которое имеет свою структуру, состоящую из эмоционально-мотивационного, познавательного и рефлексивно-деятельностного компонентов;

– представлены и обоснованы эмпирические результаты исследования, которые отражают уровни сформированности профессионального интереса студентов к педагогической

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского научного фонда № 24-18-20095 по теме «Региональный педагогический кластер как ресурс инновационного развития территории» и имеет финансовую поддержку Новгородской области (<https://rscf.ru/project/24-18-20095/>)

Библиографическая ссылка: Чугунова Т. Б., Александрова М. В., Шерайзина Р. М. Исследование уровня профессионального интереса студентов к педагогической деятельности // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 2. – С. 7–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.01>

✉ Автор для корреспонденции: Р. М. Шерайзина, roza.sherayzina@novsu.ru

© Т. Б. Чугунова, М. В. Александрова, Р. М. Шерайзина, 2025

деятельности в соответствии с показателями (эмоционально-мотивационный, познавательный, рефлексивно-деятельностный).

Заключение. Авторы приходят к выводу о преобладании среднего и низкого уровней профессионального интереса студентов к педагогической деятельности, что свидетельствует о необходимости организации целенаправленной работы по развитию профессионального интереса к педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональный интерес; педагогическая деятельность; будущий педагог; компетентный специалист.

Постановка проблемы

Происходящие в стране социально-экономические изменения вызывают стремительную трансформацию рынка труда. При этом вызовы информационного и технологически развитого общества [1] предъявляют новые требования к модели готовности будущих учителей к профессиональной педагогической подготовке, к их личностным качествам. В исследовании международной организации Global Education Futures¹ рассматриваются навыки и компетенции, которые значимы для сложного общества: на первый план выходят не «твердые» навыки, которые приобретены в процессе профессионального обучения либо собственного опыта, а «мягкие» навыки, метакомпетенции (творческие способности, умение сотрудничать, эмпатия и др.). Развитие данных навыков для будущего педагога, молодого специалиста, особенно актуально для его трудоустройства, построения успешной педагогической карьеры, профессиональной самореализации.

При поступлении на педагогическую специальность выпускники школ не всегда осознанно выбирают будущую область профессиональной деятельности, поэтому возникает потребность в обосновании и создании специальных условий для формирования и развития профессионального интереса к буду-

щей профессиональной деятельности. Результаты социологических исследований уровня сформированности профессионального интереса свидетельствуют о том, что каждый второй студент – будущий педагог демонстрирует недостаточно устойчивую степень его сформированности [2]. Кроме того, значительно отличается процентное соотношение молодых педагогов и опытных учителей: по данным Министерства просвещения Российской Федерации количество учителей старше 50 лет составляет 39 %, а в возрасте до 29 лет – 5,5 %. Данные результаты актуализируют необходимость создания определенных условий для формирования и развития профессионального интереса к педагогической деятельности.

S. Gorard, B. H. See, R. Morris выявили, что проблема нехватки кадров в школе необходимо решать не только путем снижения бюрократической нагрузки. Основная причина заключается в престиже, который молодые люди видят или не видят в преподавании как профессии, поэтому необходима разработка политики, которая сделает преподавание более привлекательным [3; 4]. Р. К. Ikiyei и А. В. Enekeме считают, что до предложения школьникам поступать на педагогические специальности администрация школ необходимо инициировать создание и реализацию программ, направленных на формирование

¹ Доклад Global Education Futures «Образование для сложного общества», 2018. – 212 с.



интереса обучающихся к педагогической деятельности [5].

Среди стратегических задач государственной образовательной политики, представленных в Распоряжении Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки кадров для системы образования до 2030 года», выделяется подготовка педагогических кадров в контексте развития их интереса к своей профессиональной деятельности. В Концепции отмечается необходимость формирования в образовательных организациях «воспитывающей среды... создающей условия для личностного и профессионального развития обучающихся»². Требования к уровню подготовленности педагогических кадров постоянно растут, что делает особо актуальной проблему поиска и обоснования условий развития профессионального интереса будущих педагогов.

В Российской Федерации проекты, направленные на профориентацию молодежи и закрепление ее в педагогической профессии, осуществляются на всех уровнях, в том числе на региональном. В Великом Новгороде реализуется деятельность психолого-педагогических классов. Кроме того, в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого осуществляется разработка регионального педагогического кластера как ресурса инновационного развития территории для преодоления существующего разрыва между системами профориентации, профессионального отбора, предпрофессиональной и профессиональной подготовки.

В период обучения в вузе студентам важно найти единомышленников, заинтересо-

ванных в профессиональном совершенствовании, наставников, компетентных в проектировании индивидуальной траектории профессионального развития. В связи с отсутствием возможности вступить в профессиональное сообщество учителей из-за нетрудоустроенности, оптимальным вариантом является включение студентов в разновозрастные студенческие образовательные сообщества. Рассматриваемая проблема является особо значимой для личностного развития студентов, поскольку заинтересованность будущей профессиональной деятельностью определяет профессиональную траекторию развития, а включенность в разновозрастное сообщество студентов поможет подготовиться к будущей профессиональной деятельности – организации деятельности детского коллектива, а также взаимодействию с представителями разных поколений коллег и родителей обучающихся.

U. Schiefele, L. Streblow, J. Retelsdorf³ в концепции интереса учителя выделяют три измерения: дидактический интерес, педагогический (или образовательный) интерес и предметный интерес. S. Høgheim и R. A. Federici на основании проведенного опроса среди норвежских студентов – будущих педагогов выявили четвертое измерение – исследовательский интерес [6]. Мы согласны со значимостью данного показателя и в целях его развития у обучающихся предлагаем организовывать деятельность разновозрастного студенческого сообщества на базе студенческого научного общества. В данной статье развитие профессионального интереса предлагается рассмотреть с позиции неформального и информального образования – посредством включе-

² Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 N 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года»

³ Schiefele U., Streblow L., Retelsdorf J. Dimensions of Teacher Interest and Their Relations to Occupational Well-being and Instructional Practices // Journal for Educational Research Online. – 2013. – Vol. 5 (1). – P. 7–37.

ния обучающихся в деятельность разновозрастного студенческого сообщества. При этом под разновозрастным студенческим сообществом мы понимаем объединение студентов бакалавриата и магистратуры с первого по выпускной курсы, которые обучаются по педагогической направленности и включены в студенческое научное общество.

Научное противоречие наблюдается между необходимостью подготовки студентов, имеющих профессиональный интерес к педагогической деятельности, и необходимостью выявления показателей профессионального интереса, которые находятся у студентов на низком и среднем уровне, для организации целенаправленной работы по развитию данных показателей.

Цель исследования – определить уровень развития профессионального интереса студентов к педагогической деятельности.

Методология исследования

Методологические основания исследования. Методологическую основу исследования составляет личностно-деятельностный подход, который сложился на основе синтеза положений личностного и деятельностного подходов. Личностный подход (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др.) в современной педагогической науке акцентирует внимание на уникальности каждого обучающегося как личности. Данный подход предполагает, что каждый человек обладает индивидуальными особенностями, такими как интересы, потребности, способности и жизненный опыт, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса.

Основная идея состоит в том, чтобы создать условия, в которых каждый обучающийся может максимально раскрыть свой потенциал и развить свои индивидуальные качества. Ключевой идеей деятельностного подхода (Е. И. Исаев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) стало понимание того, что знания и навыки формируются у обучающихся не путем пассивного восприятия информации, а через их непосредственное участие в различных видах деятельности⁴. Данный подход позволяет рассматривать педагогическую деятельность как процесс взаимодействия педагога и обучающегося, а образовательный процесс – как постоянную смену разнообразных видов деятельности.

Личностно-деятельностный подход позволяет обеспечить учет личностных особенностей обучающихся (возрастных и индивидуально-психологических); разместить в центре педагогического процесса личность обучающегося, развитие которой происходит путем ее вовлечения в различные виды профессиональной и исследовательской деятельности; создать условия для проявления студентами инициативы и творчества.

Теоретические основания исследования

В «Педагогическом словаре» понятие «интерес» трактуется как познавательная потребность, «обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности»⁵. За рубежом исследователи М. Аксаоглу,

⁴ Медведев А. М., Жуланова И. В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 2. – С. 29.
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46322887>

⁵ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 47.



М. S. Ozcan, S. Dogan отмечают динамическую составляющую интереса: он может увеличиваться (развитие интереса) или уменьшаться (вплоть до потери интереса), восстанавливаться и снова исчезать. Развитие интереса зависит от отношения личности к самой себе, ее знаний и воздействий на нее; связано с вовлечением педагога в деятельность по профессиональному развитию [7]. Значимость формирования позитивного отношения педагогов к своей профессии обусловлена тем, что оно является главной составляющей психологического благополучия. В исследовании Т. С. Вершининой, О. Л. Кочевой с соавторами отмечается, что учителя, довольные своей профессией, «демонстрируют более высокий позитивный аффект» и их уровень личностного роста выше [8, с. 41].

В педагогических исследованиях начала XXI в. под интересом понимают «направленность личности» и отводят значительную роль его познавательной составляющей. Так, О. В. Черникова (2006) под интересом пони-

мает «направленность личности, ее деятельности на предмет действительности с целью его познания, учитывая склонности и потребности самой личности»⁶. А. Н. Прядехо и А. А. Прядехо (2011) рассматривают интерес как педагогическую категорию и как «побудительный стимул проявления творческой активности и познавательной самостоятельности учащихся»⁷.

Переходя к рассмотрению понятия «профессиональный интерес», отметим, что анализ научных трудов показывает, что исследователи трактуют его как «динамичное психолого-педагогическое образование»⁸; «непосредственное эмоционально-познавательное отношение личности к профессии»⁴; форму «социогенного мотива»⁹; «положительно эмоционально окрашенное, избирательное отношение студентов к профессиональной деятельности»¹⁰, «существенный стимул приобретения знаний»¹¹.

D. Erkebulan с соавторами¹² рассматривают профессиональный интерес как сложное

6 Черникова О. В. Формирование профессионального интереса к педагогической деятельности у студентов вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2006. – 24 с.

7 Прядехо А. Н., Прядехо А. А. «Интерес» – как педагогическая категория // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21073905>

⁸ Копытов А. Д. Содержание понятия «Профессиональный интерес» // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 1999. – № 1. – С. 36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26492416>

9 Костюшина Н. П. Формирование профессиональных интересов студентов техникума: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2005. – С. 7.

10 Рушишина А. А. Развитие профессионального интереса студентов техникума во внеучебной деятельности: автореферат дис. ... кандидата педагогических

наук: 13.00.08 / Рушишина Асият Адамовна; [Место защиты: Чеченский государственный университет]. – Грозный, 2020. – С. 9.

¹¹ Мелкобродова Н. В., Беляева М. Г. Формирование профессионального интереса обучающихся // Достижения и перспективы научно-инновационного развития АПК: сборник статей по материалам II Всероссийской (национальной) научно-практической конференции с международным участием, Курган, 18 февраля 2021 года. – Курган: Курганская государственная сельскохозяйственная академия им. Т. С. Мальцева, 2021. – С. 498-501. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45709042>

¹² Erkebulan D., Botagul T., Zhanar K., Aigerim K., Elenora O. The Formation of Interest in the Students to the Teaching Profession // Review of International Geographical Education (RIGEO). – 2021. – Vol. 11 (5). – P. 4126–4131. DOI: <http://dx.doi.org/10.48047/rigeo.11.05.294>

личностное образование, входящее в направленность личности. Авторы считают, что будущих учителей необходимо включать в активную деятельность, максимально приближенную к профессиональной, в ходе которой создаются благоприятные условия для формирования представления о современном образовательном учреждении и образовательном процессе, а также укрепляется положительное эмоциональное отношение к будущей педагогической деятельности. Н. Soekamto с соавторами¹³ определяют следующую зависимость: чем выше интерес студентов – будущих педагогов к тому, чтобы стать учителем, тем лучше их педагогические навыки. В связи с этим авторы дают рекомендацию преподавателям вузов уделять значительное внимание формированию позитивного отношения и профессионального интереса студентов к педагогической профессии¹⁴, что будет, в свою очередь, влиять на эффективность обучения студентов – будущих педагогов¹⁵. U. Latifah также считает, что студенты, интересующиеся профессией учителя, предпочтут работать учителями и проявят настойчивость в достижении своих целей [9].

В уточняемой нами формулировке понятия «профессиональный интерес» его спецификой становится способность к деятельности

профессионального характера, что и позволяет разграничить понятия «профессиональный интерес» и «познавательный интерес». Так, профессиональный интерес представляет собой «стремление личности войти в определенную социально-профессиональную группу и ее самореализацию в конкретной практической деятельности»¹⁶. Данное утверждение показывает, что понятие «познавательный интерес» шире понятия «профессиональный интерес». Первое полностью охватывает все аспекты интереса к различным видам деятельности, а второе использует имеющиеся профессиональные знания, умения и навыки в качестве ресурса для развития профессионального интереса.

R. Rouze также отмечает роль школьного этапа в формировании профессионального интереса обучающихся. Предпрофессиональный этап позволяет формировать интерес школьников к выбранной специальности. Особая роль отводится классным руководителям, которые могут выстраивать руководство профессиональными интересами и учебной деятельностью обучающихся [10]. Н. Soekamto с соавторами¹⁷ определяет, что отношение к педагогической профессии и интерес к становлению учителем влияет на педагогические навыки студентов – будущих педагогов. Исследователи Е. С. Сне-

¹³ Soekamto H., Utaya S., Sumarmi S., Handoyo B., Amin S. Attitude toward Teaching Profession and Student Interest in Being a Teacher: It's Effect on Teaching Skills of Geography Teachers Candidate // A.S.B.L Degres. – 2021. – Vol. 20 (2). – P. 100–110.

¹⁴ Soekamto H., Utaya S., Sumarmi S., Handoyo B., Amin S. Attitude toward Teaching Profession and Student Interest in Being a Teacher: It's Effect on Teaching Skills of Geography Teachers Candidate // A.S.B.L Degres. – 2021. – Vol. 20 (2). – P. 100–110.

¹⁵ Olanrewaju B. O., Olusegun G. F. Development And Validation Of Interest Scale For Student Teachers Towards Teaching Profession In Ekiti State // IOSR Journal

of Research & Method in Education. – 2024. – Vol. 14 (3). – P. 1–7. DOI: <http://dx.doi.org/10.9790/7388-1403050107>

¹⁶ Костюшина Н. П. Формирование профессиональных интересов студентов техникума: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2005. – С. 7.

¹⁷ Soekamto H., Utaya S., Sumarmi S., Handoyo B., Amin S. Attitude toward Teaching Profession and Student Interest in Being a Teacher: It's Effect on Teaching Skills of Geography Teachers Candidate // A.S.B.L Degres. – 2021. – Vol. 20 (2). – P. 100–110.



гова, С. В. Ефимова и др. к условиям повышения устойчивости профессионального интереса к профессии педагога относят: усиление уровня профориентационной работы на этапе допрофессиональной подготовки абитуриентов; обеспечение осведомленности обучающихся о педагогических профессиях; проведение профессиональной диагностики [2].

Перейдем к рассмотрению профессионального интереса к конкретному виду деятельности. Профессиональный интерес к педагогической деятельности О. В. Черникова понимает, как «эмоционально-познавательное и ценностно-целевое отношение к педагогической деятельности, которое характеризуется волевой активностью в развитии способностей и профессионально-личностных качеств будущего педагога, активной вовлеченностью в ее познание и стремлением к самореализации в ней»¹⁸. При этом исследователи Н. Г. Барина и О. И. Воробьева¹⁹ под формированием профессионального интереса у студентов в процессе обучения в вузе понимают «процесс продвижения будущего специалиста к профессионализму в его творческой деятельности»²⁰.

И. Г. Хурамшин с соавторами²¹ отмечает, что на возникновение, развитие и формирование профессионального интереса оказывают влияние не только внутренние факторы (склонности и способности), но и ряд внешних факторов, которые создают социальную ситу-

ацию развития²², что подтверждает возможность влияния на формирование и развитие профессионального интереса. И. Я. Хазанов полагает, что профессиональный кругозор будущего учителя можно расширить за счет включения обучающихся «...в контекст ведущих современных трендов образования» [11, с. 191], их участия в профессиональных конкурсах, которые способствуют обоснованию смысла педагогической деятельности. F. D. Moeriyati и S. S. Wulandari выявили взаимозависимость между прохождением студентами обучения по вводным краткосрочным академическим программам и их желанием стать учителями [12]. Как следствие данного факта, D. Yerkebulan, T. Botagul с соавторами предлагают проводить тренинги для изменения отношения к преподавательской профессии и изменения уровня профессионального интереса будущих учителей [13].

Е. А. Петраш и Т. В. Сидорова определили положительную тенденцию формирования личностно-профессиональной позиции студента и создания продуктивной среды по взаимодействию со специалистами-педагогами, использование преподавателями инновационных технологий обучения, кейсов, совместной проектной деятельности [14]. К. А. Renninger и S. E. Hidi отмечают, что для запуска процесса формирования интереса важную роль играет установление личностно-значимых связей с изучаемым объектом, что побуждает их искать больше информации и

¹⁸ Черникова О. В. Формирование профессионального интереса к педагогической деятельности у студентов вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2006. – 24 с.

¹⁹ Барина Н. Г., Воробьева О. И. Формирование профессионального интереса у студентов в процессе обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Вып. 68-1. – С. 25.
URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44207547>

²⁰ Там же.

²¹ Хурамшин И. Г., Яковлева Л. А., Муратшина Н. Ю. Этапы развития интереса к профессиональной педагогической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 71-3. – С. 264–267.

²² Там же.



прилагать усилия в изучении материала. При этом для обучающихся, которые уже имеют первоначальный интерес к какой-либо сфере, углубление интереса будет происходить за счет устойчивого вовлечения в деятельность, связанную с объектом изучения [15]. Следовательно, система специально организованных профессионально-ориентированных мероприятий для студентов может рассматриваться как основа развития профессионального интереса у будущих педагогов.

Профессиональный интерес к педагогической деятельности в данном исследовании мы рассматриваем как эмоционально окрашенное, ценностное отношение обучающегося к профессии педагога, основанное на заинтересованности в развитии и становлении компетентным специалистом в выбранной области.

В. К. Кузьмин²³, М. М. Эбзеев²⁴ рассматривают структуру профессионального интереса и выделяют три его компонента: компонент эмоций/эмоциональный компонент (положительное отношение к профессии); интеллектуальный компонент (смысл профессиональной деятельности, содержательная составляющая профессии); волевой компонент (активность в познании профессии). При этом ряд ученых выделяет четыре компонента²⁵: эмоционально-ценностный, мотивационно-волевой, познавательно-ориентационный, потребностно-деятельностный.

С учетом рассмотренных исследований мы выделили основные показатели профессионального интереса обучающихся вузов к педагогической деятельности, которые встречаются в работах, перечисленных выше авторов, но в разных сочетаниях и соотношениях. К показателям развития профессионального интереса обучающихся к педагогической деятельности, на наш взгляд, можно отнести: 1) познавательный показатель, который характеризует интерес к педагогической деятельности, углубленному изучению своей предметной области, готовность к овладению компетенциями для организации деятельности разновозрастного коллектива; 2) эмоционально-мотивационный показатель, демонстрирующий положительное отношение к профессиональной деятельности, интерес к профессиональным ценностям, осознание значимости педагогической деятельности, погруженность в изучение профессиональной культуры педагога; 3) рефлексивно-деятельностный показатель, который отражает системный рефлексивный анализ педагогической деятельности и своего развития в этой области, готовность к работе в команде с другими педагогами и специалистами.

Методы исследования

Методы исследования: теоретический анализ научных источников, отражающих проблему исследования, метод анкетирования, метод статистической обработки (критерий хи-квадрат Пирсона).

²³ Кузьмин В. К. Формирование профессионального интереса у будущих учителей технологии и предпринимательства: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01, 13.00.08 / Мар. гос. пед. ин-т. – Йошкар-Ола, 2003. – 24 с.

²⁴ Эбзеев М. М. Профессиональный интерес как комплексный показатель отношения студентов к осваиваемой профессии // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 9. – С. 195–200.

²⁵ Чжоу Л., Романова А. М. Сущность и структура понятия "профессиональный интерес" // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XVI Международной научно-практической конференции, Москва, 25 апреля 2023 года. – М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2023. – С. 120–130. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=64660871>

Описанные компоненты профессионального интереса к педагогической деятельности положены в основу созданного нами опросника «Профессиональный интерес к педагогической деятельности», который был апробирован для достижения поставленной в исследовании цели. В авторском опроснике студентам предлагались высказывания о профессиональной деятельности по ее структурным компонентам. Опросник состоит из 24 утверждений, по 8 утверждений на каждый компонент соответственно. Задача студентов заключается в том, чтобы оценить у себя по 5-балльной шкале (где 1 – никогда; 5 – всегда) каждый компонент профессионального интереса к педагогической деятельности. Статистическая обработка результатов проводилась с использованием статистического критерия хи-квадрат Пирсона. Расчеты выполнялись с помощью программ MS Excel.

Исследование проводилось в ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого». Выборку составили 84 студента кафедры начального, дошкольного образования и социального управления Педагогического института.

Результаты исследования

Определим представленность компонентов профессионального интереса к педагогической деятельности по всей выборке студентов с помощью авторского опросника «Профессиональный интерес к педагогической деятельности».

Значения компонентов профессионального интереса к педагогической деятельности контрольной и экспериментальной групп представлены на рисунках 1 и 2.

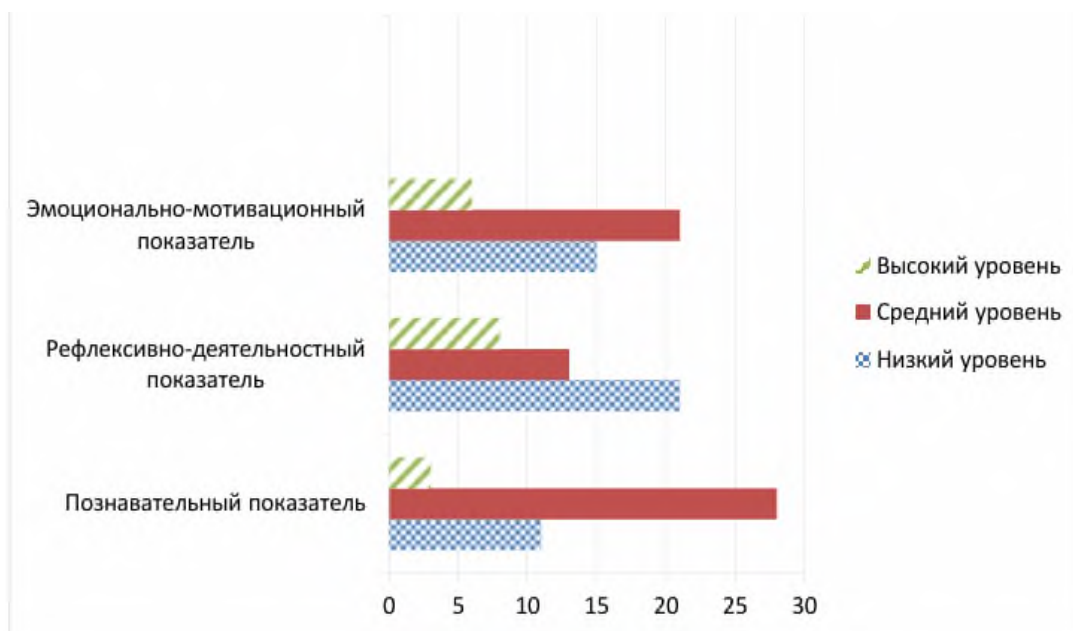


Рис. 1. Начальное состояние развития профессионального интереса к педагогической деятельности студентов экспериментальной группы по уровням развития показателей

Fig. 1. The initial state of development of professional interest in teaching activities of students of the experimental group according to the levels of development of indicators

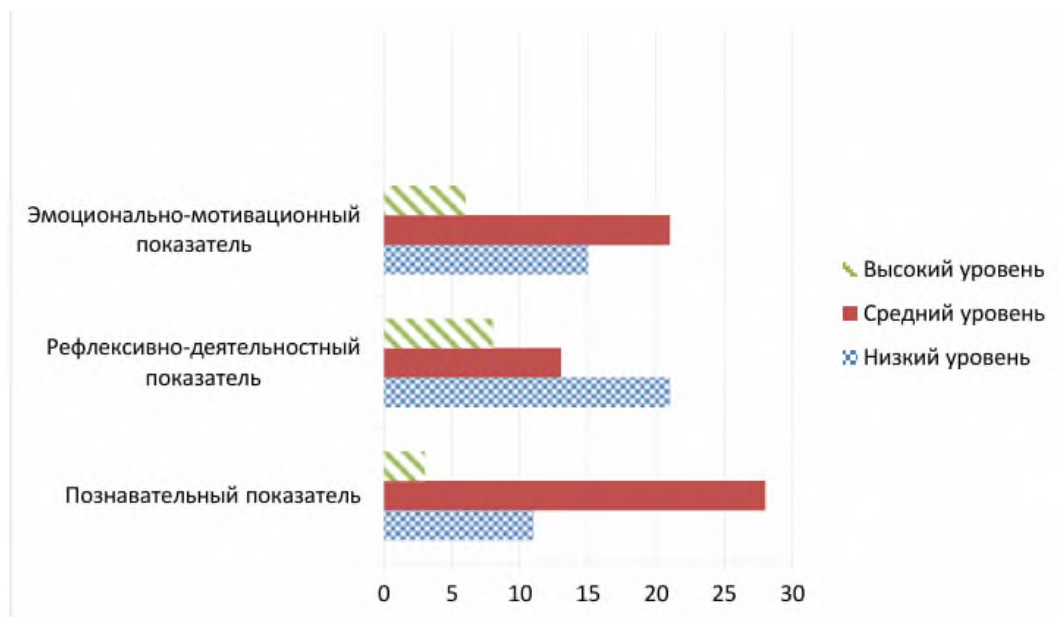


Рис. 2. Начальное состояние развития профессионального интереса к педагогической деятельности студентов контрольной группы по уровням развития показателей

Fig. 2. The initial state of development of professional interest in teaching activities of students in the control group according to the levels of development of indicators

Оценка начального уровня развития профессионального интереса к педагогической деятельности в соответствии с эмоционально-мотивационным показателем проводилась в процессе опроса студентов по авторской анкете. Стремление к развитию профессионального интереса к педагогической деятельности, на наш взгляд, отражают мотивационные ориентиры студента: желание развиваться в профессиональной сфере, интерес к самообразованию, углубленному изучению своего предмета, анализу педагогических ситуаций и опыту работы других педагогов.

В контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе результаты анкетирования оказались близкими по процентным соотношениям. Преобладающее количество респондентов – 52 % в контрольной и 50 % в экспериментальной группах – продемонстрировало средний уровень развития

профессионального интереса к педагогической деятельности по эмоционально-мотивационному показателю; низкий уровень – 31 % и 36 %; высокий уровень – 17 % и 14 % соответственно. Полученные данные свидетельствуют о преобладании среднего уровня развития профессионального интереса к педагогической деятельности в соответствии с эмоционально-мотивационным показателем: студенты имеют базовый уровень эмоциональной вовлеченности в педагогическую работу, готовности к преодолению трудностей, связанных с педагогической деятельностью, желания делиться своими знаниями и опытом с другими.

Проверяя равенство начальных условий в выборках экспериментальной и контрольной групп, мы оценивали статистическую значимость этих выборок относительно друг друга, для чего подсчитывали $T_{\text{эксп}}$ критерия χ^2 на ос-

новании данных по экспериментальной и контрольной группам и сравнивали результат с ранее обозначенным критическим справочным значением $T_{к0,05} = 5,99$. Мы заметили, что $(T_{эксп} = 0,24) < (T_{к0,05} = 5,99)$. Следовательно, разница в распределениях между экспериментальной и контрольной группами не являлась статистически значимой.

Оценка начального уровня развития профессионального интереса к педагогической деятельности в соответствии с познавательным показателем продемонстрировала, что большинство студентов изначально находятся на достаточно высоком «среднем» уровне познавательного показателя. Контрольная группа по результатам анкетирования показала, что познавательная составляющая в 31 % случаев развита на низком уровне, в 57 % – на среднем и в 12 % – на высоком. В экспериментальной группе данные оказались близки: низкий уровень продемонстрировали 26 % анкет, средний – 67 % и высокий – 7 %, как и в контрольной группе.

Преобладание среднего уровня развития профессионального интереса к педагогической деятельности в соответствии с познавательным показателем свидетельствует о базовом уровне интереса к профессиональной литературе, посещению семинаров и мастер-классов по педагогике, углубленному изучению своей предметной области, обсуждению педагогических вопросов с однокурсниками и преподавателями.

Оценку равенства начальных условий распределения студентов по экспериментальной и контрольной группам с точки зрения уровня рефлексивно-деятельностного показателя мы проводили так же, как и в прошлом эксперименте, – с использованием критерия χ^2 Пирсона. Критическим значением $T_{к0,05}$ является 5,99. Отметим, что $(T_{эксп} = 0,97) < (T_{к0,05} = 5,99)$. Следова-

тельно, состав экспериментальной и контрольной групп в статистическом смысле с позиции рефлексивно-деятельностного показателя развития профессионального интереса к педагогической деятельности был неразличим.

Определение уровня развития профессионального интереса к педагогической деятельности в соответствии с рефлексивно-деятельностным показателем проводилось с помощью опроса студентов по авторской анкете. Студенты ответили на восемь утверждений для выявления способности к самоанализу, рефлексии над собственным опытом, готовности к практической деятельности и применению полученных знаний. При оценке рефлексивно-деятельностного показателя было выявлено следующее: низкий уровень развития профессионального интереса к педагогической деятельности обнаруживается в 60 % случаев в контрольной группе и в 50 % – в экспериментальной, средний уровень определен у 26 % и 31 %, высокий – у 14 % и 19 % студентов соответственно.

Полученные данные свидетельствуют о преобладании низкого уровня развития профессионального интереса к педагогической деятельности: нерегулярности анализа студентами своих сильных и слабых сторон в контексте педагогической деятельности, неумения рефлексировать над своими действиями, низкой готовности к работе в команде с другими педагогами и специалистами, к постоянному совершенствованию своих профессиональных навыков.

Равенство начальных условий между экспериментальной и контрольной группами в части рефлексивно-деятельностного показателя развития профессионального интереса к педагогической деятельности доказывалось с помощью критерия χ^2 Пирсона. Оценка стати-

стической значимости этих выборок относительно друг друга показала, что ($T_{\text{эсп}} = 0,80$) < ($T_{\text{к0,05}} = 5,99$).

Заметное общее доминирование среднего и низкого уровней для экспериментальной и контрольной групп позволяет нам смоделировать процесс развития профессионального интереса к педагогической деятельности.

Заключение

Проведенное нами исследование констатирует активный интерес ученых к изучению тенденций развития профессионального интереса к педагогической деятельности.

В процессе теоретического анализа профессиональный интерес к педагогической деятельности был определен как эмоционально окрашенное, ценностное отношение обучающегося к профессии педагога, основанное на заинтересованности в развитии и становлении компетентным специалистом в выбранной области, включающего в себя эмоционально-мотивационный, познавательный и рефлексивно-деятельностный компоненты.

Эмпирическое исследование показало, что профессиональный интерес студентов – будущих педагогов не подкреплён достаточ-

ной эмоциональной вовлеченностью в педагогическую деятельность, готовностью к преодолению трудностей, связанных с педагогической деятельностью, желанием делиться своими знаниями и опытом с другими. Студенты не получают от педагогов достаточной информации о практических путях развития профессионального интереса к педагогической деятельности, а именно: способах самообразования, преимуществах посещения семинаров и мастер-классов по педагогике. В итоге отмечается преобладание несистемного рефлексивного анализа студентами своей педагогической деятельности и профессионального развития, нерегулярности анализа обучающимися своих сильных и слабых сторон в контексте педагогической деятельности, неумения рефлексировать над своими действиями, низкой готовности к работе в команде с другими педагогами и специалистами, к постоянному совершенствованию своих профессиональных навыков. При этом между контрольной и экспериментальной группами статистически значимых отличий не обнаружено, что позволяет нам разработать и апробировать модель развития профессионального интереса к педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новопашина Л. А., Григорьева Е. Г., Ильина Н. Ф., Бидус И. А. Готовность будущих учителей к работе в школе: обзор теоретических и эмпирических исследований // Образование и наука. – 2024. – № 2. – С. 60–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=60047262> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-2-60-96>
2. Снегова Е. С., Ефимова С. В., Багина В. А., Богданова С. В., Львова Ю. М. Изучение интереса к педагогической деятельности как фактора, побуждающего выбор профессии педагога // Наука и школа. – 2021. – № 6. – С. 138–145. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47491829> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-6-138-145>
3. Gorard S., See B. H., Morris R. How to Get More People into Teaching? Comparing Undergraduates' and Teacher Trainees' Motivation and Perceptions of a Teaching Career // Education Sciences. – 2022. – Vol. 12 (11). – P. 767. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12110767>
4. Gorard S., Ventista O., Morris R., See B. Who wants to be a teacher? Findings from a survey of undergraduates in England // Educational Studies – 2021. – Vol. 49 (6). – P. 914–936. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1915751>



5. Ikiyei P. K., Enekeme A. B. Student-Teachers' Interest in the Teaching Profession and the Future of Teaching as a Profession in Nigeria. A Study of Faculty of Education Students, Niger Delta University, Bayelsa State, Nigeria // *British Journal of Education, Learning and Development Psychology*. – 2023. – Vol. 6 (1). – P. 12–26. DOI: <https://doi.org/10.52589/BJELDP-LYT854PI>
6. Høgheim S., Federici R. A. Interest in teacher education: exploring the relation between student teacher interest and ambitions in teacher education // *European Journal of Teacher Education*. – 2022. – Vol. 45 (5). – P. 581–599. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860006>
7. Akcaoglu M., Ozcan M. S., Dogan S. What Keeps Teachers Engaged during Professional Development? The Role of Interest Development // *Education Sciences*. – 2023. – Vol. 13 (2). – P. 188. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13020188>
8. Вершинина Т. С., Кочева О. Л., Шкурин Д. В., Мальцев А. В. Удовлетворенность профессией как условие психологического благополучия учителя: эмпирическое исследование // *Science for Education Today*. – 2024. – № 4. – С. 27–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69169456> DOI: <http://doi.org/10.15293/2658-6762.2404.02>
9. Latifah U. The Effect of Student Perceptions of the Teaching Profession on Interest in Become a Teacher (Study on Teaching Campus Teaching Students at Padang State University) // *IJE (International Journal of Education)*. – 2024. – Vol. 2 (2). – P. 67–75. DOI: <http://dx.doi.org/10.24036/ije.2.2.67-75>
10. Rouze R. Talking about Young Teachers Being as Class Teachers and Cultivating Students' Professional Interest // *Contemporary Education and Teaching Research*. – 2022. – Vol. 3 (3). – P. 116–118. DOI: <https://doi.org/10.47852/bonviewcetr2022030311>
11. Хазанов И. Я. Формирование смысла педагогической деятельности у будущих учителей // *Вестник Томского государственного университета*. – 2022. – № 478. – С. 182–193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49610858> DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/15617793/478/22>
12. Moeriyati F. D., Wulandari S. S. The Effect of Introduction School Fields and Interest on Students' Readiness to Become Teachers // *Economic Education Analysis Journal*. – 2023. – Vol. 12 (2). – P. 27–41. DOI: <https://doi.org/10.15294/eeaj.v12i2.68729>
13. Yerkebulan D., Botagul T., Nurgul N., Aisulu S., Aigul S. Formation of University students' interest in the teaching profession // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. – 2022. – Vol. 17 (8). – P. 2927–2937. DOI: <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i8.7906>
14. Петраш Е. А., Сидорова Т. В. Личностно-профессиональная позиция студентов направления подготовки «Педагогическое образование» // *Вестник Томского государственного университета*. – 2024. – № 498. – С. 160–169. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67349261> DOI: <https://doi.org/10.17223/15617793/498/18>
15. Renninger K. A., Hidi S. E. Interest development, self-related information processing, and practice // *Theory into Practice*. – 2021. – Vol. 61 (1). – P. 23–34. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932159>

Поступила: 06 января 2025

Принята: 10 марта 2025

Опубликована: 30 апреля 2025



Заявленный вклад авторов:

Чугунова Татьяна Борисовна: анализ теоретических источников, литературный обзор, сбор эмпирического материала, анализ и интерпретация результатов, оформление текста статьи.

Александрова Марина Викторовна: определение концепции и дизайна исследования.

Шерайзина Роза Моисеевна: организация исследования, определение его методологии, общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Чугунова Татьяна Борисовна

старший преподаватель,
кафедра начального, дошкольного образования и социального управления,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
ул. Большая Санкт-Петербургская, д. 41, 173003, г. Великий Новгород,
Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-3693>
SPIN-код: 4326-5294
E-mail: tatyana.chugunova@novsu.ru

Александрова Марина Викторовна

доктор педагогических наук, профессор, профессор,
кафедра начального, дошкольного образования и социального управления,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
ул. Большая Санкт-Петербургская, д. 41, 173003, г. Великий Новгород,
Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-1216-9985>
SPIN-код: 1014-9379
E-mail: Marina.Aleksandrova@novsu.ru

Шерайзина Роза Моисеевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой,
кафедра начального, дошкольного образования и социального управления,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
ул. Большая Санкт-Петербургская, д. 41, 173003, г. Великий Новгород,
Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7358-0689>
SPIN-код: 9170-9907
E-mail: roza.sherayzina@novsu.ru



Investigating Education students' interest to teaching profession

Tatyana B. Chugunova¹, Marina V. Alexandrova¹, Roza M. Sherayzina  ¹

¹ Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article is devoted to the need to obtain relevant knowledge about the level of professional interest of future teachers at the stage of pursuing a degree in Education. The purpose of the study is to identify the level of Education students' interest in teaching profession.

Materials and Methods. The methodological basis of the study is the personal-activity approach, which allows us to consider the problem of professional interest in teaching career from the position of personal motivation of the student, professional-research focus of their activities at the university. The study is conducted using the following methods: theoretical analysis of scholarly sources on the research problem, questionnaire, statistical processing (Pearson's chi-square criterion).

Results. The authors of the article obtained the following results:

- analyzed and summarized Russian and international studies devoted to the issues of professional interest in teaching, its components;
- professional interest in teaching is defined as an emotionally colored, value-based attitude of a student to the teaching profession, based on interest in developing and becoming a competent professional in the chosen field, which has its own structure, consisting of emotional-motivational, cognitive and reflexive-activity components.
- presented and substantiated empirical results of the study, which reflect the levels of students' professional interest in teaching according to the indicators (emotional-motivational, cognitive, reflexive-activity).

Conclusions. The authors conclude that medium and low levels of professional interest in teaching prevail, which indicates the need to organize targeted work on developing professional interest in teaching.

Keywords

Professional interest; Teaching; Future teacher; Competent professional.

Acknowledgments

The study was supported by the Russian Science Foundation, Project No. 24-18-20095 "Regional Pedagogical Cluster as a Resource for Innovative Development of the Region" and has financial support from the Novgorod region <https://rscf.ru/project/24-18-20095/>

For citation

Chugunova T. B., Alexandrova M. V., Sherayzina R. M. Investigating Education students' interest to teaching profession. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (2), pp. 7–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.01>

  Corresponding Author: Roza M. Sherayzina, roza.sherayzina@novsu.ru

© Tatyana B. Chugunova, Marina V. Alexandrova, Roza M. Sherayzina, 2025



REFERENCES

1. Novopashina L. A., Grigorieva E. G., Ilyina N. F., Bidus I. A. Readiness of future teachers to work at school: Review of theoretical and empirical research. *The Education and Science Journal*, 2024, vol. 26 (2), pp. 60-96. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=60047262> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-2-60-96>
2. Snegova E. S., Efimova S. V., Bagina V. A., Bogdanova S. V., Lvova Yu. M. Study of the interest in pedagogical activity as a factor inspiring the choice of the teaching profession. *Nauka i Shkola*, 2021, no. 6, pp. 138-145. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47491829> DOI: <http://dx.doi.org/10.31862/1819-463X-2021-6-138-145>
3. Gorard S., See B. H., Morris R. How to Get More People into Teaching? Comparing undergraduates' and teacher trainees' motivation and perceptions of a teaching career. *Education Sciences*, 2022, vol. 12 (11), pp. 767. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12110767>
4. Gorard S., Ventista O., Morris R., See B. Who wants to be a teacher? Findings from a survey of undergraduates in England. *Educational Studies*, 2021, vol. 49 (6), pp. 914-936. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1915751>
5. Ikiyei P. K., Enekeme A. B. Student-Teachers' Interest in the teaching profession and the future of teaching as a profession in Nigeria. A study of faculty of education students, Niger Delta University, Bayelsa State, Nigeria. *British Journal of Education, Learning and Development Psychology*, 2023, vol. 6 (1), pp. 12-26. DOI: <https://doi.org/10.52589/BJELDP-LYT854PI>
6. Høgheim S., Federici R. A. Interest in teacher education: Exploring the relation between student teacher interest and ambitions in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 2022, vol. 45 (5), pp. 581-599. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860006>
7. Akcaoglu M., Ozcan M. S., Dogan S. What keeps teachers engaged during professional development? The role of interest development. *Education Sciences*, 2023, vol. 13 (2), pp. 188. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13020188>
8. Vershinina T. S., Kocheva O. L., Shkurin D. V., Maltsev A. V. Job satisfaction as a condition for teachers' psychological well-being: An empirical study. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (4), pp. 27–50. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.02>
9. Latifah U. The effect of student perceptions of the teaching profession on interest in become a teacher (Study on teaching campus teaching students at Padang State University). *International Journal of Education*, 2024, vol. 2 (2), pp. 67-75. DOI: <https://doi.org/10.24036/ije.2.2.67-75>
10. Rouze R. Talking about young teachers being as class teachers and cultivating students' professional interest. *Contemporary Education and Teaching Research*, 2022, vol. 3 (3), pp. 116-118. DOI: <https://doi.org/10.47852/bonviewcetr2022030311>
11. Hazanov I. Ya. Formation of the meaning of pedagogical activity in future teachers. *Tomsk State University Journal*, 2022, no. 478, pp. 182-193. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49610858> DOI: <https://doi.org/10.17223/15617793/478/22>
12. Moeriyati F. D., Wulandari S. S. The effect of introduction school fields and interest on students' readiness to become teachers. *Economic Education Analysis Journal*, 2023, vol. 12 (2), pp. 27-41. DOI: <https://doi.org/10.15294/eeaj.v12i2.68729>
13. Yerkebulan D., Botagul T., Nurgul N., Aisulu S., Aigul S. Formation of University students' interest in the teaching profession. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2022, vol. 17 (8), pp. 2927-2937. DOI: <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i8.7906>
14. Petrash E. A., Sidorova T. V. The personal and professional position of students of the direction of training "Pedagogical Education". *Tomsk State University Journal*, 2024, no. 498, pp. 160-169. (In



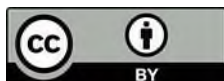
Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67349261> DOI:
<https://doi.org/10.17223/15617793/498/18>

15. Renninger K. A., Hidi S. E. Interest development, self-related information processing, and practice. *Theory into Practice*, 2021, vol. 61 (1), pp. 23-34. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932159>

Submitted: 06 January 2025

Accepted: 10 March 2025

Published: 30 April 2025



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Tatyana Borisovna Chugunova

Contribution of the co-author: analysis of theoretical sources, literature review, collection of empirical material, analysis and interpretation of results, design of the article text.

Marina Viktorovna Aleksandrova

Contribution of the co-author: determination of the concept and design of the study.

Roza Moiseevna Sheraizina

Contribution of the co-author: organization of the study, determination of its methodology, general management.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Tatyana Borisovna Chugunova

Senior Lecturer,

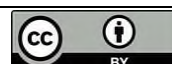
Department of Primary, Preschool Education and Social Management,

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,

ul. Bolshaya St. Petersburgskaya, 41, 173003, Veliky Novgorod, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-3693>

E-mail: tatyana.chugunova@novsu.ru





Marina Viktorovna Aleksandrova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Primary, Preschool Education and Social Management,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
ul. Bolshaya St. Petersburgskaya, 41, 173003, Veliky Novgorod, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-1216-9985>

E-mail: Marina.Aleksandrova@novsu.ru

Roza Moiseevna Sherayzina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department,
Department of Primary, Preschool Education and Social Management,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
ul. Bolshaya St. Petersburgskaya, 41, 173003, Veliky Novgorod, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7358-0689>

E-mail: roza.sherayzina@novsu.ru



УДК 377.131.11+378.178+316.752

DOI: [10.15293/2658-6762.2502.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.02)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Оценка влияния личностных качеств и свойств характера на профессиональную самоидентичность студентов педагогического вуза

Т. С. Мамонтова¹

¹ Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова
(филиал) Тюменского государственного университета, Ишим, Россия

Проблема и цель. В статье исследуется проблема поиска факторов, влияющих на профессиональную самоидентичность студентов педагогических вузов и их слабую мотивированность на работу в школе. Цель исследования – выявить степень влияния личностных качеств и свойств характера студентов педагогических вузов на склонность к выбранной профессии.

Методология. В качестве методов исследования использовались теоретический анализ литературы по проблеме, сравнительно-аналитический обзор источников, количественные, качественные и интерпретационные методы. Количественные и качественные методы включали проведение опроса и онлайн-тестирования на профориентацию с последующей интерпретацией полученных результатов на основе статистических критериев Шапиро – Уилка, Пирсона χ^2 и t-критерия Стьюдента. В исследовании приняли участие 65 студентов педагогического вуза.

Результаты. В статье представлены теоретический обзор и результаты изучения проблемы выбора и принятия студентами педагогических вузов будущей профессии педагога. На основании полученных данных выявлены: связь установки на работу в школе после окончания вуза со временем принятия решения о поступлении в педагогический институт; влияние личностных качеств и свойств характера студентов педагогического вуза на их профессиональную самоидентичность и склонность к педагогической профессии.

Заключение. В результате проведенного исследования выявлены личностные качества и свойства характера студентов педагогического вуза, с большой вероятностью влияющие на их профессиональную самоидентичность и склонность к работе учителем после окончания вуза.

Ключевые слова: педагогический вуз; студенты педагогических вузов; профессиональная самоидентичность; личностные качества; свойства характера.

Библиографическая ссылка: Мамонтова Т. С. Оценка влияния личностных качеств и свойств характера на профессиональную самоидентичность студентов педагогического вуза // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 2. – С. 25–44. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.02>

✉ Автор для корреспонденции: Татьяна Сергеевна Мамонтова, t.s.mamontova@utmn.ru

© Т. С. Мамонтова, 2025

Постановка проблемы

Сегодняшние реалии таковы, что профессия учителя становится уже не только одной из сфер профессиональной деятельности человека, но и своеобразным миссионерством культурно-этических норм общества, стратегическим потенциалом государства, призванным воспитать подрастающее поколение с необходимыми личностными качествами гражданина.

Особая роль педагогической профессии приводит к повсеместному пересмотру отношения общества к особенностям работы школьных учителей и к данному виду профессиональной работы в целом. Особенно это чувствуется в России, когда на фоне неблагоприятного демографического состояния рождаемости детей растет необходимость в увеличении числа развитой, творческой, патриотически настроенной молодежи, ответственно относящейся к будущему своей страны. И значение учительства при этом стократно возрастает.

Однако многие исследователи, как отечественные, так и зарубежные, отмечают, что, несмотря на возросшую роль педагогической профессии в современном обществе, в сфере профессиональной подготовки будущих учителей практически на всех ступенях их профессионального становления имеются нерешенные проблемы. К таковым относят: неэффективные школьные программы профориентации и формальность профориентационной подготовки будущих абитуриентов к поступлению в педагогические вузы (Н. Шарапова, С. Жолдасбекова, С. Арзымбетова, О. Заимоглу, Г. Бозшатаева [1]; В. А. Исаенко, Н. А. Каракай [2]; Н. Н. Батулин, А. А. Брызгалов [3] и др.); отсутствие востребованных региональных программ взаимодействия педагогических университетов с заинтересованными в

педагогических кадрах ведомствами, учреждениями (С. D. Cao, Н. Т. T. Vu, Т. V. Nguyen, Н. Т. Nguyen, Т. Т. Nguyen [4]; Л. Ф. Шаламова, Д. М. Марусяк, Т. Н. Владимирова, Н. Ю. Лесконог [5] и др.); низкий уровень профессиональной идентичности студентов педагогических высших и средних учебных заведений (В. В. Медведев, М. В. Попов [6]; Е. Л. Барышникова [7] и др.); преуменьшение роли получаемой профессии в жизни будущего педагога и практикующего молодого учителя (Р. Т. Н. Tham, Р. Т. P.Thuc, N. T. Phuong, N. D. Giang [8] и др.) и т. п.

Так, коллеги из Казахстана М. Книсирина, А. Сыздыбаева, Ю. Агранович, Г. Жумалиева, А. Байкулова (Баишев Университет, Актобе, Казахстан) [9] констатируют крайне низкий уровень развития профессиональной идентичности своих студентов, отсутствие у них мотивации и интереса к профессиональному саморазвитию.

Египетские исследователи N. A. A. E. Dine и M. Kaoud (Nile University, Cairo, Egypt) [10] видят проблему в появившейся после пандемии и перехода на онлайн-обучение тенденции студентов совмещать учебу в университете с подработкой, подчас никак не связанной с получаемой профессией педагога. Это отрицательно сказывается как на успеваемости студентов в целом, так и на способности соблюдать молодыми людьми баланс между работой и личной жизнью.

Вьетнамские ученые (An Giang University, Vietnam National University Ho Chi Minh City, Vietnam) [11] отмечают отсутствие включения концепций самоэффективности в программы обучения будущих учителей, что приводит к понижению степени вовлеченности выпускников университета в профессиональную деятельность.



К. Ыбыраимжанов, К. Жаксылыкова, М. Койшибаев, А. Омурзакова, Г. Аяпбергенова (Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан) [12] вынуждены констатировать, что педагогические университеты не раскрывают педагогический потенциал студентов и остро требуется разработка профессионально-ориентированной педагогической среды для подготовки будущих педагогов к повышению их педагогического потенциала.

С. D. Cao, Н. Т. Т. Vu, Т. V. Nguyen, Н. Т. Nguyen, Т. Т. Nguyen Vinh University of Technology Education, Nghe An Province, Vietnam) [13] указывают на устаревание образовательных программ подготовки учителей в технологических и педагогических университетах, слабую связь университета с другими образовательными учреждениями, отсутствие стажировок и пр.

Б. Нагима, Н. Сания, Й. Гульден, З. Сауле, С. Айсулу, М. Назигул (Павлодарский педагогический университет, Павлодар, Казахстан; Университет Ататюрка, Эрзурум, Турция; Сарсен Аманжолов Восточно-Казахстанский университет, Усть-Каменогорск, Казахстан; Филиал Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан в Алматы, Алматы, Казахстан) в ходе собственного эмпирического исследования получили неутешительные результаты: у будущих учителей «не сформированы склонность и готовность к будущей педагогической деятельности, стремление к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, а также творческое и ответственное отношение к своей профессии» [14, с. 1].

Индийские исследователи R. Misquitta, A. Panshikar и B. Hassaram (The Gateway School of Mumbai, Department of Special Education, SNDT Women's University, Mumbai,

India) [15] одной из причин нежелания выпускников педагогических вузов работать в школе называют их неготовность преподавать в инклюзивной среде, обучать учеников с различными психическими или физическими нарушениями.

S. Taggart, S. Roulston, M. Brown, E. Donlon, P. Cowan, R. Farrell, A. Campbell (Ulster University, Coleraine, UK; Dublin City University, Dublin, Ireland; Queen's University Belfast, UK) [16] отмечают непривлекательность, отсталость профессии учителя по причине существенных ограничений в финансировании государственных школ и, как следствие, несоответствия школьного образования современным темпам технических и технологических изменений в мире.

Нередко выпускники школ просто не хотят выстраивать для себя «перспективу будущего времени (FTP)» (Н. Axelrad, R. Drizin, M. Malul, M. Rosenboim, Ben-Gurion University of the Negev, Beer Sheva, Israel) [17], предпочитая вместо поиска себя в профессиональной сфере более легкий путь прохождения обязательной военной службы по месту жительства.

Российские ученые отмечают похожие проблемы в сфере профессиональной подготовки будущих учителей. Так, В. В. Медведев и М. В. Попов (Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, РФ; Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск, РФ) [6] в своем исследовании в том числе отмечают сниженный уровень мотивации и заинтересованности отдельных обучающихся в овладении профессией учителя и трудоустройстве по специальности. Далеко не каждый студент педагогического вуза видит себя в дальнейшем школьным учителем.

Дж. А. Абдуллаев, А. В. Коркмазов, У. У. Абдулкадыров (Чеченский государ-



ственный педагогический университет, Грозный, РФ; Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, Нальчик, РФ)¹ констатируют, что даже у выпускников педагогических вузов из числа магистрантов, которые, казалось бы, уверенно «шагают» по пути профессионального становления, возникают проблемы с поиском собственного «Я», самоопределением, принятием избранной профессии.

Исследователь О. В. Морозова (Владимирский государственный университет, Владимир, РФ) указывает на необходимость формирования у студентов «субъектной позиции будущего профессионала»², основным компонентом которой является мотивационно деятельностный (осознанность выбора профессии, стремление к профессиональной самореализации и т. п.).

Педагоги А. Н. Махинин и А. О. Солманова (Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, РФ) также отмечают низкую мотивацию и слабую заинтересованность студентов в педагогической профессии, причинами которой авторы считают рассогласованность профессиональных ожиданий выпускников вуза с реальными потребностями рынка образовательных услуг³.

М. В. Жукова, К. И. Шишкина, А. Н. Лямагина, Е. В. Фролова, Е. Ю. Волчегорская (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

Челябинск, РФ) исследуют явление прокрастинации (склонности человека откладывать намеченные действия на потом) применительно к студентам, совмещающим учебу с трудовой деятельностью в ущерб первой. Это приводит к нежелательным последствиям в виде постоянного чувства вины и низкой производительности [18, с. 139].

Таким образом, несмотря на предпринимаемые педагогическим сообществом усилия по решению проблем профессиональной подготовки будущих учителей, в школу попадает далеко не каждый и далеко не лучший выпускник педагогического вуза. Кроме того, молодые педагоги, устроившиеся на работу в общеобразовательные учреждения, нередко имеют невысокий уровень мотивации и склонности к педагогической профессии и быстро теряют к ней интерес.

Мы не смогли найти исследование, в котором получили бы ответ на интересующий нас вопрос: какие факторы характера могут влиять на профессиональную самоидентичность студентов педагогических вузов, если, несмотря на создаваемую для них профессионально-ориентированную максимально комфортную образовательную среду, существенная доля выпускников не находит своего места в выбранной ими в свое время профессиональной сфере?

Под профессиональной идентичностью (самоидентичностью) студента педагогического вуза мы, как и большинство исследова-

¹ Абдуллаев Дж. А., Коркмазов А. В., Абдулкадыров У. У. Становление профессиональной идентичности студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 7–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47498989>

² Морозова О. В. Профессиональная идентичность студентов вуза // Психология и педагогика: методика и

проблемы практического применения. – 2014. – Вып. 41. – С. 61.

³ Солманова А.О., Махинин А.Н. Выпускник педагогического вуза: потребности и вызовы рынка труда // Теория и практика современного воспитания и обучения: материалы международной научно-практической конференции. – Воронеж, 2023. – С. 553–558. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54022291>

телей в данной области, понимаем положительное отношение к выбранной профессии педагога, желание обучаться ей, самосовершенствоваться, а также стремление к овладению профессиональными компетенциями, необходимыми для качественного выполнения профессиональной деятельности в будущем.

Гипотеза исследования состояла в предположении, что проблема выбора и принятия будущей профессии связана не только с недостатками профориентационных программ в период школьного образования детей или с несовершенством профессионально-ориентированной среды вузов, но и с какими-то личностными особенностями самих обучающихся. Значительная часть абитуриентов, поступивших в педагогический вуз, по каким-то личностным качествам и свойствам характера не подходит для профессии «учитель».

Подтверждением данного предположения стали в том числе редкие исследования данного вопроса отдельными учеными, например, казахстанскими коллегами Г. Арыновой, Г. Уайсовой, А. Жумадуллаевой, С. Калбергеновой и М. Бекбаевой (СОШ № 76, Алматы, Казахстан) [19], в работе которых представлены результаты эмпирического опыта по выявлению уровня развития социального интеллекта подростков. Недостаточный социальный интеллект, демонстрируемый значительной долей подростков школы, приводит к социальной дезориентации, препятствующей позитивному развитию и пониманию причин своих действий, в том числе на этапе профессионального самоопределения.

Итальянские коллеги L. Fusco, L. S. Sica, A. Parola, L. Aleni Sestito (University of Naples “Federico II”, Naples, Italy) [20] по результатам собственного исследования предостерегают педагогическое сообщество от чрезмерного продвижения профессиональной гибкости среди подростков и призывают средние

школы поддерживать учащихся в процессе проектирования их жизни. Их эмпирические наблюдения выявили отрицательную связь между гибкостью профессиональной идентичности и психологическими ресурсами в подростковом возрасте.

A. Menard, M. Bondy, M. Jones, L. Desjardins, L. Milidrag, A. Foulon, L. Chittle (University of Windsor, Windsor, Canada; University of Ottawa, Ontario, Canada) [21] упоминают в своей работе так называемый феномен самозванца, когда в академической среде оказываются студенты, не склонные и не способные к успешному выполнению той или иной деятельности, в частности будущей профессиональной.

В связи с этим целью нашей работы стало выявление доли студентов, обучающихся в педагогическом вузе, но не подходящих по своим личностным качествам и свойствам характера для профессии «учитель», и поиск тех личностных качеств и свойств характера обучающегося, которые гарантируют наибольшую склонность к работе в педагогической сфере и степень их влияния на профессиональную самоидентичность студентов.

Методология исследования

В качестве основных методов исследования в работе использовались теоретический анализ имеющихся проблем в сфере профессиональной подготовки будущих учителей, включающий сравнительно-аналитический обзор источников по теме работы, а также количественные, качественные и интерпретационные методы обработки полученных в ходе опроса и тестирования эмпирических данных.

В исследовании принимали участие 65 студентов Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова (филиала) Тюменского государственного университета, выбранных методом случайной выборки.



При определении количества информантов исходили из требований репрезентативности выборки, включая в исследование студентов направления подготовки «Педагогическое образование» разных профилей подготовки примерно одного возраста (в среднем – 20,5 лет, 3-й курс обучения) в объеме примерно 10 % от общего количества обучающихся в институте (очная форма обучения).

Сбор и интерпретация эмпирических данных в процессе исследования производились посредством индивидуального опроса и тестирования информантов. В ходе опроса выяснялись: момент и причина принятия решения о поступлении в педагогический вуз и наличие намерения работать по специальности в педагогической сфере после окончания вуза. Тестирование проводилось на сайте Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» при МГУ им. М. В. Ломоносова (научный руководитель – д-р психол. наук, проф. А. Г. Шмелев) по программе «Личность и профессии»⁴, результатом которого стала оценка личностных качеств обучающихся и свойств их характеров (степень жизненной активности, умения работать в команде, независимости, самоконтроля, эмоциональной стабильности и пр.) по школе от 0 до 10.

И опрос, и тестирование проводились анонимно. Все информанты дали согласие на участие в исследовании, были ознакомлены с его целями и уведомяны о дальнейшем использовании и публикации результатов.

Опрос подразумевал письменный ответ в листе опросника. Ссылка на онлайн-тестирование распространялась через социальные сети (ВКонтакте, Яндекс Мессенджер). Качественные данные анализировались с помощью критериев Шапиро – Уилка, Пирсона χ^2

и t-критерия Стьюдента, а качественные данные из опроса были проанализированы тематически. Для статистической обработки результатов проведенного исследования использовался в том числе статистический программный пакет Jamovi 2.4.11.

Результаты исследования

Комплекс проблем профессиональной подготовки будущих учителей, приводящий к снижению мотивации к выбранной профессии «учитель», включает в себя слабую эффективность школьных программ профориентации будущих абитуриентов к поступлению в педагогические вузы; недостаточное количество востребованных программ взаимодействия педагогических вузов с заинтересованными в педагогических кадрах ведомствами, учреждениями; низкий уровень профессиональной идентичности студентов педагогических вузов; недооценка роли получаемой профессии в жизни будущего педагога и/или молодого учителя.

Теоретический обзор по исследуемой проблеме позволил выявить следующие факторы, влияющие на профессиональную самоидентичность студентов педагогических вузов и их слабую мотивированность на работу в школе: совмещение учебы в вузе с подработками; некачественность педагогической среды вузов; падение имиджа профессии учителя; сложность работы в педагогической сфере; прокрастинация; излишняя профессиональная гибкость, формируемая еще на этапе школьного обучения; личностные особенности и свойства характера обучающихся.

Далее представим результаты изучения влияния личностных качеств и свойств характера студентов педагогического вуза на их

⁴ Личность и профессии. Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» при МГУ им. М. В. Ломоносова. URL:

<https://proforientator.ru/profline/test/e60f99de247544e88ea0ad7824b7f1ef>

профессиональную самоидентичность и склонность к педагогической профессии.

Предварительный анализ результатов опроса сразу позволил сделать нам неутешительные выводы. Так, оказалось, что 40,98 % студентов имели серьезные сомнения при выборе своей будущей профессии и сделали выбор в пользу педагогического вуза только в период подачи заявлений на поступление в университет (лето накануне поступления), из них 14,75 % студентов и вовсе отдали предпочтение педагогической профессии «в последний момент». 36 % поступивших в институт выбрали профессию педагога в период активной

школьной профессионально-ориентированной подготовки в старших классах, посещая профориентационные мероприятия, кружки, каникулярные школы и пр. И лишь 22,95 % поступивших признались, что профессия учителя привлекала их всегда, уже в основной школе они знали, что будут поступать в педагогический вуз.

Интересным стало сравнение имеющихся у студентов установок на работу в школе после окончания вуза (намерен работать в школе / скорее намерен, чем не намерен / не намерен работать в школе) в зависимости от периода принятия решения о поступлении в педагогический институт (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1

Установка на работу в школе после окончания педагогического вуза

Table 1

Installation for work in a school after graduation from a pedagogical university

№	Период принятия решения о поступлении в педагогический институт	Намерение работать в школе после окончания вуза		
		Намерен, чел. (%)	Скорее намерен, чел. (%)	Не намерен, чел. (%)
1	Решение получить педагогическую профессию принято в основной школе	14 из 14 (100 %)	0 из 14 (0 %)	0 из 14 (0 %)
2	Решение получить педагогическую профессию принято в старшей школе	16 из 24 (66,67 %)	4 из 24 (16,67 %)	4 из 24 (16,67 %)
3	Решение получить педагогическую профессию принято в период подачи заявлений на поступление в вузы	3 из 16 (18,75 %)	9 из 16 (56,25 %)	4 из 16 (25 %)
4	Решение получить педагогическую профессию принято «в последний момент»	2 из 11 (18,18 %)	2 из 11 (18,18 %)	7 из 11 (63,64 %)

Полученные результаты говорят в пользу ранней профориентации школьников: все студенты педагогического вуза, выбравшие учительскую профессию еще в основной школе, имеют твердое намерение работать по

специальности, посвятив свою жизнь профессии педагога. Те же, кто принял решение поступить в педагогический вуз «в последний момент», в большинстве случаев (около 64 %) уже к третьему курсу уверены, что не свяжут свою жизнь с профессией педагога.

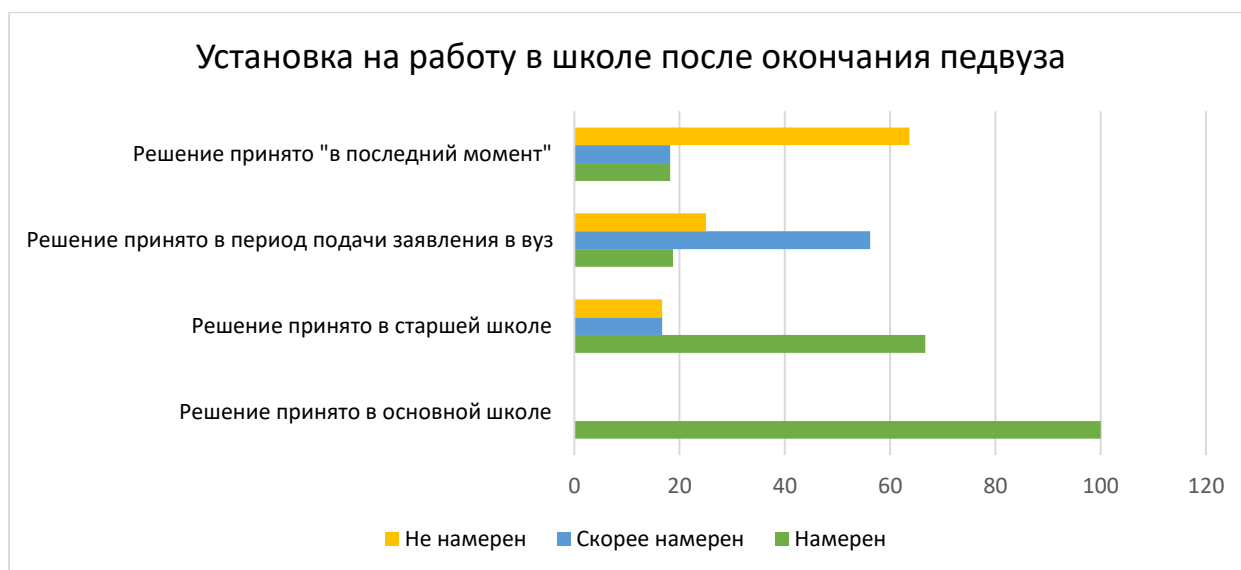


Рис. 1. Сравнительный анализ установок на работу в школе после окончания педагогического вуза в зависимости от периода принятия решения о поступлении в институт

Fig. 1. Comparative analysis of attitudes towards work at school after graduating from a pedagogical university depending on the period of decision-making on entering the institute

Из таблицы 1 видно, что показатель «Установка на работу в школе после окончания педагогического вуза» связан с показателем «Период принятия решения о поступлении в педагогический институт»: чем раньше принято решение о выборе педагогической

профессии, тем выше показатель намерения работать в педагогической сфере по шкале «намерен работать в школе – скорее намерен, чем не намерен – не намерен работать в школе» (рис. 2).

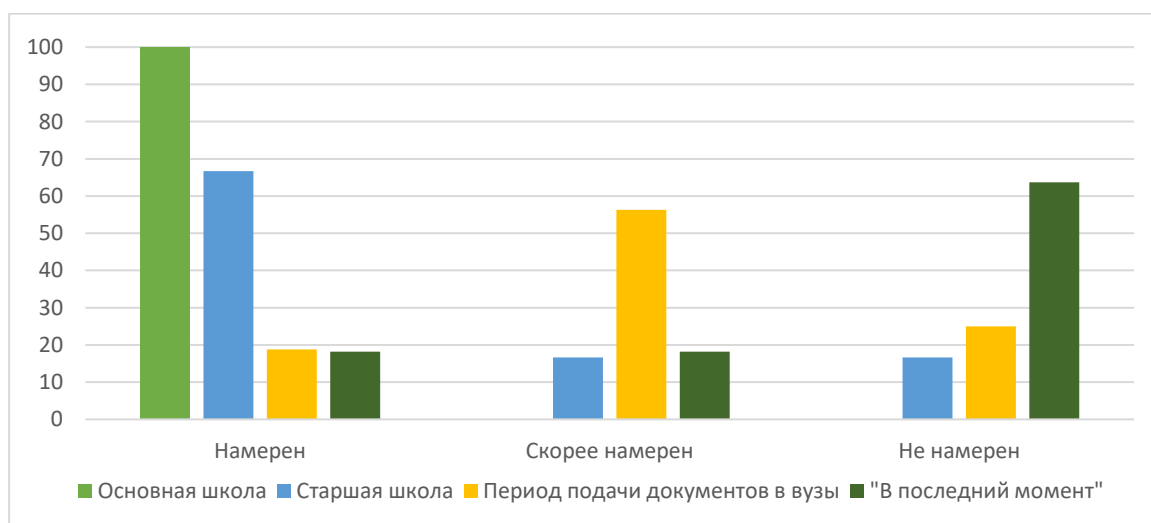


Рис. 2. Зависимость показателя «Установка на работу в школе после окончания педагогического вуза» от периода принятия решения о поступлении в педагогический институт

Fig. 2. Dependence of the indicator "Intention to work at school after graduating from a pedagogical university" on the period of making the decision to enter a pedagogical institute

Интересными являются также результаты сравнительного анализа установок студентов на работу в школе после окончания вуза и общей склонностью их к педагогической профессии как таковой (при этом нами

использовались частично результаты опроса студентов и частично результаты тестирования по программе «Личность и профессии») (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение установок на работу в школе после окончания вуза со склонностью к педагогической профессии у опрашиваемых студентов

Table 2

Comparison of attitudes towards work at school after graduation with the inclination towards the teaching profession among the surveyed students

Склонность к педагогической профессии	Намерение работать в школе после окончания вуза		
	Намерен, чел. (%)	Скорее намерен, чел. (%)	Не намерен, чел. (%)
Склонен	6 (9,23 %)	5 (7,69 %)	3 (4,62 %)
Не склонен	29 (44,62 %)	10 (15,38 %)	12 (18,46 %)

Так, проверка на общую склонность к педагогической профессии выявила только 21,54 % таковых (14 из 65 студентов), причем порядка 5 % из них не намерены после окончания вуза работать по специальности, т. е. в рамках установленной выборки студентов только порядка 17 % обучающихся склонны к работе в школе и в какой-то мере имеют намерение там работать.

Напротив, 78,46 % опрошенных студентов в силу индивидуальных особенностей личности не имеют склонности к педагогической профессии, однако большая часть из них (39 чел. из 51) заявляет о намерении работать в школе (т. е. более половины информантов эмпирической выборки нашего исследования оказались с «феноменом самозванца» [21]). Это в некоторой степени объясняет «не приживаемость» молодых учителей в педагогической среде: еще на этапе выбора будущей профессии абитуриенты неправильно оценивают свои индивидуальные особенности, выбирая направление подготовки, не соответствующее

их личностным качествам и свойствам характера.

Подчеркнем, что статистически значимых различий в группах «Склонен к педагогической профессии» и «Не склонен к педагогической профессии» по намерению работать в школе после окончания педагогического вуза в соответствии с критерием Пирсона χ^2 не выявляется ($\chi^2 = 1,66$ при $p > 0,05$). Это также свидетельствует о том, что абитуриенты, выбирая вуз, руководствуются не имеющимися у них личностными качествами и свойствами характера, а другими, чаще всего внешними мотивами выбора («проще учиться», «по остаточному принципу», «ближе к дому», «почему бы и нет, нормальная профессия» и т. п.). И даже уже обучаясь в педагогическом институте, часто не отдают себе отчета в том, склонны они, вообще говоря, к профессии педагога или нет, принимая решение о намерении работать в педагогической сфере.

Печально, что большая часть опрошенных студентов (≈ 78 %) не обладают в нужной степени теми личностными особенностями,



которые являются базовыми для профессии педагога (умение общаться и активно взаимодействовать с людьми, оптимизм, дружелюбие, отзывчивость, чуткость, чувство юмора, уверенность в себе, высокая энергетика и др.).

Тестирование на сайте Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» при МГУ им. М. В. Ломоносова позволило нам выявить количество студентов, склонных к работе с людьми (не обязательно в педагогической сфере), т. е. тот потенциал, который при должном образе организованной профессионально-ориентированной образовательной среде, мог бы «вырасти» в мотивированного, сформировавшегося педагога. К таковым относятся примерно 55 % обучающихся в вузе. То есть, не учитывая тех студентов, которым рекомендована учительская профессия, порядка 31 % студентов, обладая необходимыми для работы с людьми качествами, в принципе могли бы стать учителями, комфортно вписавшимися в педагогическую среду профессии «учитель».

Очень важно, чтобы практикующий учитель был увлечен профессией, вовлечен в работу, получал удовольствие от учительского труда, имел возможности для удовлетворения собственных потребностей в благополучии. E. Greidanus, D. Burleigh, D. Mai'Stonia (University of Lethbridge, Canada) [22] исследуют эмоциональное и психологическое благополучие учителей, связывая его напрямую с благополучием в школьном сообществе. Неправильно или неудачно выбранная профессия может нанести серьезный вред как физическому, так и психическому состоянию человека. Важно уделять внимание самопознанию, объективной самооценке своих личностных

качеств и свойств характера и учитывать это при выборе будущей специальности. Неудовлетворенность жизнью, осознание неудачности выбора будущей профессии приводят к тому, что позитивная ориентация на возникающие социальные проблемы уже на 1–2 курсах обучения в вузе снижается, в то время как негативная ориентация на проблемы и желание их избежать возрастает, приводя к ухудшению благополучия студентов (Z. Gál, L. Kasik, S. Jámbori, J. B. Fejes, K. Nagy, University of Szeged, Szeged, Hungary) [23].

Объективная самооценка абитуриентом своих личностных качеств, способностей, возможностей должна стать обязательным шагом на пути выбора высшего учебного заведения. На второй план должны отойти «модность» профессии, несоразмерные имеющимся способностям амбиции выпускника или его семьи, желание родителей, педагогов, мнение друзей и т. п.

Результаты тестирования студентов на сайте Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» при МГУ им. М. В. Ломоносова были подвергнуты нами дополнительному анализу вторичными статистическими методами исследования. Проверка на нормальность распределения по критерию Шапиро – Уилка показала, что по выборке в целом распределение значений по категориям личностных качеств и свойств характера можно считать соответствующим нормальному распределению (табл. 3). Поэтому при анализе влияния личностных качеств и свойств характера на склонность к учительской профессии использовался параметрический t-критерий Стьюдента.

Таблица 3

Результаты исследования личностных качеств и свойств характера студентов (n = 65)

Table 3

Results of the study of personal qualities and character traits of students (n = 65)

	Среднее значение	Стандартное отклонение	Критерий W Шапиро – Уилка	Уровень значимости (p-value of Shapiro – Wilk)
Активность	5,43	2,02	0,98	0,315
Согласие	4,74	2,05	0,97	0,150
Самоконтроль	6,89	1,98	0,95	0,012
Эмоциональная стабильность	7,28	2,06	0,94	0,003

С помощью t-критерия Стьюдента мы выяснили, какая из четырех категорий личностных качеств и свойств характера, оцениваемых при тестировании, условно обозначенных как «активность» (степень общительности, желания взаимодействовать с людьми, с окружающим миром), «согласие» (степень независимости, склонности к кооперации, работе в команде, обмену мнениями), «самоконтроль» (степень импульсивности, организованности, мобильности, способность к импро-

визации, творчеству), «эмоциональная стабильность» (степень уравновешенности, уверенности в себе, способность к самоконтролю, работе в экстремальных условиях), в большей мере определяет склонность к работе с людьми в целом и к профессии «учитель» в частности.

В таблице 4 представлены результаты статистического анализа влияния четырех тестовых категорий личностных качеств и свойств характера на склонность к учительской профессии.

Таблица 4

Результаты статистического анализа влияния личностных качеств и свойств характера на склонность к учительской профессии t-критерием Стьюдента

Table 4

Results of statistical analysis of the influence of personal qualities and character traits on the propensity for the teaching profession using Student's t-test

Категория личностных качеств и свойств характера	Статистика t-критерия Стьюдента	df (степеней свободы)	Уровень значимости p
Активность	2,416	63	0,019
Согласие	4,104	63	<0,001
Самоконтроль	2,495	63	0,015
Эмоциональная стабильность	0,356	63	0,723

Примечание: здесь за H_0 принята гипотеза о том, что личностные качества и свойства характера не влияют на склонность к учительской профессии.

Note: here, the hypothesis that personal qualities and character traits do not influence the inclination towards the teaching profession is accepted as H_0 .

В таблице 5 представлены результаты анализа влияния четырех тестовых категорий

личностных качеств и свойств характера на склонность к работе с людьми..

Таблица 5

Результаты статистического анализа влияния личностных качеств и свойств характера на склонность к работе с людьми t-критерием Стьюдента

Table 5

Results of statistical analysis of the influence of personal qualities and character traits on the propensity to work with people using Student's t-test

Категория личностных качеств и свойств характера	Статистика t-критерия Стьюдента	df (степеней свободы)	Уровень значимости p
Активность	8,472	63	<0,001
Согласие	3,217	63	0,002
Самоконтроль	0,211	63	0,834
Эмоциональная стабильность	0,619	63	0,538

Примечание: здесь за H_0 принята гипотеза о том, что личностные качества и свойства характера не влияют на склонность к работе с людьми.

Note: here, the hypothesis that personal qualities and character traits do not influence the propensity to work with people is accepted as H_0 .

Полученные результаты свидетельствуют, что на склонность к работе в педагогической сфере с большей степенью вероятности влияют такие качества личности студента, как дружелюбие, отзывчивость, способность слушать и сопереживать другим людям, работать в команде (категория «согласие») ($t_{\text{эм}} = 4,104$ при $p < 0,001$). Не менее важными оказываются активность в общении с другими людьми, эмпатия, оптимизм, чувство юмора, высокая жизненная энергетика, организованность, конкурентный потенциал, способность к творческой работе (категории «активность» и «самоконтроль», табл. 4).

Таковыми качествами обладают чуть менее 22 % студентов, обучающихся в Ишимском педагогическом институте им. П. П. Ершова (филиале) Тюменского государственного университета. При входном тестировании абитуриентов, поступающих в педагогический вуз, именно на эти личностные качества и черты характера следует обращать внимание в первую очередь.

Категория «эмоциональная стабильность», как видно из таблицы 4, не подлежит однозначной оценке с помощью выбранного нами критерия (вероятность ошибки слишком велика). Однако это не говорит о том, что будущий педагог может вовсе не обладать высокой степенью эмоциональной стабильности. Эту категорию в дальнейшем можно проанализировать другими методами, например, методом экспертной оценки.

Анализ влияния четырех тестовых категорий личностных качеств и свойств характера на склонность к работе с людьми (табл. 5) показал, что у 31 % студентов, продемонстрировавших эту склонность, для перехода в группу «склонен к работе учителем» следует развивать и воспитывать дисциплинированность, волевые качества, умение планировать свою деятельность, работать в условиях неопределенности, ответственность, аккуратность, трудолюбие (категория «самокон-

троль»). Именно эти качества, как видно из результатов анализа (табл. 4), значимы для профессии учителя.

Установка на формирование этих качеств обозначена в компетенциях будущего учителя, рекомендованных для формирования в ФГОС ВО: способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6); способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении (ОПК-5); способен осуществлять обучение учебному предмету на основе использования предметных методик с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся (ПК-1).

Составление программы выявления и развития личностных качеств и свойств характера, влияющих на склонность студентов педагогического вуза к педагогической профессии может стать темой дальнейшего исследования в данном направлении.

Заключение

Проведенное нами исследование показывает, что существуют доказательства, указывающие на различие в склонности к учительской профессии студентов, обучающихся в педагогических вузах. Во многом это различие в склонности связано с многообразием личностных качеств и свойств характера как поступающих в вуз абитуриентов, так и уже обучающихся студентов. Среди этого многообразия выделяются такие личностные качества и свойства характера, которые в большей мере определяют склонность человека к педагогической профессии.

Таким образом, подтверждена гипотеза исследования о том, что проблема выбора и принятия будущей профессии связана не

только с недостатками профориентационных программ в период школьного образования детей или с несовершенством профессионально-ориентированной среды вузов, но и с недооценкой имеющихся у человека личностных качеств и свойств характера как абитуриентами, так и уже обучающимися в вузе студентами. Осознание ошибки приходит, как показал проведенный опрос, слишком поздно, когда студент уже прошел существенную часть пути профессионального становления.

В работе показано, что профессиональная самоидентичность будущего учителя является с большей вероятностью у тех обучающихся, которые демонстрируют следующие качества личности и свойства характера:

1) категория «согласие»: дружелюбие, отзывчивость, способность слушать и сопереживать другим людям, работать в команде;

2) категория «активность»: активность в общении с другими людьми, эмпатия, оптимизм, чувство юмора, уверенность в себе, уравновешенность, высокая жизненная энергетика;

3) категория «самоконтроль»: организованность, конкурентный потенциал, способность к творческой работе.

Полученные результаты дополняют представления об особенностях организации эффективной профориентационной работы со старшеклассниками и потенциальными абитуриентами: на этапе самопознания и самоориентации школьников в профессиональном мире в первую очередь следует обращать внимание на имеющиеся у человека личностные качества и свойства характера. Именно они должны стать определяющими при выборе будущей профессии.

В перспективе предстоит проделать работу по созданию характеристики направлений вмешательств, которые могли бы способ-



ствовать формированию и развитию у студентов педагогических вузов, не проявляющих склонность к учительской профессии, тех качеств и свойств характера, которые необходимы для будущего педагога. Потребуется также провести анализ характеристик студентов, которые будут наиболее восприимчивы к этим вмешательствам.

Надеемся, что наше исследование внесет вклад в решение проблемы профессиональной подготовки будущих учителей на этапе их начального профессионального становления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шарапова Н., Жолдасбекова С., Арзымбетова С., Заимоглу О., Бозшатаева Г. Эффективность школьных программ профориентации: обзор последних исследований // Journal of Education and E-Learning Research. – 2023. – Vol. 10 (2). – С. 215–222. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4554>
2. Исаенко В. А., Каракай Н. А. Развитие навыков профессионального ориентирования и самоопределения школьников // Педагогическая перспектива. – 2021. – № 2. – С. 67–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46188284> DOI: https://doi.org/10.55523/27822559_2021_2_67
3. Мамонтова Т. С., Батурин Н. Н., Брызгалов А. А. Приемы стимулирования мотивации учащихся к выбору будущей профессии в рамках профориентационной работы в школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 7. – С. 44–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68524078> DOI: <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11104>
4. Cao C. D., Vu H. T. T., Nguyen T. V., Nguyen H. T., Nguyen T. T. Evaluating model teacher education and training at Vietnam's universities of technology and education // Journal of Education and E-Learning Research. – 2023. – Vol. 10 (2). – P. 307–313. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4612>
5. Шаламова Л. Ф., Марусяк Д. М., Владимирова Т. Н., Лесконог Н. Ю. Региональная модель подготовки педагогических кадров как объект исследования // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 99–125. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48057197> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2201.05>
6. Медведев В. В., Попов М. В. Профессиональная идентичность студентов: опыт региональных университетов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2. – С. 78–90. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53859720> DOI: <https://doi.org/10.26105/SSPU.2023.83.2.008>
7. Барышникова Е. Л. Педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов колледжа // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 6. – С. 131–138. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47703090> DOI: https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_06_15
8. Tham P. T. H., Thuc P. T. P., Phuong N. T., Giang N. D. Factors Affecting the Perception of Happiness among Teachers in Vietnam // Journal of Education and E-Learning Research. – 2022. – Vol. 9 (3). – P. 199–206. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i3.4191>
9. Knissarina M., Syzdykbayeva A., Agranovich Y., Zhumaliyeva G., Baikulova A. Impact of practice-centered learning on the development of students' professional identities: Learning outcomes //



- Journal of Education and E-Learning Research. – 2024. – Vol. 11 (1). – С. 97–106. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i1.5344>
10. Dine N. A. A. E., Kaoud M. Impact of working while studying on university students' academic performance in Egypt during the COVID-19 pandemic and transition to online learning // Journal of Education and E-Learning Research. – 2023. – Vol. 10 (4). – P. 627–636. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5018>
 11. Tran V. D. Impact of teachers' self-efficacy on their work engagement: A case of Vietnam // Journal of Education and E-Learning Research. – 2023. – Vol. 10 (4). – P. 768–777. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5202>
 12. Ybyraimzhanov K., Zhaxylikova K., Koishibaev M., Omurzakova A., Ayapbergenova G. Enhancing students' pedagogical potential with practice-oriented courses in teacher education universities // Journal of Education and E-Learning Research. – 2023. – Vol. 10 (3). – С. 585–594. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i3.4988>
 13. Cao C. D., Vu H. T. T., Nguyen T. V., Nguyen H. T., Nguyen T. T. Evaluating model teacher education and training at Vietnam's universities of technology and education // Journal of Education and E-Learning Research. – 2023. – Vol. 10 (2). – P. 307–313. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4612>
 14. Nagima B., Saniya N., Gulden Y., Saule Z., Aisulu S., Nazigul M. Influence of special learning technology on the effectiveness of pedagogical ethics formation in future teachers // Journal of Education and E-Learning Research. – 2023. – Vol. 10 (1). – P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i1.4313>
 15. Misquitta R., Panshikar A., Hassaram B. Learning disabilities in India: A closer look at pre-service teacher development practices // International Journal of School & Educational Psychology. – 2024. – Vol. 12 (3). – P. 125–136. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2024.2370762>
 16. Taggart S., Roulston S., Brown M., Donlon E., Cowan P., Farrell R., Campbell A. Virtual and augmented reality and pre-service teachers: Makers from muggles? // Australasian Journal of Educational Technology. – 2023. – Vol. 39 (3). – P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.8610>
 17. Axelrad H., Drizin R., Malul M., Rosenboim M. Does future time perspective predict motivation to learn? // International Journal of School & Educational Psychology. – 2020. – Vol. 10 (1). – P. 94–104. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1813667>
 18. Жукова М. В., Шишкина К. И., Лямагина А. Н., Фролова Е. В., Волчегорская Е. Ю. Локус контроля как предиктор прокрастинации у трудоустроенных и неработающих студентов педагогического вуза // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 3. – С. 135–152. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67952861> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2403.07>
 19. Арынова Г., Уайсова Г., Жумадуллаева А., Калбергеннова С., Бекбаева М. Влияние технологий и педагогической поддержки на развитие социального интеллекта у подростков // Journal of Education and E-Learning Research. – 2023. – Vol. 10 (4). – С. 868–874. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5271>
 20. Fusco L., Sica L. S., Parola A., Aleni Sestito L. Vocational identity flexibility and psychosocial functioning in Italian high school students // International Journal of School & Educational Psychology. – 2020. – Vol. 10 (1). – P. 144–154. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1841050>
 21. Menard A., Bondy M., Jones M., Desjardins L., Milidrag L., Foulon A., Chittle L. “I wasn't that good at it but I pretended to be”: Students' Experiences of the Impostor Phenomenon in Academic Settings // Alberta Journal of Educational Research. – 2023. – Vol. 69 (3). – P. 363–383. DOI: <https://doi.org/10.11575/ajer.v69i3.76167>



22. Greidanus E., Burleigh D., Mai'Stonia D. Educator Understandings of Wellness: Barriers and Supports in Northern Alberta First Nations Schools // Alberta Journal of Educational Research. – 2023. – Vol. 69 (4). – P. 514–528. DOI: <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v69i4.77008>
23. Gál Z., Kasik L., Jámbori S., Fejes J. B., Nagy K. Social problem-solving, life satisfaction and well-being among high school and university students // International Journal of School & Educational Psychology. – 2021. – Vol. 10 (1). – P. 170–180. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1856249>

Поступила: 18 января 2025

Принята: 10 марта 2025

Опубликована: 30 апреля 2025

Заявленный вклад авторов:

Вклад автора в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи полноценный.

Автор ознакомился с результатами и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторе

Мамонтова Татьяна Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра физико-математических дисциплин
и профессионально-технологического образования,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного университета,
ул. Ленина, 1, 627750, Ишим, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7866-4964>
SPIN-код: 2039-0009
E-mail: t.s.mamontova@utmn.ru



Evaluating the influence of personal qualities and character traits on the professional self-identity of pedagogical university students

Tatyana S. Mamontova ¹

¹ Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov
(branch) of Tyumen State University, Ishim, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article examines the problem of finding factors that determine the professional self-identity of pedagogical universities students and their weak motivation to work at school. The purpose of the study is to identify the degree of influence of personal qualities and character traits of pedagogical universities students on their inclination to the chosen profession.

Materials and Methods. The research methods used were theoretical analysis of the literature on the problem, comparative analytical review of sources, quantitative, qualitative and interpretative methods. Quantitative and qualitative methods included conducting a survey and online testing for career guidance with subsequent interpretation of the results based on the statistical criteria of Shapiro-Wilk, Pearson χ^2 and Student's t-test. The study involved 65 students of the pedagogical university.

Results. The article presents a theoretical review and the results of studying the problem of choosing and accepting the future profession of a teacher by students of pedagogical universities. Based on the data obtained, the following was revealed: the connection between the attitude to work at school after graduation and the time of making the decision to enter a pedagogical university; the influence of personal qualities and character traits of pedagogical university students on their professional self-identity and inclination towards the teaching profession.

Conclusions. As a result of the conducted research, personal qualities and character traits of pedagogical university students were identified, which determine their professional self-identity and inclination to work as a teacher after graduation.

Keywords

Pedagogical university; Pedagogical university students; Professional identity; Personal qualities; Character traits.

For citation

Mamontova T. S. Evaluating the influence of personal qualities and character traits on the professional self-identity of pedagogical university students. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (2), pp. 25–44.
DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.02](https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.02)

 Corresponding Author: Tatyana S. Mamontova, t.s.mamontova@utmn.ru

© Tatyana S. Mamontova, 2025



REFERENCES

1. Sharapova N., Zholdasbekova S., Arzymbetova S., Zaimoglu O., Bozshatayeva G. Efficacy of school-based career guidance interventions: A review of recent research. *Journal of Education and E-Learning Research*, 2023, vol. 10 (2), pp. 215-222. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4554>
2. Isaenko V. A., Karakai N. A. Development of skills of professional orientation and self-determination of schoolchildren. *Pedagogical Perspective*, 2021, no. 2, pp. 67-76. (In Russian) DOI: https://doi.org/10.55523/27822559_2021_2_67
3. Mamontova T. S., Batyrin N. N., Brizgalov A. A. Methods for stimulating the motivation of high school students to choose a future profession within the framework of career guidance work at school. *Concept*, 2024, no. 7, pp. 44-58. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68524078>
4. Cao C. D., Vu H. T. T., Nguyen T. V., Nguyen H. T., Nguyen T. T. Evaluating model teacher education and training at Vietnam's universities of technology and education. *Journal of Education and E-Learning Research*, 2023, vol. 10 (2), pp. 307-313. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4612>
5. Shalamova L. F., Marusyak D. M., Vladimirova T. N., Leskonog N. Yu. Regional model of teacher education as a research problem. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (1), pp. 99-125. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2201.05>
6. Medvedev V. V., Popov M. V. Professional identity of students: The experience of regional universities. *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, 2023, no. 2, pp. 78-90. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53859720>
7. Baryshnikova E. L. Pedagogical conditions for forming professional identity of college students. *Pedagogical Education in Russia*, 2021, no. 6, pp. 131-139. (In Russian) DOI: https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_06_15
8. Tham P. T. H., Thuc P. T. P., Phuong N. T., Giang N. D. Factors affecting the perception of happiness among teachers in Vietnam. *Journal of Education and E-Learning Research*, 2022, vol. 9 (3), pp. 199-206. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i3.4191>
9. Knissarina M., Syzdykbayeva A., Agranovich Y., Zhumaliyeva G., Baikulova A. Impact of practice-centered learning on the development of students' professional identities: Learning outcomes. *Journal of Education and E-Learning Research*, 2024, vol. 11 (1), pp. 97-106. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i1.5344>
10. Dine N. A. A. E., Kaoud M. Impact of working while studying on university students' academic performance in Egypt during the COVID-19 pandemic and transition to online learning. *Journal of Education and E-Learning Research*, 2023, vol. 10 (4), pp. 627-636. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5018>
11. Tran V.D. Impact of teachers' self-efficacy on their work engagement: A case of Vietnam. *Journal of Education and E-Learning Research*, 2023, vol. 10 (4), pp. 768-777. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5202>
12. Ybyraimzhanov K., Zhaxylikova K., Koishibaev M., Omurzakova A., Ayapbergenova G. Enhancing students' pedagogical potential with practice-oriented courses in teacher education universities. *Journal of Education and E-Learning Research*, 2023, vol. 10 (3), pp. 585-594. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i3.4988>
13. Cao C. D., Vu H. T. T., Nguyen T. V., Nguyen H. T., Nguyen T. T. Evaluating model teacher education and training at Vietnam's universities of technology and education. *Journal of Education*

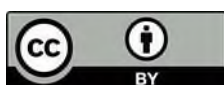


- and *E-Learning Research*, 2023, vol. 10 (2), pp. 307-313. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4612>
14. Nagima B., Saniya N., Gulden Y., Saule Z., Aisulu S., Nazigul M. Influence of special learning technology on the effectiveness of pedagogical ethics formation in future teachers. *Journal of Education and E-Learning Research*, 2023, vol. 10 (1), pp. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i1.4313>
 15. Misquitta R., Panshikar A., Hassaram B. Learning disabilities in India: A closer look at pre-service teacher development practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2024, vol. 12 (3), pp. 125-136. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2024.2370762>
 16. Taggart S., Roulston S., Brown M., Donlon E., Cowan P., Farrell R., Campbell A. Virtual and augmented reality and pre-service teachers: Makers from muggles? *Australasian Journal of Educational Technology*, 2023, vol. 39 (3), pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.8610>
 17. Axelrad H., Drizin R., Malul M., Rosenboim M. Does future time perspective predict motivation to learn? *International Journal of School & Educational Psychology*, 2020, vol. 10 (1), pp. 94-104. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1813667>
 18. Zhukova M. V., Shishkina K. I., Lyamagina A. N., Frolova E. V., Volchegorskaya E. Yu. Locus of control as a predictor of procrastination in employed and non-working education undergraduates. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (3), pp. 135-152. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2403.07>
 19. Arynova G., Uaisova G., Zhumadullayeva A., Kalbergenova S., Bekbaeva M. The impact of technology and pedagogical support on the development of social intelligence in adolescents. *Journal of Education and E-Learning Research*, 2023, vol. 10 (4), pp. 868-874. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5271>
 20. Fusco L., Sica L. S., Parola A., Aleni Sestito L. Vocational identity flexibility and psychosocial functioning in Italian high school students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2020, vol. 10 (1), pp. 144-154. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1841050>
 21. Menard A., Bondy M., Jones M., Desjardins L., Milidrag L., Foulon A., Chittle L. "I wasn't that good at it but I pretended to be": Students' experiences of the impostor phenomenon in academic settings. *Alberta Journal of Educational Research*, 2023, vol. 69 (3), pp. 363-383. DOI: <https://doi.org/10.11575/ajer.v69i3.76167>
 22. Greidanus E., Burleigh D., Mai'Stonia D. Educator understandings of wellness: barriers and supports in Northern Alberta First Nations Schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 2023, vol. 69 (4), pp. 514-528. DOI: <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v69i4.77008>
 23. Gál Z., Kasik L., Jámbori S., Fejes J. B., Nagy K. Social problem-solving, life satisfaction and well-being among high school and university students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2021, vol. 10 (1), pp. 170-180. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1856249>

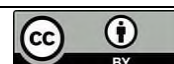
Submitted: 18 January 2025

Accepted: 10 March 2025

Published: 30 April 2025



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

The author's contribution to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is full-completed.

The author reviewed the results and approved the final version of the manuscript

Information about competitive interests:

The author declares the absence of obvious and potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Author

Tatyana Sergeevna Mamontova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Physical and Mathematical Disciplines and Professional and
Technological Education,
Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov (branch) of Tyumen State
University,
Lenin St., 1, 627750, Ishim, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7866-4964>
E-mail: t.s.mamontova@utmn.ru



УДК 378.1+316.752+316.77

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2502.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.03)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Профессиональная коммуникация будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия: уровень сформированности и особенности реализации

О. В. Крежевских¹¹ Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

Проблема и цель. В статье обсуждается проблема профессиональной коммуникации будущих педагогов в ситуации расширения полипрофессионального поля будущей деятельности. Цель статьи – выявить уровень сформированности и особенности реализации профессиональной коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия.

Методология. Для достижения цели статьи использованы взаимодополняющие методы исследования: теоретические (анализ литературных источников) и эмпирические: опросные методы, педагогическое наблюдение, экспертное оценивание, самооценивание (рефлексия). Автором разработан и апробирован инструментарий, включающий параметры, критерии, качественную характеристику уровней коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия. В исследовании приняли участие 85 женщин и 12 мужчин в возрасте 18–19 лет. Полученные данные были подвергнуты количественному и качественному анализу.

Результаты. Установлено, что сформированность профессиональной коммуникации будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия соответствует среднему уровню (43,30 %) и уровню ниже среднего (25,77 %), выявлены особенности реализации профессиональной коммуникации будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия, обозначены группы проблем коммуникации будущих педагогов: мировоззренческие, организационные и психологические.

Заключение. По результатам исследования сделаны выводы о необходимости развития интерпрофессиональной идентичности как понимания студентами не только своей роли и обязанностей в образовательном процессе, но и обязанностей других профессиональных групп, а также готовности действовать сообща в ситуации размытости, неточности профессиональных обязанностей в связи с новой задачей.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация; будущие педагоги; трансдисциплинарное взаимодействие; уровень сформированности профессиональной коммуникации; особенности реализации профессиональной коммуникации; проблемы коммуникации будущих педагогов; интерпрофессиональная идентичность.

Библиографическая ссылка: Крежевских О. В. Профессиональная коммуникация будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия: уровень сформированности и особенности реализации // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 2. – С. 45–69. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.03>

✉ Автор для корреспонденции: Ольга Валерьевна Крежевских, MailOlga84@mail.ru

© О. В. Крежевских, 2025

Постановка проблемы

В современном мире коммуникация, реализуемая как непосредственно, так и с применением дистанционных технологий, становится важнейшим элементом профессионализма педагога. Всеобщая цифровизация различных сфер повседневной деятельности актуализировала разработку более эффективных, адекватных особенностям современных детей – цифровых аборигенов – проектов, программ и образовательных продуктов с участием разных профессиональных групп, в том числе IT-специалистов, педагогов, психологов, менеджеров, дизайнеров и др.: электронных образовательных ресурсов, онлайн-школ, цифровых обучающих игр, электронных учебников и многого другого. Это, в свою очередь, привело к необходимости обучения данных групп коммуникации со специалистами смежных и не смежных отраслей знаний, обладающих разными картинками мира, порой противоположными взглядами и оценкой явлений, а также не схожим терминологическим аппаратом. Таким образом, перед высшей школой встала проблема формирования готовности будущих педагогов к реализации коммуникации в условиях трансдисциплинарного взаимодействия в полипрофессиональном поле будущей деятельности.

Несмотря на достаточное внимание к коммуникативной компетентности будущих педагогов в стандартах высшего образования, исходная авторская позиция состоит в том, что коммуникации в условиях трансдисциплинарного взаимодействия, в силу своей сложности и специфичности, нуждается в самостоятель-

ном выделении в стандарте в качестве результата высшего педагогического образования и представляет собой процесс обмена между участниками профессионального взаимодействия «общественно-значимыми мыслительными содержаниями об общем совместном предмете взаимодействий и о самих себе со своих профессиональных позиций в виде смыслов, производимых и передаваемых средствами естественного языка наличными речевыми способностями участников коммуникации»¹.

В литературе данный вопрос обсуждается достаточно давно как «феномен “смешения языков” в строительстве “вавилонской башни” современной комплексной науки, породивший взаимонепонимание друг друга»²; подчеркиваются проблемы данной коммуникации когнитивно-мировоззренческого [2], организационного [21] и психологического характера³.

Первоначально вопросы межпрофессионального сотрудничества и соответствующей коммуникации рассматривались в русле клиентоориентированной медицины и подготовки к ней. Подчеркивались сложности «пересекающихся баз знаний, неясного распределения обязанностей» [8].

В последние годы исследователи в области здравоохранения предположили, что для интерпрофессионализма необходима двойная идентичность, включающая в себя как профессиональную, так и интерпрофессиональную идентичность [13].

Выделены пять элементов, которые создают условия для эффективного межпрофессионального сотрудничества: (1) позитивная

¹ Куликов Г. П. Психологические механизмы коммуникации в условиях межпрофессионального взаимодействия: дис... кандидата психологических наук. – М., 1997.

² Тюков А. А., Куликов Г. П. Научные сообщения синдрома межпрофессиональной коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 1997. – № 2. – С. 23–33.

³ Там же. – С. 23–33.



взаимозависимость, (2) индивидуальная ответственность, (3) продуктивное взаимодействие, (4) навыки межличностного общения, (5) рефлексия над командными процессами [17].

Активно создаются рекомендации по разработке, внедрению и оценке стратегий обучения и подготовки студентов-медиков к командной работе на основе компетенций. Руководящие принципы и стратегии разработки учебных программ направлены на проведение тщательного межпрофессионального анализа потребностей и формирование переносимых, основанных на фактических данных компетенций, применимых в разных профессиях [23].

Многие учебные заведения включили межпрофессиональное образование в учебные программы для студентов [9].

В последнее время стали появляться исследования, рассматривающие профессиональную коммуникацию специалистов сферы образования. Как отмечает А. Denise [4], «основные компетенции, часто используемые в программах допрофессиональной подготовки специалистов в области здравоохранения, могут быть адаптированы для допрофессиональной подготовки специалистов, работающих в системе образования» [4].

Авторы подчеркивают, что межпрофессиональное сотрудничество в школах имеет основополагающее значение для успеха всех учащихся [12].

Обучение, основанное на профильных проектах должно позволять студентам максимально интегрировать свое дисциплинарное образование, когда студенческие команды ре-

шают открытые реальные задачи в реалистичной обстановке. Эти задачи являются производными от реальных задач [15].

D. Testa [19] было проведено показательное исследование в образовательной сфере. В тех школах, где учителя, социальные работники и психологи сотрудничали, проблема благополучия учащихся была решена более успешно. Однако там, где учителя сопротивлялись межпрофессиональному сотрудничеству, социальные работники или психологи были более сосредоточены на индивидуальной работе [19].

Показано, что межпрофессиональное сотрудничество необходимо школьным специалистам, которые оказывают услуги учащимся с ограниченными возможностями. Однако большая часть подготовки к работе в школе проводится по отдельным программам и не дает студентам возможности освоить эффективные методы сотрудничества [18].

В исследовании J. Sargeant, T. MacLeod, A. Murray [16] разрабатывается межпрофессиональный подход к обучению коммуникативным навыкам.

Так или иначе, любые социальные услуги, как бы хорошо они не были задуманы, могут быть настолько же эффективными, насколько эффективна совместная работа людей, которым поручено их внедрение⁴. В свою очередь, это определяется профессиональной коммуникацией в условиях трансдисциплинарного взаимодействия.

В Приказе Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятель-

⁴ Reeves S., Lewin, S., Espin, S., & Zwarenstein, M. Interprofessional teamwork in health and social care. – Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. URL: <https://www.tcsch>

indonesia.org/wp-content/uploads/2012/11/ebooksclub.org__Interprofessional_Teamwork_in_Health_and_Social_Care__Promoting_Partnership_for_Health.pdf



ность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»⁵ указаны следующие трудовые действия, относящиеся к реализации коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия: «взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума», «разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка», «участие в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста», «осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ», «составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося»⁶.

Рассмотренные трудовые действия связаны с обеспечением взаимодействия в команде с участниками – представителями разных профессиональных групп, консолидацией усилий и разработкой оптимального решения профессиональных задач через баланс имеющихся ресурсов, находящихся в распоряжении специалиста иной сферы деятельности.

Для смягчения обозначенной проблемы необходимо разрешить ряд противоречий методологического и инструментально-технологического характера. Вначале важно определить параметры и критерии для оценки уровня коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия, для чего, учитывая, что проблематика коммуникативной составляющей профессиональной подготовки играет существенную роль в российских стандартах высшего образования, важно ответить на вопрос: «В чем, собственно, состоят сложности коммуникации в условиях трансдисциплинарного взаимодействия?» Далее на основе проведенного анализа литературных источников целесообразно понять, по каким измеряемым параметрам и с помощью каких инструментов эту коммуникацию можно охарактеризовать для развития и описания соответствующей практики будущих педагогов и с учетом ее специфики, т. е. отличия от педагогической коммуникации в целом.

Для ответа на эти исследовательские вопросы обратимся к сущности понятия «коммуникация» и особенностям коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия.

В научной литературе коммуникация рассматривается как сложная многоканальная система взаимодействия людей [25] или, что важно, социального взаимодействия⁷. Наблюдается терминологическая разобщенность и не системность категориального аппарата в области проблемы коммуникации у будущих педа-

⁵ Российская Федерация. Министерство труда и социальной защиты. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ от 18 окт. 2013 г. № 544н. URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>

⁶ Там же.

⁷ Misra S., Stokols D., Cheng L. The Transdisciplinary Orientation Scale: Factor Structure and Relation to the Integrative Quality and Scope of Scientific // Journal of Translational Medicine & Epidemiology. – 2015. – Vol. 3. – P. 1042.



гогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия, что говорит о разноплановости научных исследований в этом направлении, с одной стороны, а с другой – о недостаточной разработанности данного направления в психолого-педагогической науке. В нашем исследовании мы будем придерживаться следующих понятийных категорий, в основании типологии которых лежат представления о количестве включенных в коммуникацию взаимодействующих субъектов и степень их родства в профессиональном отношении.

Межпрофессиональная коммуникация характеризует взаимодействие двух субъектов образовательных отношений – представителей смежных (психолог и педагог) или не смежных (педагог и IT-специалист) профессиональных групп, включенных в интерактивный процесс совместных действий по созданию и поддержанию механизмов воспитания и обучения детей.

Мультипрофессиональная коммуникация связана с деятельностью в команде специалистов-представителей родственных сфер деятельности, к примеру, в процессе разработки и реализации совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка.

Транспрофессиональная коммуникация возникает в различных по составу командах, куда включены представители родственных и неродственных сфер деятельности для принятия решения в рамках проекта, формируемых под конкретную профессиональную задачу.

В таких командах закономерно возникают разного рода трудности. Среди них, как сообщают М. Бреннен и Дж. Рондон-

Сулбарен, присутствие альтернативных типологий знаний и несовместимость нескольких дисциплинарных парадигм (М. Brennan, J. Rondón-Sulbarán [2]), необходимость передачи различных типов знаний в другие контексты, их обобщения и модификации (Е. Nagy, A. Ransiek, M. Schäfer, A. Lux, L. Theiler [10]). Р. Тонг с соавторами указывает на сложности организационного характера, в том числе обеспечение возможностей для плодотворного контакта с представителями других профессий (R. Tong, L. Roberts, M. Brewer, H. Flavell [20]).

Психологические проблемы работы в межпрофессиональной команде достаточно полно описаны А. А. Тюковым и Г. П. Куликовым⁸. Например, к ним относится синдром «смены предмета обсуждения», т. е. возникновение ситуации, когда кто-то говорит «не про то» – вариант потери предмета коммуникации. Синдром «исходного взаимопонимания» возникает, если речь идет об одном и том же предмете и все согласны, в итоге коммуникация теряет смысл. В экспериментальных исследованиях описаны и противоположные ситуации – жестких различий в точках зрения, когда участники действуют по принципу «на том стою и не могу иначе», т. е. принципиальное взаимонепонимание⁹.

Указанные работы рассматривают коммуникацию вообще, без учета сферы деятельности взаимодействующих профессиональных групп. Однако это не единственный подход, представленный в современных публикациях. Так, в работе И. А. Климов с соавторами утверждают, что в «межпрофессиональной коммуникации важно сформировать понятий-

⁸ Тюков А. А., Куликов Г. П. Научные сообщения синдрома межпрофессиональной коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 1997. – № 2. – С. 23–33.

⁹ Там же. – С. 23–33.



ные системы общего пользования не “вообще”, для всех возможных случаев, а применительно к решаемой совместными усилиями проблеме» [7]. Этот же тезис отражен в исследованиях М. С. Лежневой¹⁰, где обращается внимание на специфику формируемых компетенций, включающих знания, умения, навыки и опыт деятельности, обусловленную особенностями профессиональной сферы тех групп субъектов, с которыми предстоит взаимодействовать в ходе командной деятельности. Таким образом, при проектировании содержания образования для формирования компетенций профессионального взаимодействия психолога и учителя важно четко определить, какие специальные знания о деятельности психолога нужны педагогу¹¹. В то же время такое взаимодействие всегда обусловлено личностным компонентом готовности, включающим в себя мотивационно-целевую составляющую и профессионально важные качества личности специалиста.

В работе М. С. Лежневой¹² указано, что успех зависит от общих целей и ценностей, обеспечивающих решение сложных, многофункциональных проблем в межпредметных областях науки и производства. Автором разработана модель личности IT-специалиста, ориентированного на межпрофессиональное взаимодействие, включающая установочный, когнитивный и конативный компоненты. С точки зрения автора, для продуктивного

взаимодействия специалистам нужны соответствующие мотивация, познавательные способности, логическое, творческое и критическое мышление, а также умения, связанные с непосредственной организацией деятельности: целеполагания, планирования, самоконтроля профессиональной деятельности, опыт совместной профессиональной (квази-профессиональной) деятельности по выполнению инновационных проектов и такие качества личности, как флексибельность и рефлексивность¹³.

В силу увеличения поля взаимодействующих субъектов и широты решения профессиональных задач педагога, мы все-таки придерживаемся контекстно-нейтрального подхода, при котором параметры носят относительно универсальный характер, вне зависимости от решаемой проблемы и видов профессиональных групп, с которыми предстоит взаимодействовать. Поэтому при разработке параметров оценки коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия большую роль играют также трансдисциплинарные ориентации обучающегося, определяемые как ценности, установки, убеждения, концептуальные навыки и знания, а также поведенческие репертуары, которые predispose индивида к эффективному

¹⁰ Лежнева М. С. Готовность к межпрофессиональному взаимодействию IT-специалистов как предиктор их успешного профессионального становления // Результаты современных научных исследований и разработок: сб. ст. победителей II Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2017. – С. 180–182. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28966386>

¹¹ Кожевников А. В. Реализация междисциплинарных проектов при разработке практикоориентированных инженерных образовательных программ в рамках международных стандартов CDIO // Современные

научные исследования и инновации. – 2014. – № 6. – Ч. 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/06/34442>

¹² Лежнева М. С. Готовность к межпрофессиональному взаимодействию IT-специалистов как предиктор их успешного профессионального становления // Результаты современных научных исследований и разработок: сб. ст. победителей II Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2017. – С. 180–182. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28966386>

¹³ Там же. – С. 180–182.



сотрудничеству в профессиональных командах¹⁴.

Действия в условиях данных команд отличаются от обычной педагогической коммуникации, поскольку предполагают переход, «настройку» под иную когнитивную схему, понимание новой терминологии и на ином качественном уровне. «Переходя из одной дисциплины в другую, субъект попадает в новую семантику, то есть сталкивается с ситуацией “ненахождения” нужных понятий для описания исследуемых областей. “Старые” понятия содержат смыслы, не разделяемые участниками командного взаимодействия, “исповедующими” другую культуру дискурса, возникает конфликт интерпретаций, столкновение различных типов рациональности»¹⁵.

Для продуктивной коммуникации в условиях трансдисциплинарного взаимодействия необходимо становление «зоны обмена» информацией между профессиональными группами, для чего важна открытость и достаточно высокая эффективность диалоговых отношений в межличностном общении, наличие двустороннего канала обмена знаниями, реализация окончательного решения, в идеале принятого на условиях паритетного соглашения всех участников коммуникационной ситуации, которые в широком смысле являются частью системы (педагогических) взаимодействий¹⁶.

Работа в сложных по составу командах сопряжена со значительными этическими про-

блемами, поскольку могут возникать ситуации столкновения мнений и пересечения потребностей участников взаимодействия. Так, наши исследования показали, что основными проблемами являются следующие: неготовность субъектов в полной мере вести диалог друг с другом, слабая или низкая степень командообразующей и соорганизующей активности, недостаточность попытки обсуждения решения, объяснения причин, побудивших данную ситуацию, попытка отнесения проблемы к сфере деятельности одного специалиста, стремление найти «виновного в ситуации» [24].

Соответственно, стоит вопрос о сущности коммуникации в условиях трансдисциплинарного взаимодействия. Рассмотрим некоторые имеющиеся исследования.

Коммуникация в сложных по составу командах предполагает способность работать в команде: уметь быть как лидером команды, так и ее членом; действие, сообразное роли и обязанности, – понимание своей роли, обязанности и знание роли других участников командного взаимодействия; готовность к выражению своего мнения и способность слушать мнение коллег; способность к познанию нового и критической рефлексии, т. е. критическому размышлению о собственной деятельности и об отношениях внутри команды; ориентированность на совместную работу в интересах клиента, взаимодействие с ним, его семьей; владение нормами профессиональной этики – признание мнения других работников,

¹⁴ Misra S., Stokols D., Cheng L. The Transdisciplinary Orientation Scale: Factor Structure and Relation to the Integrative Quality and Scope of Scientific // Journal of Translational Medicine & Epidemiology. – 2015. – Vol. 3. – P. 1042.

¹⁵ Богданова М. А., Абросимова Л. С. Концепт человеческой телесности: междисциплинарный. – Ростов-на-Дону: Изд-во Юж. федер. ун-та, 2018. – С. 13.

URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=560951>

¹⁶ Сахарова Н. С., Томин В. В. Кросскультурное взаимодействие студентов: прикладные и процедурные особенности полидисциплинарного феномена // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 2. – С. 1–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38597804>



того, что мнение каждого работника одинаково важно¹⁷.

Комплексный подход к оценке компетенций межпрофессионального взаимодействия описан Yen-Fang Chou и включает в себя следующие измеряемые показатели: понимание ролей, ориентированных на пациента/клиента/семью/сообщество, практика межпрофессионального общения, функционирования команды, совместное лидерство и разрешение межпрофессиональных конфликтов [3].

Для оценки коммуникации будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия необходимо подобрать взаимодополняющие методы психолого-педагогического исследования, что также является предметом научного дискурса.

Поскольку содержание данных компетенций составляет знаниевый компонент, то целесообразно использовать опросные методы, что подтверждается анализом подходов, представленных в литературе [1; 3]. Указывается, что такие опросники должны содержать самооценку студентами уровня действий команды, рефлексию своей деятельности [3].

С другой стороны, диагностические методики должны оценивать, как процессуальный, так и результативный компоненты коммуникации в условиях трансдисциплинарного взаимодействия, поэтому целесообразно применять педагогическое наблюдение [6].

При соответствующей оценке важно выявить не только индивидуальный вклад, но и результат общей командной работы, в этом состоит трудность измерения особенностей коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия [14].

Другая сложность соответствующей оценки состоит в определении типа данной коммуникации, наиболее соответствующего наличной ситуации. В литературе описаны четыре таких типа: командная работа, сотрудничество, координация и нетворкинг. Командная работа рассматривается как охватывающая ряд таких элементов, как общая командная идентичность, четкость ролей, взаимозависимость между членами команды, интеграция задач и общая ответственность. Напротив, сотрудничество предстает как «более свободная» форма межпрофессиональной работы, для него общая идентичность и интеграция индивидов менее важны. Для координации некоторое чувство общей идентичности, интеграции и взаимозависимости менее важно, как и общая отчетность или ясность ролей, задач и целей. Наконец, нетворкинг – это отношения, в которых общая командная идентичность, ясность ролей/целей, взаимозависимость и общая ответственность менее значимы; поэтому никому из участников необязательно встретиться лицом к лицу, поскольку они могли бы общаться онлайн на основе асинхронного подхода [14]. Поэтому важно определить тип коммуникации при разработке системы оценивания.

Наиболее полную информацию об особенностях коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия может дать методика нормативно-конфликтного анализа взаимодействия людей в ситуациях совместной деятельности¹⁸. Оценивание в рамках данного подхода целесообразно производить путем привлечения экспертных групп.

¹⁷ Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice / ed. by D. Hopkins. URL: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70185/1/WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf

¹⁸ Тюков А. А., Куликов Г. П. Научные сообщения синдромы межпрофессиональной коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 1997. – № 2. – С. 23–33.



Анализ публикаций показывает слабую готовность различных профессиональных групп к коммуникации в условиях трансдисциплинарного взаимодействия [5] и наличие проблем в этой области [11; 21], что вызвано сложностью организации соответствующей практики сотрудничества и обучения в межпрофессиональной среде [26].

Необходимость соответствующей компетенции в педагогической сфере деятельности подчеркивается в исследовании R. Wehner, A. Lohaus, P. Krämer, где сообщается, что учителя до выхода на работу, трудившиеся в мультипрофессиональных командах, расширили свою концепцию инклюзивного образования, включив в нее такие аспекты, как индивидуализация и дифференциация, в то время как учителя, ранее работавшие в монопрофессиональных командах, такого расширения не продемонстрировали [22]. Как уже сказано выше, выполнение комплексной междисциплинарной задачи в процессе обучения может подразумевать работу студентов в группах над одной тематикой, что также вызывает ряд вопросов: распределение ответственности студентов в рамках выполнения группового междисциплинарного проекта, наличие «сильных» с точки зрения успеваемости и «слабых» студентов, проблема оценки группового результата¹⁹.

В связи с актуальностью формирования готовности к коммуникации в условиях трансдисциплинарного взаимодействия, важной задачей выступает разработка диагностического инструментария, включающего параметры оценки, критерии, диагностическую шкалу, качественную характеристику соответствующих уровней.

Описанные научные проблемы, позволяющие подойти к цели исследования, которая состоит в выявлении уровня сформированности и особенностей реализации профессиональной коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия.

Методология исследования

Для достижения цели исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов, позволяющих произвести количественную оценку параметров коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия: анкетирование, педагогическое наблюдение, метод экспертной оценки, тестирование. В исследовании приняли участие 85 женщин и 12 мужчин в возрасте 18–19 лет со средним баллом успеваемости – 4, обучающиеся в Шадринском государственном педагогическом университете по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Дошкольное, дополнительное образование».

Анкетирование включало несколько групп вопросов.

1. Вопросы субъектно-описательного характера (ФИО, курс, направление и профиль подготовки, группа).
2. Личное отношение к командной работе.
3. Рефлексия командной деятельности: Получилось ли у Вас образовать команду в процессе решения ситуации? Если команда не была создана, то попытайтесь объяснить причину этого. Возникли ли у Вас конфликты в процессе действий в команде? На почве каких разногласий?

¹⁹ Кожевников А. В. Реализация междисциплинарных проектов при разработке практикоориентированных инженерных образовательных программ в рамках

международных стандартов CDIO // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 6. – Ч. 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/06/34442>



4. Оценка эффективности командного решения: Оцените степень своей готовности к импорту или экспорту компетенций для решения конкретной проблемы по 5-балльной шкале (Насколько Вы способны научить и научиться при работе в команде? Способны ли Вы к совместному освоению нейтральных сфер, не получивших функционального суверенитета? (5-балльная шкала)).

Педагогическое наблюдение (с методом экспертных оценок) предполагало, что обучающимся для совместного решения дается педагогическая ситуация, ее результатом является разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка с использованием электронных ресурсов. В ситуации называются проблемы данного ребенка, связанные с коммуникацией со сверстниками, стеснительностью, замкнутостью, низкой посещаемостью образовательной организации и недостаточным учетом его индивидуальных особенностей в процессе образовательной деятельности. Терминология и содержание данной педагогической ситуации проектировались с целью побуждения обсуждений между группами студентов и актуализировали взаимобмен специфическим терминологическим аппаратом, методами и технологиями работы (методика нормативно-конфликтного анализа взаимодействия людей в ситуациях совместной деятельности).

В процессе решения данной ситуации велось экспертное наблюдение, в ходе которого каждый эксперт имеет возможность делать «полевые заметки». Применяется качественное и количественное оценивание по методике В. И. Загвязинского, Р. Атаханова²⁰.

Для удобства работы экспертов и структуризации оценки применялись экспертные

листы. В первом экспертном листе отмечалась степень обучающей и/или познающей активности в процессе командного взаимодействия согласно шкале: 3 – устойчивая активность на протяжении всей работы, 2 – эпизодическая активность, 1 – однократная активность.

Во втором экспертном листе указывалась степень проявления у обучающихся готовности к импорту или экспорту компетенций для решения конкретной проблемы, способности к совместному освоению нейтральных сфер, не получивших функционального суверенитета. Фиксировался характер активности (импорт, экспорт, освоение нейтральной сферы) по вышеуказанной 3-балльной шкале.

Третий экспертный лист фиксировал степень проявления индивидуальной устремленности к нахождению многосторонних решений по шкале: 3 – постоянное стремление к многосторонним решениям, не снижающее объективность итогового решения или стремление доказать свою правоту; 2 – стремление к многосторонним решениям, снижающее эффективность итогового решения; 1 – единичные решения.

Четвертый экспертный лист направлен на фиксацию наблюдений эксперта в области соблюдения обучающимся правил деловой этики в процессе командного взаимодействия. Применялась следующая шкала: 3 – проявление взаимоуважения, толерантности, терпимости, культуры диалога; 2 – эпизодическое нарушение культуры диалога; 1 – несоблюдение деловой этики. В каждом экспертном листе имелось место для дополнительных комментариев.

²⁰ Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.

2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 208 с. URL: http://ipkfp.nspu.ru/file.php/1/Zagvjazinskii_V.I._Atakh anov_R.-Metodologija_i_metody_PPI.pdf

Тестирование позволяло выявить степень полноты знания эффектов групповой работы (социальной фасилитации, социальной ингибиции, групповой идентичности, конформизма, нонконформизма, бумеранга, социальной лени), системности знания приемов нейтрализации отрицательных эффектов групповой работы, уровень полноты знания собственного функционала в команде и функционала других членов команды. Тестирование включало открытые и закрытые вопросы. Например, «В процессе составления совместного проекта один из участников группового проектирования с повышенной эмоциональностью воспринимает предложения других участников, критикует их, тем самым производя эффект “эмоционального заражения”. Напишите Ваши возможные действия, если

Вы являетесь членом этой команды», «Избеганию каких отрицательных эффектов, на Ваш взгляд, способствует подотчетность каждого члена команды?», «Низкое ценностно-ориентационное единство членов группы, как известно, снижает общую групповую эффективность. Одни члены группы хотят добиться высоких результатов проекта, другие – самореализации, третьи – хотят “отсидеться” за спинами других. Предложите варианты избегания отрицательного эффекта низкого ЦОЕ».

Были выделены параметры и критерии оценки коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия (табл. 1) и соответствующие качественно-количественные ориентиры (табл. 2).

Таблица 1

Параметры, критерии и методы оценивания особенностей коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия

Table 1

Parameters, criteria and methods for evaluating the communication features of future teachers in the context of transdisciplinary interaction

Параметр	Критерий	Методы оценки
Меж-, мульти- и транспрофессиональное командообразование	– степень осознания важности командного решения сложных проблем; – уровень знаний психолого-педагогических основ командной работы; – степень этико-профессиональной сообразности при работе в команде; – уровень комплиментарности	Анкетирование, педагогическое наблюдение, метод экспертной оценки, тестирование
Трансдисциплинарный синтез	– степень стремления к трансдисциплинарному синтезу компетенций в процессе взаимодействия; – уровень знаний в сфере основ практической дидактики; – степень деятельностно-практической активности в процессе трансдисциплинарного синтеза компетенций	Анкетирование, педагогическое наблюдение, метод экспертной оценки
Многосторонность решений	– уровень нацеленности на многосторонние решения; – уровень знаний мотивационно-потребностных характеристик субъектов взаимодействия; – степень контекстно-деятельностной гибкости	Анкетирование, педагогическое наблюдение, метод экспертной оценки, тестирование



Таблица 2

Качественно-количественные ориентиры для оценивания особенностей коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия

Table 2

Qualitative and quantitative guidelines for assessing the communication features of future teachers in the context of transdisciplinary interaction

Уровни	Качественные ориентиры	Количественные ориентиры
1	2	3
Высокий	Выявлены высокая степень осознания важности командного решения сложных проблем и высокий уровень знаний психолого-педагогических основ командной работы, наивысшая степень этико-профессиональной сообразности при работе в команде и высокий уровень комплиментарности при работе в команде. Степень стремления к трансдисциплинарному синтезу компетенций в процессе взаимодействия соответствует высокому уровню; зафиксированы наивысший уровень знаний в сфере основ практической дидактики и высокая степень деятельностно-практической активности в процессе трансдисциплинарного синтеза компетенций. Выявлены высокий уровень нацеленности на многосторонние решения и такой же уровень знаний мотивационно-потребностных характеристик субъектов взаимодействия; установлена наивысшая степень контекстно-деятельностной гибкости	32–36 баллов
Выше среднего	Характерны достаточно высокая степень осознания важности командного решения сложных проблем, относительно высокий уровень знаний психолого-педагогических основ командной работы и достаточно высокая степень этико-профессиональной сообразности при работе в команде; зафиксированы в целом высокий уровень комплиментарности при работе в команде и достаточно высокая степень стремления к трансдисциплинарному синтезу компетенций в процессе взаимодействия; диагностика показала относительно высокий уровень знаний в сфере основ практической дидактики и достаточно высокую степень деятельностно-практической активности в процессе трансдисциплинарного синтеза компетенций. Выявлены высокие уровни нацеленности на многосторонние решения и соответствующий уровень знаний мотивационно-потребностных характеристик субъектов взаимодействия; достаточно высокая степень контекстно-деятельностной гибкости	26–31 баллов
Средний	Выявлены средняя степень осознания важности командного решения сложных проблем и достаточный уровень знаний психолого-педагогических основ командной работы; зафиксирована средняя степень этико-профессиональной сообразности при работе в команде; уровень комплиментарности при работе в команде в целом достаточный. Зафиксирована умеренная степень стремления к трансдисциплинарному синтезу компетенций в процессе взаимодействия, выявлены средний уровень знаний в сфере основ практической дидактики и достаточная степень деятельностно-практической активности в процессе трансдисциплинарного синтеза компетенций. Характерны средний уровень нацеленности на многосторонние решения и средний уровень знаний мотивационно-потребностных характеристик субъектов взаимодействия; умеренность контекстно-деятельностной гибкости	21–25 баллов

Окончание таблицы 2

1	2	3
Ниже среднего	Выявлены недостаточная степень осознания важности командного решения сложных проблем, относительно низкий уровень знаний психолого-педагогических основ командной работы; зафиксирована в целом недостаточная степень этико-профессиональной сообразности при работе в команде; уровень комплиментарности роли при работе в команде – ниже среднего; достаточно низкая степень стремления к трансдисциплинарному синтезу компетенций в процессе взаимодействия; характерны недостаточный уровень знаний в сфере основ практической дидактики и относительно низкая степень деятельностно-практической активности в процессе трансдисциплинарного синтеза компетенций. Зафиксированы относительно низкий уровень нацеленности на многосторонние решения и недостаточный уровень знаний мотивационно-потребностных характеристик субъектов взаимодействия; степень контекстно-деятельностной гибкости характеризуется как «ниже среднего»	16–20 баллов
Низкий	Крайне низкая степень осознания важности командного решения сложных проблем; низкий уровень знаний психолого-педагогических основ командной работы; крайне недостаточная степень этико-профессиональной сообразности при работе в команде; выявлены низкий уровень комплиментарности и крайне недостаточная степень стремления к трансдисциплинарному синтезу компетенций в процессе взаимодействия; у обучающегося практически отсутствуют знания в сфере основ практической дидактики; выявлены крайне низкая степень деятельностно-практической активности в процессе трансдисциплинарного синтеза компетенций и низкий уровень нацеленности на многосторонние решения; уровень знаний мотивационно-потребностных характеристик субъектов взаимодействия характеризуется как крайне недостаточный. Контекстно-деятельностная гибкость не выражена	12–15 баллов

Подробная технология оценивания, методики оценивания соответствующих критериев, критериальных показателей даны нами в предыдущих публикациях [24].

Результаты исследования

Первоначально было проведено тестирование студентов для выявления степени полноты знания эффектов групповой работы (социальной фасилитации, социальной ингибции, групповой идентичности, конформизма, неконформизма, бумеранга, социальной

лени), системности знания приемов нейтрализации отрицательных эффектов групповой работы, уровня полноты знания собственного функционала в команде и функционала других членов команды, затем реализовано педагогическое наблюдение с методом экспертных оценок, анализировались результаты. Полученные числовые данные по каждому параметру были охарактеризованы высоким, средним и низким уровнем, что позволило наглядно представить их на рисунке 1.

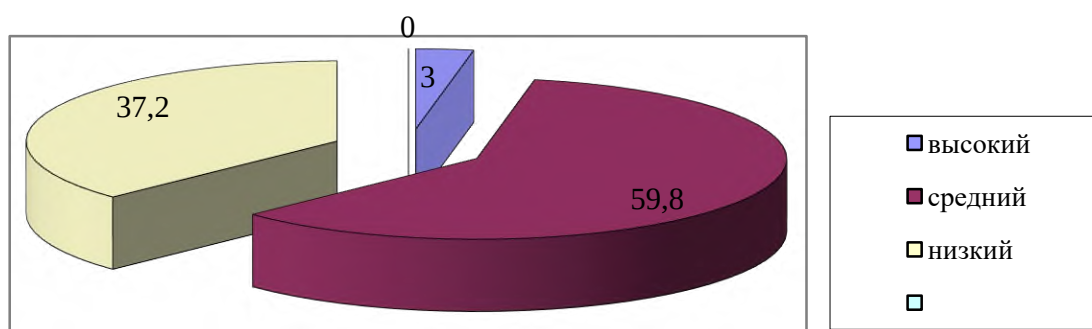


Рис. 1. Выявленные уровни по параметру «Меж-, мульти- и транспрофессиональное командообразование», в %

Fig. 1. The identified levels according to the parameter “Inter-, multi- and transprofessional team building”, in %

Путем анкетирования, проведенного после педагогического наблюдения, было выявлено, что далеко не все обучающиеся осознают значимость командного решения сложных проблем, которых достаточно много в системе образования. Было установлено, что обучающиеся слабо осведомлены о психолого-педагогических основах командной работы, ее сложностях и противоречиях, положительных и отрицательных эффектах и способах их нивелирования. В ходе наблюдений фиксировались нарушения этики работы в команде, в том числе пренебрежение мнением

представителя профессиональной группы, синдром «принципиального взаимонепонимания». Обучающиеся не всегда на практике соблюдали профессиональную роль в команде и достаточно тяжело реагировали на необходимость совместных действий, желая свести их к функционалу какой-либо одной профессиональной группы (свойство комплиментарности).

Результаты исследования по параметру «Трансдисциплинарный синтез» отражены на рисунке 2.

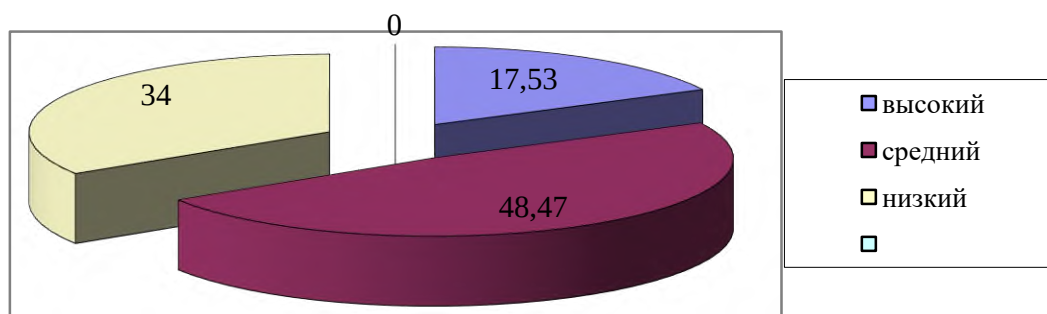


Рис. 2. Выявленные уровни по параметру «Трансдисциплинарный синтез», в %

Fig. 2. The identified levels according to the parameter “Transdisciplinary synthesis”, in %

Данный параметр фиксировался через следующие показатели: степень обучающей и/или познающей, организационной активности в процессе командного взаимодействия, проявление студентами готовности к импорту или экспорту компетенций для решения конкретной проблемы и способности к совместному освоению нейтральных сфер, не получивших функционального суверенитета. В ходе педагогического наблюдения было отмечено, что студенты активно и с интересом обменивались информацией и мнением друг с

другом, фиксировалось желание делиться профессионально значимой информацией с представителями команды. Обучающиеся продемонстрировали достаточно хороший уровень полноты и системности знаний принципов, методов и приемов практической дидактики, на что указывали результаты проведенного далее анкетирования.

Количественные результаты исследования по параметру «Многосторонность решений» отражены на рисунке 3.

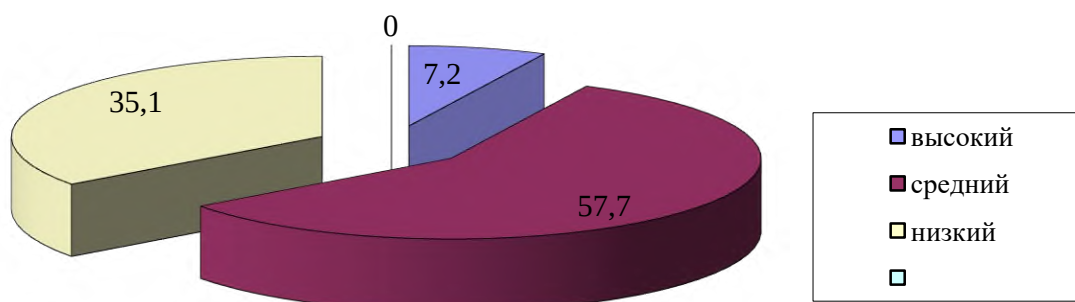


Рис. 3. Выявленные уровни по параметру «Многосторонность решений», в %
Fig. 3. The identified levels according to the parameter “Versatility of solutions”, in %

Оценка нацеленности на многосторонние решения производилась через показатель степени проявления устремленности к нахождению многосторонних решений. При оценке когнитивного компонента данного параметра анализировалось знание мотивационно-потребностных характеристик субъектов командного взаимодействия, показателем чего являлось понимание профессиональных желаний и интересов членов команды и образовательных потребностей потребителей услуг. Рефлексивно-деятельностный компонент интегрировал показатели контекстно-деятельностной гибкости: учет ситуации при решении проблемы, когда многосторонние решения не

препятствуют объективности, практический учет интересов других субъектов взаимодействия и клиентоориентированность.

Каждая методика, используемая в исследовании, предполагала оценку от 1 до 3 баллов, что в дальнейшем на основе суммирования баллов позволило получить количественные ориентиры уровней. Оценка каждого уровня сопровождалась также качественной характеристикой, которая отражена в таблице 2, что позволило выделить четыре уровня сформированности коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия (рис. 4).

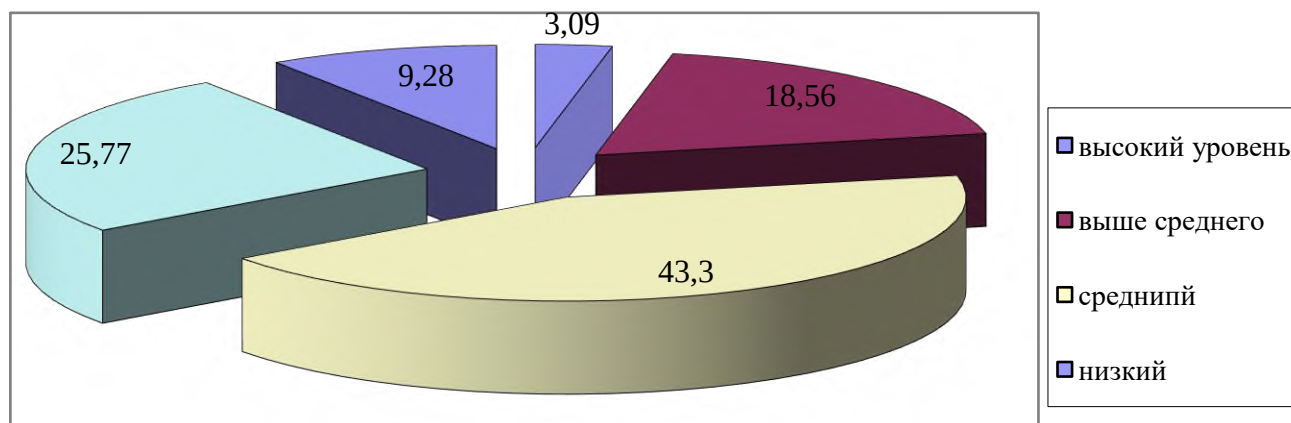


Рис.4. Уровни сформированности коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия, в %

Fig. 4. The levels of communication formation among future teachers in the context of transdisciplinary interaction, in %

С целью обобщения результатов исследования были выявлены сложности и противоречия, с которыми столкнулись обучающиеся в области коммуникации в условиях трансдисциплинарного взаимодействия.

Первая группа таких сложностей была обозначена нами как проблемы мировоззренческого характера, источником которых является внутренняя позиция обучающихся по отношению к командной работе, выраженная в отсутствии желания и стремления к командному решению проблем высокой степени сложности, приоритете одиночной деятельности («Я лучше работаю один!»), что было отражено в анкетах студентов. Характерно, что чаще всего обучающиеся понимали невозможность решить предложенную ситуацию силами одной профессиональной группы.

Проблемы следующего вида были обозначены как организационные, связанные с тайм-менеджментом, оптимальным распределением времени, отвлекаемостью, выраженной в посторонних разговорах («Сколько вы

получаете стипендию?») и отсутствии сосредоточенности на решении проблемы. Сюда же отнесены трудности в определении функций профессиональной группы, которые сопутствуют решению проблем между не только смежными профессиональными группами («Это ваша работа, вы изначально это упустили!»), но и далекими друг от друга профессиями («Вы мне предоставьте – я тогда смогу сделать!»). В итоге это приводило к значительным затратам по времени на распределение функциональных обязанностей в команде, что было зафиксировано в ходе педагогического наблюдения с видеозаписью и использованием экспертных листов и экспертного оценивания.

Причины психологического характера, связанные с лидерством, умением избегать конфликтных ситуаций, можно охарактеризовать как самые многочисленные, что фиксировалось как в процессе наблюдения, так и при анализе анкет студентов. Среди данных проблем наиболее часто наблюдались эффекты

группомыслия и Рингельмана. Когнитивно-терминологические сложности отмечались в меньшей степени: студенты сумели пояснить терминологию своей профессиональной группы другим участникам командного взаимодействия.

Обсуждение

Результатом настоящего исследования является выявление особенностей коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия на основе разработанного инструментария, включающего параметры, критерии, качественную характеристику уровней, методы и методики. В исследовании обосновывается авторская позиция, согласно которой коммуникация у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия имеет свою специфику, поэтому нуждается в самостоятельном выделении ее в форме компетенции как результата высшего педагогического образования. Изучение проблемы коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия будет способствовать дальнейшему осмыслению вопросов совместной деятельности различных типов: командной работы, сотрудничества, координации и нетворкинга, которые сегодня широко представлены в практике педагогической деятельности. Настоящая работа выводит рассматриваемую проблему на операциональный уровень, предлагая конкретный инструментарий по диагностике коммуникации у будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия.

Данная работа выполнена в контексте продолжающихся исследований в области коммуникативной составляющей компетентности будущего педагога с учетом современных реалий его профессиональной деятельности [11; 21; 22].

Настоящее исследование подтверждает сложности неясного распределения обязанностей в коммуникации, где задействованы разные профессиональные группы, что также отражено в работе Е. Lokatt с соавторами [8].

Исследование косвенно подтверждает вывод о важности навыков межличностного общения и рефлексии над командными процессами, что отражено в работе Н. Smeets с соавторами [17].

В отличие от множества исследований, выполненных в сфере здравоохранения, данная работа поддерживает цикл исследований, посвященных коммуникации в образовании в условиях трансдисциплинарного взаимодействия и акцентирует внимание на проблемах мировоззренческого, организационного и психологического характера, перечисляя их неполным списком.

Заключение

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие основные выводы.

1. Сформированность профессиональной коммуникации будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия соответствует среднему уровню (43,30 %) и уровню ниже среднего (25,77 %), что говорит о необходимости внедрения соответствующих курсов для развития такой коммуникации, показывает недостаточную готовность к сотрудничеству с представителями других профессиональных групп со стороны обучающихся.

2. Исходя из качественной характеристики уровней выявлены следующие особенности реализации профессиональной коммуникации будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия: средний уровень данной коммуникации у обучающихся выражен в соответствующей степени осознания важности командного решения



сложных проблем и достаточном уровне знаний психолого-педагогических основ командной работы; средней степени этико-профессиональной сообразности при работе в команде; в целом достаточным уровнем комплиментарности при работе в команде, умеренной степенью стремления к трансдисциплинарному синтезу компетенций в процессе взаимодействия, средним уровнем знаний в сфере основ практической дидактики и достаточной степенью деятельностно-практической активности в процессе трансдисциплинарного синтеза компетенций, средним уровнем нацеленности на многосторонние решения и средним уровнем знаний мотивационно-потребностных характеристик субъектов взаимодействия; умеренной контекстно-деятельностной гибкостью. Уровень «ниже среднего» зафиксирован такими показателями, как недостаточная степень осознания важности командного решения сложных проблем; относительно низкий уровень знаний психолого-педагогических основ командной работы; недостаточная степень этико-профессиональной сообразности при работе в команде; уровень комплиментарности роли при работе в команде – ниже среднего; достаточно низкая степень стремления к трансдисциплинарному синтезу компетенций в процессе взаимодействия; недостаточный уровень знаний в сфере основ практической дидактики и относительно низкая степень деятельностно-практической активности в процессе трансдисциплинарного синтеза компетенций. Зафиксирован относительно низкий уровень нацеленности на многосторонние решения и недостаточный уровень знаний мотивационно-потребностных характеристик субъектов взаимодействия; степень контекстно-деятельностной гибкости характеризуется как «ниже среднего».

3. Проблемы коммуникации будущих педагогов установлены путем использования

методики нормативно-конфликтного анализа взаимодействия людей в ситуациях совместной деятельности, включающей совместное решение обучающимися – представителями разных профессиональных групп профессиональной ситуации, с применением наблюдения и метода экспертной оценки, анкетирования, тестирования, что позволило выявить, что эти проблемы носят мировоззренческий характер, источником которых является внутренняя позиция обучающихся по отношению к командной работе, а также организационный (тайм-менеджмент, отвлекаемость, определение функций профессиональной группы) и психологический характер, связанный с лидерством и умением избегать конфликтных ситуаций. Когнитивно-терминологическое сложности отмечались в меньшей степени.

Обобщая полученные результаты, необходимо обратить внимание на следующие моменты.

Профессиональная коммуникация будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия является необходимой составляющей подготовки в университетах. Важно создавать условия для реализации совместных курсов и обеспечения продуктивного взаимодействия обучающихся на различных дисциплинах. Сохраняющаяся проблема неясного распределения обязанностей в коммуникации разнопрофильных специалистов говорит о необходимости развития интерпрофессиональной идентичности как понимания студентами не только своей роли и обязанностей в образовательном процессе, но и обязанностей других профессиональных групп, а также готовности действовать сообща, в ситуации размытости, неточности профессиональных обязанностей в связи с новой задачей. Это, безусловно, требует дальнейшего изучения для представления детализированных рекомендаций образовательным организациям.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Aasen L., Werner A., Ruud I., Johannessen A., Knutsen I. Collaboration between professionals in primary and secondary healthcare services about hospital- at-home for children: A focus group study from the perspectives of stakeholders Collaboration between professionals in primary and secondary healthcare services about hospital-at-home for children: A focus group study from the perspectives of stakeholders // *Journal of interprofessional care*. – 2024. – P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2024.2371353>
2. Brennan M., Rondón-Sulbarán J. Transdisciplinary research: exploring impact, knowledge and quality in the early stages of a sustainable development project // *World development*. – 2019. – Vol. 122. – P. 481–491. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.06.001>
3. Chou Y., Hsieh S., Tseng Y., Yeh S., Chiang M., Hsiao C., Lin C., Hu S., Chen S., Liao M. Development and Validation of the Interprofessional Collaboration Practice Competency Scale (IP-CPCS) for Clinical Nurses // *Healthcare*. – 2024. – Vol. 12 (15). – P. 806. DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare12070806>
4. Ludwig D. A., Kerins M. R. Interprofessional Education: Application of Interprofessional Education Collaborative Core Competencies to School Settings // *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*. – 2019. – Vol. 4 (2). – P. 269–274. DOI: https://doi.org/10.1044/2018_PERS-SIG2-2018-0009
5. Guraya S., Barr H. The effectiveness of interprofessional education in healthcare: A systematic review and meta-analysis // *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*. – 2018. – Vol. 34 (3). – P. 160–165. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.kjms.2017.12.009>
6. Keating C., Cheng M. S., Hass R. W., Tenpa J. analysis of the Jefferson Teamwork Observation Guide to improve student reflection after interprofessional education // *Journal of Interprofessional Care*. – 2022. – Vol. 37 (2). – P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2022.2048809>
7. Klimov I. A., Klimova S. G., Mikheyenkova M. A. Developing a Common Language Area in Interdisciplinary Interaction: Reflections on the Experience of Cooperation Between Specialists Working in Exact and Social Sciences, 1990–2010s // *Sociological Journal*. – 2019. – Vol. 25 (3). – P. 117–132. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40879424> DOI: <https://doi.org/10.19181/socjour.2019.25.3.6679>
8. Lokatt E., Holgersson C., Lindgren M., Packendorff J., Hagander L. An interprofessional perspective on healthcare work: physicians and nurses co-constructing identities and spaces of action // *Journal of Management & Organization*. – 2023. – Vol. 29 (6). – P. 1103–1119. DOI: <https://doi.org/10.1017/jmo.2019.89>
9. Nagel D. A., Penner J. L., Halas G., Philip M. T., Cooke C. A. Exploring experiential learning within interprofessional practice education initiatives for pre-licensure healthcare students: a scoping review // *BMC Medical Education*. – 2024. – Vol. 24 (1). – P. 139. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05114-w>
10. Nagy E., Ransiek A., Schäfer M., Lux A., Theiler L. Transfer as a reciprocal process: How to foster receptivity to results of transdisciplinary research // *Environmental Science & Policy*. – 2020. – Vol. 104. – P. 148–160. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.11.007>
11. Olenick M., Allen L., Smego R. Interprofessional education: A concept analysis // *Advances in medical education and practice*. – 2010. – Vol. 10 (1). – P. 75–84. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S13207>



12. Pfeiffer D. James Madison University Get Out of Your Silo: A Qualitative Examination of an Interprofessional Undergraduate Course American Speech-Language-Hearing Association // Perspectives of the ASHA Special Interest Groups. – 2022. – Vol. 7 (6). – P. 1870–1884. DOI: https://doi.org/10.1044/2022_PERSP-22-00083
13. Polansky M. N., Koch U., Rosu C., Artino Ar. Jr., Thompson A. Which learning experiences support an interprofessional identity? A scoping review // Advances in Health Sciences Education. – 2023. – Vol. 28 (3) – P. 1015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10200-z>
14. Reeves S. The rise and rise of interprofessional competence // Journal of interprofessional care. – 2012. – Vol. 26 (4). – P. 253–255. DOI: <https://doi.org/10.3109/13561820.2012.695542>
15. Sanger Phillip A. Development of technologies and innovations in a modern university: international multi-disciplinary student teams solving real problems for industry // Высшее образование в России. – 2017. – Vol. 11. – P. 49–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30645854>
16. Sargeant J., MacLeod T., Murray A. An interprofessional approach to teaching communication skills // Journal of Continuing Education in the Health Professions. – 2011. – Vol. 31 (4). – P. 265–267. DOI: <https://doi.org/10.1002/chp.20139>
17. Smeets H. W. H., Delnoij L. E. C., Sluijsmans D. M. A., Moser A., van Merriënboer J. J. G. From individual to interprofessional: characteristics of assessment tasks to assess interprofessional collaboration in healthcare education // Journal of Interprofessional Care. – 2024. – Vol. 38 (5). – P. 907–917. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2024.2381058>
18. Strunk J., Kipps-Vaughan D., Pavelko S. L., Allen-Bronaugh D., Myers K., Gilligan T., Kielty M., Richardson E., Tacy J. Interprofessional Education for Pre-Service School-Based Professionals: Faculty and Student Collaboration // Teaching and Learning in Communication Sciences & Disorders. – 2019. – Vol. 3 (1). DOI: <https://doi.org/10.30707/TLCSD3.1Strunk>
19. Testa D. Interprofessional Collaboration: How Social Workers, Psychologists, and Teachers Collaborate to Address Student Wellbeing // Australian Social Work. – 2023. – P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2023.2256703>
20. Tong R., Roberts L., Brewer M., Flavell H. Quality of contact counts: The development of interprofessional identity in first year students // Nurse Education Today. – 2020. – Vol. 86. – P. 104328. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104328>
21. Tsakitzidis G., Olmen J. V., Royen P. Training in Interprofessional Learning and Collaboration: An Evaluation of the Interprofessional Education Program in the Scale-up Phase in Antwerp (Belgium) // Slovenian Journal of Public Health. – 2021. – Vol. 60 (3). – P. 176–181. DOI: <https://doi.org/10.2478/sjph-2021-0025>
22. Wehner R., Lohaus A., Krämer P. Pre-service Teachers' Beliefs About Inclusive Education Before and After Multi-Compared to Mono-professional Co-teaching: An Exploratory Study // Frontiers in Education. – 2019. – Vol. 4. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00101>
23. Williams K. N., Lazzara E. H., Hernandez J., Klocko D., Chandran N., Paquette S. L., Preble R., Sadighi M., Tran B., Kilcullen M., Rege R., Reed G., Salas E., Tannenbaum S. I., Greilich P. E. Integrating competency-based, interprofessional teamwork education for students: guiding principles to support current needs and future directions // Front Med (Lausanne). – 2025. – Vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1490282>
24. Крежевских О. В., Кариёв А. Д. Выявление компетенции мультипрофессионального командообразования у студентов и ее влияния на эффективность командного взаимодействия // Интеграция образования. – 2022. – Т. 26, № 1. – С. 93–110. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48125466> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.093-110>



25. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Специфика информационного и коммуникационного развития образования: аналитика ценностных изменений до и после 2020 (критический обзор) // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11, № 6. – С. 96–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47447640> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.06>
26. Ржеуцкая С. Ю., Харина М. В. Междисциплинарное взаимодействие в интегрированной информационной среде обучения технического вуза // Открытое образование. – 2017. – № 2. – С. 21–28. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29243226> DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2017-2-21-28>.

Поступила: 08 января 2025

Принята: 10 марта 2025

Опубликована: 30 апреля 2025

Заявленный вклад авторов:

Вклад автора в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи полноценный.

Автор ознакомился с результатами и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторе

Крежевских Ольга Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,

кафедра психологии и педагогики детства,

Тюменский государственный университет,

ул. Володарского, д.6, 625003, Тюменская область, г. Тюмень, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2227-4702>

SPIN-код: 9808-6687

E-mail: MailOlga84@mail.ru



Professional communication of future teachers in the context of transdisciplinary interaction: The level of formation and implementation specifics

Olga V. Krezhevskikh ¹

¹ Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article discusses the problem of professional communication of future teachers in a situation of expanding the multiprofessional field of future career. The purpose of the article is to identify the level of formation and features of the implementation of professional communication among future teachers in the context of transdisciplinary interaction.

Materials and Methods. In order to achieve the purpose of the article, the authors used complementary research methods: theoretical (analysis of scholarly literature) and empirical: survey, pedagogical observation, expert assessment, self-assessment (reflection). The authors have developed and tested a toolkit that includes parameters, criteria, and qualitative characteristics of communication levels among future teachers in the context of transdisciplinary interaction. The study involved 85 women and 12 men aged 18-19 years. The data obtained were subjected to quantitative and qualitative analysis.

Results. It has been found that the formation of professional communication of future teachers in conditions of transdisciplinary interaction corresponds to the average level – 43.30% and "below average" (25.77%); the features of the implementation of professional communication of future teachers in conditions of transdisciplinary interaction are revealed, groups of communication problems of future teachers are identified: ideological, organizational and psychological.

Conclusions. Based on the results of the study, conclusions are drawn about the need to develop an interprofessional identity as students understand not only their role and responsibilities in the educational process, but also the responsibilities of other professional groups, as well as their willingness to act together in a situation of blurred, inaccurate professional responsibilities in connection with a new task.

Keywords

Professional communication; Future teachers; Transdisciplinary interaction; The level of formation of professional communication; The specifics of the implementation of professional communication; Communication problems of future teachers; Intprofessional identity.

For citation

Krezhevskikh O. V. Professional communication of future teachers in the context of transdisciplinary interaction: the level of formation and implementation specifics. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (2), pp. 45–69. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.03>

 Corresponding Author: Olga Valerievna Krezhevskikh, MailOlga84@mail.ru

© Olga V. Krezhevskikh, 2025



REFERENCES

1. Aasen L., Werner A., Ruud I., Johannessen A., Knutsen I. Collaboration between professionals in primary and secondary healthcare services about hospital- at-home for children: A focus group study from the perspectives of stakeholders collaboration between professionals in primary and secondary healthcare services about hospital-at-home for children: A focus group study from the perspectives of stakeholders. *Journal of Interprofessional Care*, 2024, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2024.2371353>
2. Brennan M., Rondón-Sulbarán J. Transdisciplinary research: exploring impact, knowledge and quality in the early stages of a sustainable development project. *World Development*, 2019, vol. 122, pp. 481-491. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.06.001>
3. Chou Y., Hsieh S., Tseng Y., Yeh S., Chiang M., Hsiao C., Lin C., Hu S., Chen S., Liao M. Development and validation of the interprofessional collaboration practice competency scale (IPCPCS) for clinical nurses. *Healthcare*, 2024, vol. 12 (15), pp. 806. DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare12070806>
4. Ludwig D. A., Kerins M. R. Interprofessional education: Application of interprofessional education collaborative core competencies to school settings. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 2019, vol. 4 (2). pp. 269-274. DOI: https://doi.org/10.1044/2018_PERS-SIG2-2018-0009
5. Guraya S., Barr H. The effectiveness of interprofessional education in healthcare: A systematic review and meta-analysis. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 2018, vol. 34 (3), pp. 160-165. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.kjms.2017.12.009>
6. Keating C., Cheng M. S., Hass R. W., Tenpa J. Analysis of the Jefferson teamwork observation guide to improve student reflection after interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care*, 2022, vol. 37 (2), pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2022.2048809>
7. Klimov I. A., Klimova S. G., Mikheyenkova M. A. Developing a common language area in interdisciplinary interaction: Reflections on the experience of cooperation between specialists working in exact and social sciences, 1990–2010s. *Sociological Journal*, 2019, vol. 25 (3), pp. 117-132. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40879424> DOI: <https://doi.org/10.19181/soc-jour.2019.25.3.6679>
8. Lokatt E., Holgersson C., Lindgren M., Packendorff J., Hagander L. An interprofessional perspective on healthcare work: Physicians and nurses co-constructing identities and spaces of action. *Journal of Management & Organization*, 2023, vol. 29 (6), pp. 1103-1119. DOI: <https://doi.org/10.1017/jmo.2019.89>
9. Nagel D. A., Penner J. L., Halas G., Philip M. T., Cooke C. A. Exploring experiential learning within interprofessional practice education initiatives for pre-licensure healthcare students: A scoping review. *BMC Medical Education*, 2024, vol. 24 (1). pp. 139. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05114-w>
10. Nagy E., Ransiek A., Schäfer M., Lux A., Theiler L. Transfer as a reciprocal process: How to foster receptivity to results of transdisciplinary research. *Environmental Science & Policy*, 2020, vol. 104, pp. 148-160. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.11.007>
11. Olenick M., Allen L., Smego R. Interprofessional education: A concept analysis. *Advances in Medical Education and Practice*, 2010, vol. 10 (1), pp. 75-84. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S13207>
12. Pfeiffer D. James madison university get out of your silo: A qualitative examination of an interprofessional undergraduate course American speech-language-hearing association. *Perspectives of the*



- ASHA Special Interest Groups, 2022, vol. 7 (6), pp. 1870-1884. DOI: https://doi.org/10.1044/2022_PERSP-22-00083
13. Polansky M. N., Koch U., Rosu C., Artino Ar. Jr., Thompson A. Which learning experiences support an interprofessional identity? A scoping review. *Advances in Health Sciences Education*, 2023, vol. 28 (3), pp. 1015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10200-z>
 14. Reeves S. The rise and rise of interprofessional competence. *Journal of Interprofessional Care*, 2012, vol. 26 (4), pp. 253-255. DOI: <https://doi.org/10.3109/13561820.2012.695542>
 15. Sanger Phillip A. Development of technologies and innovations in a modern university: International multi-disciplinary student teams solving real problems for industry. *Higher Education in Russia*, 2017, vol. 11, pp. 49-53. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30645854>
 16. Sargeant J., MacLeod T., Murray A. An interprofessional approach to teaching communication skills. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 2011, vol. 31 (4), pp. 265-267. DOI: <https://doi.org/10.1002/chp.20139>
 17. Smeets H. W. H., Delnoij L. E. C., Sluijsmans D. M. A., Moser A., vanMerriënboer J. J. G. From individual to interprofessional: Characteristics of assessment tasks to assess interprofessional collaboration in healthcare education. *Journal of Interprofessional Care*, 2024, vol. 38 (5), pp. 907-917. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2024.2381058>
 18. Strunk J., Kipps-Vaughan D., Pavelko S. L., Allen-Bronaugh D., Myers K., Gilligan T., Kielty M., Richardson E., Tacy J. Interprofessional Education for pre-service school-based professionals: Faculty and student collaboration. *Teaching and Learning in Communication Sciences & Disorders*, 2019, vol. 3 (1). DOI: <https://doi.org/10.30707/TLCS3.1Strunk>
 19. Testa D. Interprofessional collaboration: How Social workers, psychologists, and teachers collaborate to address student wellbeing. *Australian Social Work*, 2023, pp. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2023.2256703>
 20. Tong R., Roberts L., Brewer M., Flavell H. Quality of contact counts: The development of interprofessional identity in first year students. *Nurse Education Today*, 2020, vol. 86, pp. 104328. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104328>
 21. Tsakitzidis G., Olmen J. V., Royen P. Training in interprofessional learning and collaboration: An evaluation of the interprofessional education program in the scale-up phase in Antwerp (Belgium). *Slovenian Journal of Public Health*, 2021, vol. 60 (3), pp. 176-181. DOI: <https://doi.org/10.2478/sjph-2021-0025>
 22. Wehner R., Lohaus A., Krämer P. Pre-service teachers' beliefs about inclusive education before and after multi-compared to mono-professional co-teaching: An exploratory study. *Frontiers in Education*, 2019, vol. 4. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00101>
 23. Williams K. N., Lazzara E. H., Hernandez J., Klocko D., Chandran N., Paquette S. L., Preble R., Sadighi M., Tran B., Kilcullen M., Rege R., Reed G., Salas E., Tannenbaum S. I., Greulich P. E. Integrating competency-based, interprofessional teamwork education for students: Guiding principles to support current needs and future directions. *Front Med (Lausanne)*, 2025, vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1490282>
 24. Krezhevskikh O. V., Karyiev A. D. Revealing the competence of multiprofessional team building among students and its impact on the effectiveness of team interaction. *Integration of Education*, 2022, vol. 26 (1), pp. 93-110. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48125466> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.093-110>
 25. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Specifics of information and communication development of education: Analysis of value changes before and after 2020 (critical review). *Science for Education*

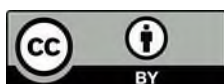


- Today, 2021, vol. 11 (6), pp. 96-119. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47447640> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.06>
26. Rzhetskaya S. Yu., Kharina M. V. Nterdisciplinary cooperation in the integrated information learning environment of technical university. *Open Education*, 2017, no. 2, pp. 21-28. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29243226> DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2017-2-21-28>

Submitted: 08 January 2025

Accepted: 10 March 2025

Published: 30 April 2025



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

The author's contribution to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is full-completed.

The author reviewed the results and approved the final version of the manuscript

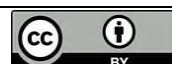
Information about competitive interests:

The author declares the absence of obvious and potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Author

Olga Valerievna Krezhevskikh

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology and Pedagogy of Childhood,
Tyumen State University,
6 Volodarsky St., Tyumen, 625003, Tyumen region, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2227-4702>
E-mail: MailOlga84@mail.ru





www.sciforedu.ru

ФИЛОСОФИЯ
И ИСТОРИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY
FOR EDUCATION**



УДК 378.14+37.015.31+316.77+101

DOI: [10.15293/2658-6762.2502.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.04)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Модель развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы: концептуально-теоретическое обоснование

А. А. Дружинина¹, Н. В. Гарашкина²¹ Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, Тамбов, Россия² Государственный университет просвещения, Москва, Россия

Проблема и цель. На основе анализа современных исследовательских разработок выявлено отсутствие теоретической базы в области развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы, востребованных в современной образовательной реальности.

Цель исследования – определение на основе анализа и обобщения состояния разработанности научной проблемы, концептуально-теоретическое обоснование модели развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы, оценка результативности ее реализации.

Методология. Системный, проблемный, ресурсный подходы в исследовании развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы позволили разработать концептуально-теоретический базис процесса. Методы анализа, обобщения современных научных данных по проблеме послужили основой их систематизации в формате модели, включая содержательное наполнение компонентов и структуры измеряемого результата (критерии, показатели, уровни). Количественная оценка уровня развития навыков решения проблем у студентов – будущих педагогов проводилась на основе ресурсов целостного педагогического коллектива с применением интегрального коэффициента (на основе результатов матрицы оценки студентом, группой, преподавателем), для оценки статистической значимости данных использовался U-критерий Манна – Уитни.

Результаты. Определена концептуально-теоретическая основа модели развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы, включающая базовые понятия, стратегии, цель, подходы и принципы, технологии, критерии и показатели результативности реализации модели; обоснован диагностический инструментарий, позволяющий определить динамику развития социальных и когнитивных навыков в решении проблем целостным педагогическим коллективом.

Библиографическая ссылка: Дружинина А. А., Гарашкина Н. В. Модель развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы: концептуально-теоретическое обоснование // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 2. – С. 71–94. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.04>

✉ Автор для корреспонденции: Анастасия Александровна Дружинина, drugininaan@yandex.ru

© А. А. Дружинина, Н. В. Гарашкина, 2025

Заключение. *Результатом проведенного исследования стала модель развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы, включающая компоненты: стратегияльно-методический, технологический, результативный. Она может служить основой для будущих разработок новых образовательных моделей, направленных на развитие качества высшего педагогического образования, поддержку непрерывного корпоративного обучения учителей как основных участников целостного педагогического коллектива и повышения качества целостного образовательного процесса.*

Ключевые слова: *будущий учитель; модель развития навыков решения проблем; целостный педагогический коллектив школы; проблемное поле; решение проблем; ресурсы целостного педагогического коллектива.*

Постановка проблемы

В современных условиях решение задачи технологического первенства зависит от эффективности системы образования, подготовки педагогических кадров, способных работать в изменяющихся ситуациях сегодня и в будущем, для реагирования на изменения в индустрии 5.0 [1; 2].

Это требует от современного учителя компетенций в применении знаний для решения сложных прикладных задач, включая такие навыки, как решение проблем, принятие решений, умение использовать цифровые технологии, взаимодействовать в коллективе школы.

Зарубежные исследователи в области образования (M. Jiang, K. L. Kei Lee, L. Kohnke, T. Sovajassatakul, K. Sriwisathiyakun, N. I. Wu, R. Wadtan, D. Zou) отмечают, что современные школы должны предоставить учащимся возможность гибко включиться в освоение технологий, которые еще не были изобретены, в решение непредвиденных проблем [3], а также развивать способность творчески решать проблемы [4]. Учителям трудно решать проблемы из-за их сложности и многообразия: управление классом, оценка обучения, преподавание с учетом индивидуальных различий и построение отношений между родителями и учителями и др. [5], что требует учета в подготовке будущих учителей.

Л. А. Новопашина с соавторами отмечает, что именно «университетское педагогическое образование обеспечивает научную основу педагогической деятельности и изменения образования в направлениях: наука и цели государственной образовательной политики, высокая... кооперация будущих учителей» [6].

Проблемное поле педагогических школьных коллективов обуславливает поиск новых подходов к решению проблем с применением ресурса целостности коллектива, соответственно, необходимо новое поколение учителей, способных решать сложные и динамичные задачи образовательной практики на основе данного ресурса и современных стратегий развития.

Исследователи отмечают, что современное образование требует от преподавателей и студентов не только знания теоретических основ, но и умения применять их в реальных ситуациях. Задания должны быть пронизаны проблемностью и ситуационностью, что предоставляет студентам – будущим учителям возможность не просто запоминать информацию, а активно преобразовывать ее в практические навыки, что обеспечивает глубинное понимание педагогической деятельности [7].

Современные отечественные исследователи отмечают важность освоения стратегии

решения проблем, ее эффективность для приобретения профессиональных компетенций студентами. О. Л. Карпова считает, что ключевым требованием сегодня выступает ориентация на практическое использование полученных знаний [8]. С. А. Смирнова подчеркивает, что актуальные модели обучения и развития предоставляют студентам «решения профессиональных проблем (как затруднений при достижении результата), обеспечивают получение не только теоретических знаний, но не менее важных практических навыков в решении профессиональных проблемных ситуаций» [9]. Задания, направленные на решение проблем, «основаны на решении профессиональных задач за счет интегрированности, проблемности, ситуационности, обобщенности, осознанности и рефлексивности» [10].

Анализ отечественных исследований в области подготовки педагогических кадров показывает многообразие моделей, стратегий и технологий профессионального развития педагогов, включая модели развития когнитивной вовлеченности студентов в решение проблемных ситуаций [11], применения проблемных кейсов в учебном процессе [12], разработки проектов решений педагогическим коллективом в формате игрового моделирования, пакета обеспечения цифровыми ресурсами, развития профессиональной самостоятельности будущего учителя и др. [13], которые формируют у студентов навыки решения проблем.

Спектр изменений, инноваций, вызовов и угроз в образовании требует от педагогической теории выстраивания сложных вариантов моделей обучения и развития.

Однако, как отмечают в своем исследовании U. Kale и M. Аксаоглу, «современная система подготовки учителей не предлагает четкого и целенаправленного обучения навыкам решения проблем в конкретной ситуации школы» [14].

Проведенный анализ научных публикаций, размещенных на отечественных поисковых научно-информационных платформах (за 5 лет), показал обилие научных работ в области «Науки об образовании»: например, на платформе «Киберленинка» 16 457 статей (на ноябрь 2023 г.) связаны с исследуемой проблематикой. Однако детальный анализ показывает, что в них не учитываются современный контекст, ресурсы педагогического коллектива, ценность его целостности в решении вопросов качества образования и воспитания, трудностей в обучении, взаимодействия с родителями и др.; не обнаружено моделей, ориентированных на развитие у будущих учителей как представителей целостных педагогических коллективов (от образовательных комплексов мегаполисов до школ малых городов и сельских школ) навыков решения проблемы с привлечением данных ресурсов.

Все это указывает на необходимость концептуально-теоретического обоснования модели развития у будущих учителей навыков решения проблем на основе ресурсов целостного педагогического коллектива.

Цель исследования – определение на основе анализа и обобщения состояния разработанности научной проблемы, концептуально-теоретической базы модели развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы, измерение эффективности ее механизма реализации.

Методология исследования

Методология исследования (системный, проблемный и ресурсный подходы) позволила обосновать базовые компоненты модели, структуру и состав результата модели – навыки решения проблем целостным педагогическим коллективом у студента.

В ходе анализа исследований и инновационных практик теоретически обоснована модель развития у студентов – будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы.

Комплекс подходов позволил выделить взаимосвязанные компоненты модели, их состав представлен в таблице 1 и будет раскрыт далее.

Таблица 1

Модель развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы

Table 1

A model for the development of problem-solving skills among future teachers by the integrated teaching staff of the school

Стратегияльно-методологический компонент		Аксиологическая, когнитивная и технологическая стратегии развития будущего педагога. Цель: развитие у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы. Методологические подходы и принципы: системный, проблемный и ресурсный		
Технологический компонент	Входная диагностика	Матрицы диагностики развития навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом		
	Теоретическая подготовка	Серия лекций, мастер-классов на темы: «Основы теории решения проблем и принятия решений целостным педагогическим коллективом», «Технологии решения проблем целостным педагогическим коллективом школы»	Методы: лекции, мастер-классы, кейсы, деловые игры, проекты	Функции преподавателя: – отбор содержания и проведение лекций, мастер-классов, – поддержка цифровыми и онлайн-ресурсами самостоятельной работы студента, – подбор кейсов, проблем для коллективных проектов, – определение процесса решения проблемных ситуаций коллективом и его обоснование, – помощь группам в выявлении и идентификации значимых фактов в задачах и выработке гипотез, идей и проблем, решений, – поощрение стремления у студентов помогать друг другу, принятия решения с участием всех членов группы
	Развитие навыков	Моделирование и анализ кейсов реальных проблемных ситуаций. Участие в деловых играх и тренингах, моделирующих процесс решения проблем целостным педагогическим коллективом. Организация совместной работы в группах для отработки навыков решения проблем. Саморазвитие		
	Интеграция в образовательную практику	Разработка группами студентов проектов по решению проблем целостным педагогическим коллективом		
	Обратная связь	Составление планов развития навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом. Саморазвитие		
	Выходная диагностика	Авторские матрицы диагностики развития навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом		
	Результативный компонент	Высокий уровень развития навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом		



Эмпирическая часть исследования включала измерение эффективности механизма реализации модели (технологическая компонента), оно проводилось в 2023–2024 гг. на базе Государственного университета просвещения (Россия) и Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина (Россия). Выборка составила 117 студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (бакалавриат). Экспертами выступали 5 преподавателей вузов.

В ходе разработки инструментария для диагностики навыков решения проблем целостного педагогического коллектива авторами разработаны матрицы диагностики на основе анализа изучения результативности проблемно-ориентированного обучения как

ведущего в профессиональном развитии¹ [4; 5], а также особенностей проблемного поля и ресурсов целостного педагогического коллектива школы.

Затем пять экспертов – преподавателей, работающих по направлению «Педагогическое образование», проанализировали вопросы и шкалы. После доработки диагностического инструментария на основе экспертных оценок матрица диагностики была протестирована группами студентов в количестве 378 человек.

Представляем формы итоговых диагностических матриц, заполняемых самостоятельно студентом (табл. 2), преподавателем (табл. 3), а также матрицы для общей групповой оценки (табл. 4).

Таблица 2

Матрица диагностики навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом (студент)

Table 2

Matrix of diagnostics of problem-solving skills by a holistic teaching staff (student)

	0	1	2	3
Я чувствую себя уверенно, решая проблемы				
Мне легко найти решение проблемы				
При решении проблемы я учитываю ресурсы целостного педагогического коллектива				
Я визуализирую конечный продукт, чтобы найти свои решения				
Я чувствую себя комфортно, объясняя свое решение другим коллегам по группе				
Я чувствую, что мои мнения и идеи используются в моей группе				
Итого max (C)	18 баллов			

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

¹ Karan E., Brown L. Enhancing Student's Problem-solving Skills through Project-based Learning // Journal of Problem Based Learning in Higher Education. – 2022. –

Таблица 3

Матрица диагностики навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом (преподаватель)

Table 3

Matrix of diagnostics of problem-solving skills by a holistic teaching staff (teacher)

Параметр	0	1	2	3
1	2	3	4	5
Коллективное решение проблемы (когнитивные навыки)				
Определение проблемы	Проблемы не определены	Выявлена одна проблема, но она не является центральной в данном случае	Выявлена центральная проблема	Одна проблема определена как центральная в данном случае и идентифицирована, также выделены дополнительные проблемы
Предоставление возможного решения	Решение не предложено	Предлагается одно решение, но в предложении по решению недостаточно информации, чтобы оценить ресурсы, необходимые для реализации решения или его эффективности	Предлагается одно из решений, и из его описания следует, что оно будет потреблять слишком много ресурсов целостного педагогического коллектива	Предлагается не менее одного решение, которое не требует ресурсов целостного педагогического коллектива, выходящих за рамки проблемы, и это решение, вероятно, окажет существенное влияние на заявленную проблему
Прогноз решения проблемной ситуации	Решение не представлено	Упоминается или описывается одно решение, но оно не прогнозируется как решение проблемной ситуации	Одно решение описано и связано с проблемой или частично прогнозируется развитие ситуации. Связь между проблемой и будущим решением предполагается	Упоминается или описывается одно и более решение, оно связано с прогностикой проблемной ситуации. Явно установлена связь между историей, генезисом проблемы и прогнозом ее решения



Окончание таблицы 3

1	2	3	4	5
Оценка решения	Преимущества и ограничения решений отсутствуют	Указано одно преимущество решения и/или одно ограничение решения	Приведены некоторые (2) преимущества и/или (2) ограничения	Указано более 2 преимуществ и/или ограничений
Работа в группе (социальные навыки)				
Принятие и уважение групповых норм и ценностей	Не принимает и не уважает групповые нормы и ценности	Принимает и уважает групповые нормы и ценности	Участвует в определении групповых норм и ценностей	Стремится к достижению ценностей, помогает обеспечивать соблюдение норм и правил
Рабочие процессы группы	Испытывает трудности с пониманием и применением установленных рабочих процессов в группе	Применяет надежные методы и процедуры для эффективного выполнения групповой работы	Активно участвует в разработке рабочих процессов группы	Вносит изменения в рабочие процессы для повышения качества коллективного решения
Сплочение группы	Пассивен и мало взаимодействует с другими членами группы	Передаёт собственные идеи и мнения другим членам группы для повышения качества коллективного решения	Позитивно взаимодействует с другими членами группы, поддерживая и ободряя их, для повышения качества коллективного решения	Предлагаются способы проведения совместных мероприятий помимо официальных встреч для повышения сплоченности группы, для повышения качества коллективного решения
Значимость деятельности группы	Отрицает или ставит под сомнение значимость деятельности группы	Поддерживает и защищает значимость группы для повышения качества коллективного решения	Понимает важность работы каждого члена группы для конечного коллективного результата	Позволяет другим увидеть, что то, что они делают, влияет на повышение качества коллективного решения
Итого max (II)	24 балла			

Таблица 4

Матрица оценки групповой работы по решению проблем целостным педагогическим коллективом (группа)

Table 4

The matrix of assessment of group work on problem solving by a holistic teaching staff (group)

	0	1	2	3
Насколько четко ваша группа определила и поняла проблему?				
Насколько основательно ваша группа рассмотрела возможные решения проблемы?				
Насколько логично и критически ваша группа проанализировали различные решения?				
Насколько эффективно ваша группа спланировала и осуществила решение проблемы?				
Насколько четко ваша группа определила критерии оценки эффективности решения?				
Насколько эффективно ваша группа презентовала свои идеи?				
Насколько убедительно ваша группа обосновала выбранное решение?				
Насколько ясно и понятно ваша группа подводила итоги обсуждения и предлагала рекомендации?				
Итого max (Г)	24 балла			

Интегральный коэффициент развития навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом (К) находим по формуле:

$$K = \frac{\sum C + \sum П + \sum Г}{22}, \text{ где}$$

$\sum C$ – сумма баллов матрицы диагностики навыков решения проблем (студент);

$\sum П$ – сумма баллов матрицы диагностики навыков решения проблем (преподаватель);

$\sum Г$ – сумма баллов матрицы оценки групповой работы по решению проблем.

По результатам диагностики выделяем три уровня развития навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом.

1. Начальный уровень (К от 0 до 1,5): обучающиеся чувствуют себя неуверенно при

решении проблем, им сложно найти коллективное решение; испытывают трудности с определением проблемы, предложением возможных решений и оценкой их эффективности; групповая работа по решению проблем отличается нечеткостью постановки проблемы, неуверенностью обоснования решений, неэффективностью презентации коллективного решения.

2. Средний уровень (К от 1,6 до 2,4): обучающиеся на этом уровне способны визуализировать конечный продукт и чувствуют себя комфортно при объяснении своего решения; умеют определить проблему, предложить возможные решения, но испытывают трудности при анализе взаимосвязи решения с проблемой и оценке эффективности решения; групповая работа характеризуется обоснованием выбранного решения, но недостаточно четким



подведением итогов обсуждения, постановкой критериев оценки эффективности решения.

3. Высокий уровень (К от 2,5 до 3): обучающиеся уверенно решают проблемы, чувствуют, что их мнения и идеи используются в группе; успешно определяют проблему, предлагают возможные решения, анализируют их взаимосвязь с проблемой и оценивают эффективность; групповая работа отличается четким определением и пониманием проблемы, основательным рассмотрением возможных решений, логичным и критическим анализом различных вариантов, эффективным планированием и осуществлением решения, ясной и убедительной презентацией решения.

Результаты исследования

Авторы осуществили концептуально-теоретическое обоснование модели развития у будущего учителя навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом, что нашло отражение в ее компонентах: стратегияльно-методологическом, технологическом и результативном.

Стратегияльно-методологический

компонент модели включает *стратегии* развития навыков у будущего учителя: аксиологические, когнитивные и технологические; *цель* модели – развитие у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы; методологические подходы и соответствующие им принципы.

Системный подход и его принципы целостности, иерархичности, структурности позволили определить компоненты модели и педагогически измеряемую структуру навы-

ков решения проблем целостным педагогическим коллективом (2 группы: когнитивные и социальные навыки). Группы выделены с учетом определения *навыка* как активного преобразования знаний и глубинного понимания профессиональной деятельности; понимания, что в педагогической среде целостного коллектива есть поддерживающие потенциалы и для начинающего, и для опытного учителя в решении проблем, важны мягкие социальные навыки, гибкость в решении проблем. Необходимая гибкость в решении проблем определяется как знание множества стратегий, технологий, а также ценностей, этики, стандартов процессов и оценки эффективности, умение их применять в групповом решении проблемы [15]. Центральным моментом образования является обучение людей мыслить, использовать свои рациональные способности, становиться лучшими решателями проблем. Понять, как решать педагогические проблемы в классе, никогда не будет легко, поскольку так много факторов, это информация, дезинформация [16; 17] и дезинформационный вихрь². Данные позиции подтверждают логику выделения когнитивных и социальных навыков в решении педагогических проблем. Системный подход обеспечивает моделирование процесса развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы с целью проектирования эффективного пути достижения результата. *Развитие у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы* – это процесс профориентированной социализации (профессиональное обучение, воспитание и саморазвитие) студента, нацеленный на освоение навыков (социальных и когнитивных) решения проблем

² Hardman M., Riordan J., Hetherington L. A Material-Dialogic Perspective on Powerful Knowledge and Matter within a Science Classroom // Powerful Knowledge and

Epistemic Quality Across School Subjects, edited by B. Hudson, M. Stolare, N. Gericke and C. Olin-Scheller. – London: Bloomsbury Academic. 2022.

учителя на основе ресурсов целостного педагогического коллектива.

Проблемный подход в модели и его принципы (создание проблемных ситуаций в ходе обучения, воспитания, саморазвития студентов; координации, инвариантности и вариативности их решения, ответственности за решение) основаны на рассмотрении *проблемы* как ситуации недостатка средств, ресурсов для достижения цели. Проблема – стимул к развитию и саморазвитию, усилению профессиональных ресурсов личности и коллектива. Проблемный подход в профессиональном развитии применяется в двух аспектах. С одной стороны, это исследование проблем целостного педагогического коллектива как коллектива профессионалов, как основы для проектирования содержания модулей («Теоретическая подготовка», «Развитие навыка», «Саморазвитие»), проблемных заданий, кейсов, тем проектов. С другой стороны, проблемный подход позволяет исследовать навыки принятия решения учителем с учетом проблемного поля школы (его научный и технологический аспекты). Современное проблемное поле педагогического коллектива определено как совокупность актуальных проблем, включающих проблемы учителя. J. P. Riordan с соавторами выделяет типы современных педагогических проблем учителя: контекстные проблемы, решаемые задачи, индивидуальные и социальные проблемы, проблемы общей стратегии [16; 17]. Определено проблемное поле педагогического коллектива школы – совокупность множества проблем, стоящих перед педагогическим сообществом школы (контекстные, этические, норморегулирующие проблемы; проблемы со знанием, с отношениями, коммуникациями; с выбором средств, тактик и стратегий и др.), и проблемы конкретного учителя как основного участника целостного образо-

вательного процесса (проектирование эффективных дидактических и воспитательных технологий, преподавание с учетом индивидуальных различий, построение отношений с родителями, учителями и др.). Относим эти группы проблем к проблемам, которые могут быть решены с привлечением ресурсов целостного педагогического коллектива.

Учителя коллективно решают педагогические проблемы, связанные со стратегиями обучения, технологиями воспитания, развития и взаимодействия с учащимися, а также с работой с родителями. Они сталкиваются с различными ситуациями, требующими принятия индивидуальных педагогических решений в процессе обучения (например, «что делать» и «как заметить»), когда учащиеся испытывают трудности в обучении). Умение решать проблемы важно для планирования обучения, учитель также должен готовить своих будущих учеников к тому, чтобы они умели решать проблемы [14].

Ресурсный подход и его принципы (концентрации, приоритетности, саморазвития) позволяют определить своевременным ресурсом решения учительских проблем – *ресурс целостности в коллективе* как общности и совместимости позиций и ценностей единомышленников, думающих, взаимодействующих и работающих как команда, каждая часть которой влияет на другую. Этот ресурс приобретает значимость в междисциплинарных, творческих, проектных, исследовательских, саморазвивающихся, самообучающихся коллективах.

Применение ресурсного подхода в процессе развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы предполагает наличие у целостного коллектива потенциала в реагировании на изменения в управлении, запросах

родителей, в развитии образовательного процесса, что способствует повышению качества всей образовательной системы. В современных педагогических практиках усиливается роль ресурсов взаимодействия, содействия сообществ учителей, классных руководителей, психолого-педагогической службы школы, методических объединений, каждого педагога, всего целостного педагогического коллектива, нацеленных на качественное образование и развитие учащихся, решение спектра профессиональных задач.

Технологический компонент модели включает последовательность этапов по достижению поставленной цели: Входная диагностика – Теоретическая подготовка – Развитие навыков – Интеграция в образовательную практику – Обратная связь – Выходная диагностика.

Педагогическая диагностика развития у студентов – будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы потребовала создания матриц диагностики навыков. Для них были выделены следующие педагогически измеряемые критерии и показатели: *Коллективное решение проблемы* (когнитивные навыки) (определение проблемы; предоставление возможного решения; прогноз решения проблемной ситуации; оценка решения); *Работа в группе* (социальные навыки) (принятие и уважение групповых норм и ценностей; рабочие процессы группы сплочение группы; значимость деятельности группы), а также уровни развития навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом (начальный, средний и высокий). Данные диагностические критерии, показатели и уровни обеспечивают основу для объективного анализа, способствуют более глубокому пониманию возможных

направлений для улучшения развития групп навыков студентов.

Этап «Теоретическая подготовка» включал серию лекций, мастер-классов, направленных на развитие когнитивных и социальных навыков в решении проблем учителя на основе учета проблемного поля и ресурсов педагогического коллектива.

Этап «Развитие навыков» включал тренинг социальных и когнитивных навыков с применением облачных технологий в ходе выполнения групповых и коллективных проектов, был выстроен в логике того, что для решения проблемы учителю требуются их постановка и определение, рассмотрение вариантов решений и последствий, размышления над принятым общим решением с привлечением ресурсов всего педагогического коллектива школы, коллективное обсуждение проекта решения, что подчеркивает необходимость отработки навыков в групповой, командной и коллективной (вся студенческая группа) работе при развитии навыков решения проблем.

Особый интерес для разработки данного модуля имела модель, предложенная R. Wadatan с соавторами, которая интегрирует модель командной работы будущих учителей с применением облачных технологий, что приводит к улучшению способностей творчески решать проблемы и повышает академическую успеваемость [4].

Основываясь на контексте, команда участвует в последовательности решения проблем (поиск информации из различных источников, обоснование своих решений, обсуждение полученных результатов и оценка последствий) для разработки жизнеспособного и, возможно, даже инновационного управленческого решения [5]. Решение проблемы требует, чтобы студенты – будущие учителя как основной состав школьного коллектива понимали проблему, владели достаточно большим

объемом данных, на основе которого разрабатывали план, внедряли его и оценивали решение, понимали преимущества коллективного влияния педагогов, ценили ресурс коллективной педагогической деятельности.

Действия по решению проблем в коллективной атмосфере, в групповых проектах и командах педагогических сообществ усиливаются. Например, L. Martin с соавторами описывает эффекты работы проектных сообществ математиков как «моменты математической синхронности, командного понимания, а вклад отдельного человека в группе опирается на вклад других» [18]. Важны в модели командной работы визуализация понятий и процессов, визуальные средства (такие как графики и рисунки), а также импровизационные приемы и этикет, способствующие сильной групповой синергии [18].

Этап «Интеграция в образовательную практику» включал студентов в разработку группами проектов по решению проблем целостным педагогическим коллективом. В современной отечественной практике востребовано ценностно-смысловое проектирование решений многообразных проблем всем целостным педагогическим коллективом с применением ресурсов коллектива и каждого учителя, сотрудника школы, с учетом ресурсов социального партнерства и цифровой образовательной среды, образовательных ландшафтов социума (образовательный потенциал города, поселения), культурно-образовательного потенциала семей учащихся.

D. Ilerturk подчеркивает, что решение проблем предполагает выстраивание «взаимодействия с другими участниками (администрацией школ и органов управления образованием, родителями), умение с ними сотрудничать, соуправлять и обмениваться информацией» [19].

Групповые проекты по решению педагогических проблем ориентированы на возможности и вклад всех членов микрогруппы, определение проблемы и того, что необходимо для ее решения, разработку дорожных карт, планов сетевого взаимодействия. Это требует активной самостоятельной работы студентов.

Этап «Обратная связь» предполагает составление группой и каждым студентом планов развития навыков решения проблем с привлечением ресурсов целостного педагогического коллектива, оценку и анализ преподавателем проектов и программ, рефлексивное эссе после работы в аудитории и на практике, а также ориентирует студентов на саморазвитие.

Результативный компонент отражает результат – как эталон, представление высокого уровня достижения результата – высокий уровень развития навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом.

Оценка результативности модели проводилась поэтапно.

В начале эмпирического исследования по реализации технологического компонента модели развития у будущих учителей навыков решения проблем на основе ресурсов целостного педагогического коллектива был осуществлен этап «Входная диагностика». Студентам контрольной (группа 1; 58 человек) и экспериментальной (группа 2; 59 человек) групп была предложена серия проблем, требующих коллективного решения (например, ученик часто бывает невнимательным и отвлекается на уроке; ученик регулярно отстает от темпа класса и не может идти в ногу со своими сверстниками), затем преподаватель и студенты заполняли матрицы, представленные ранее. В ходе анализа результатов установлено, что данные групп 1 и 2 схожи: высокий уровень у 3 % и 5 %, средний уровень у 85 %



и 81 % и низкий уровень у 12 % и 14 % соответственно.

В рамках дисциплины «Педагогика» в тематическом блоке «Решение педагогических проблем» проведена серия лекций, мастер-классов, деловых игр. На подготовительном этапе преподавателями были подобраны материалы для поддержки цифровыми и онлайн-ресурсами самостоятельной работы студентов (медиатеки «Учитель года России», Института содержания и методов образования РАО, Института изучения детства, семьи и воспитания, проект «Школа Минпросвещения России» и др.).

На этапе «Теоретической подготовки» студенты совместно с преподавателем сформулировали шаги по работе с проблемами учителя с учетом ресурсов целостного педагогического коллектива: анализ ситуации → идентификация проблемы → определение критериев выбора решаемости проблемы → поиск коллективных решений → выбор конкретного коллективного решения → анализ и презентация выбранного коллективного решения.

Этап «Развитие навыков» начался с первых практикумов, где была проведена деловая игра для определения компонентов проблемного поля целостного педагогического коллектива (проблемные кластеры), включая проблемы учителя как основного участника целостного образовательного процесса (проблемные кластеры учителя – возможные затруднения при достижении результатов): Проектирование эффективных дидактических и воспитательных технологий, Преподавание с учетом индивидуальных различий, Построение отношений с родителями, Построение отношений с учителями и др. (предложены студентами). Далее проводились анализ кейсов

реальных проблемных ситуаций согласно проблемным кластерам, деловые игры, организовывалась совместная работа в группах для отработки навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом.

На этапе «Интеграция в образовательную практику» группами студентов были разработаны проекты по решению проблем целостным педагогическим коллективом.

Этап «Обратная связь» обеспечил студентов информацией для дальнейшей работы над проектами и работой по саморазвитию навыков на основе рецензий преподавателя, само- и взаимоанализа продуктов коллективной и индивидуальной деятельности, педагогического анализа рефлексивных эссе. Составлены планы развития навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом.

В конце опытно-экспериментальной работы проведен этап «Выходная диагностика», статистическая обработка результатов исследования была проведена с использованием U-критерия Манна – Уитни.

Представим результаты контрольной (1) и экспериментальной (2) групп в таблице 5.

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}} = 787$ находится в зоне значимости, следовательно, различия сравниваемых групп достоверны, т. е. реализация технологического компонента модели значима для развития у студентов – будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом. Применение статистических методов помогло выявить значимость модели развития у студентов – будущих учителей навыков решения проблем на основе ресурсов целостного педагогического коллектива школы.

Таблица 5

Результаты апробации модели развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом (по интегральному коэффициенту развития навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом)

Table 5

The results of testing a model for the development of problem-solving skills in future teachers by an integrated teaching staff (according to the integral coefficient of development of problem-solving skills by an integrated teaching staff)

Группа	Уровни (%)					
	Высокий		Средний		Начальный	
	До	После	До	После	До	После
1	3	22	85	73	12	5
2	5	66	81	34	14	0
$U_{Эмп}$	787 ($p \leq 0.010$)					

Обсуждение

Сравнительный анализ результатов проведенного исследования и данных современных научных публикаций подтверждает необходимость интеграции в моделях развития профессиональных навыков студентов цифровых и образовательных технологий, позволяющих эффективно развивать знания, навыки, необходимые в цифровом обществе, способствуя своему росту как граждан, ориентированных на качество, которые продолжают вносить свой вклад в улучшение страны [14]; технологий проектного обучения, направленных на развитие человеческих ресурсов посредством интегрированного обучения на основе проектов, соответствующей будущей образовательной среде [20].

Настоящее исследование согласуется с данными Е. Karan, L. Brown и др. в том, что студенты предпочитают проблемное обучение [15]; нами проблемное обучение определяется как ведущее в развитии навыков будущего учителя по решению проблем целостного педагогического коллектива.

Исследование подчеркивает важность в концептуально обоснованной модели развития навыков будущих учителей в решении

проблем с привлечением ресурсов целостного педагогического коллектива потенциала интеграции в практику в ходе групповой проектной деятельности, так как проекты не только предоставляют ценный опыт обучения, но и помогают студентам развить необходимые навыки межличностного общения для достижения успеха [21]. Это один из способов приблизить педагогическое образование к трудовой деятельности, к контексту проблем образования [22], реальной жизни учителей [23]. Значимые проектные задания от учителей могут повысить креативность и критическое мышление студентов, помогая решать проблемы [24], связывают реальную работу с их жизнью, эффективно повышая их мотивацию к решению проблем [25]. Мы согласны, что в современной высшей школе развитие навыков гарантирует, что студенты будут не только технически, технологически опытными, но и искусными в общении, сотрудничестве и лидерстве, а также будут обладать навыками, которые гуманизируют среду в эпоху автоматизации и искусственного интеллекта [26].

Разработка моделей развития навыков будущих учителей, ориентированных на со-



временную образовательную реальность, позволит предотвратить выгорание учителей на этапе введения в курс педагогической деятельности [27], закрепит педагогические кадры и побудит студентов-будущих учителей продолжить развитие метанавыков (когнитивных и социальных) на всех этапах профессиональной социализации, а также взять на себя руководящие роли в своих школьных коллективах в будущем.

Заключение

Важным результатом исследования является концептуально-теоретическое обоснование модели развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом, обусловившее содержание ее компонентов: *стратегически-методического* (стратегии; цель; методологические подходы и принципы системного подхода (целостности, иерархичности, структурности), проблемного подхода (создание проблемных ситуаций в ходе обучения, воспитания, развития студентов; координации, инвариантности и вариативности их решения; ответственности за решение), ресурсного подхода (концентрации, приоритетности, саморазвития ресурсов), *технологического* (этапы: входная диагностика, теоретическая подготовка, интеграция в образовательную практику, обратная связь, выходная диагностика), *результативного*.

Оценка результативности реализации модели осуществлена на основе определенных параметров: *когнитивные навыки* студента в решении проблем на основе ресурсов целостного педагогического коллектива (определение проблемы; предоставление возможного решения; прогноз решения проблемы; оценка решения) и *социальные навыки* студента в решении проблем на основе ресурсов целостного педагогического коллектива

(принятие и уважение групповых норм и ценностей; рабочие процессы группы; сплочение группы; значимость деятельности группы). Данные навыки оценивались *интегральным коэффициентом* развития навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом (К).

Определены технологические шаги по работе с проблемами учителя с учетом ресурсов целостного педагогического коллектива, применяемые будущими студентами в ходе интеграции в образовательную практику групповых проектов: анализ ситуации, идентификация проблемы, определение критериев выбора решаемости проблемы, поиск коллективных решений, выбор конкретного коллективного решения, анализ и презентация выбранного коллективного решения.

В ходе исследования разработаны диагностические матрицы, которые позволяют оценить у студентов – будущих учителей уровень развития навыков в решении проблем целостным педагогическим коллективом.

Измерена эффективность механизма ее реализации на основе интегрального критерия. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}} = 787$ находится в зоне значимости, т. е. реализация технологического компонента модели значима для развития у студентов – будущих педагогов навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом. Применение статистических методов помогло выявить значимость модели развития у студентов-будущих учителей навыков решения проблем на основе ресурсов целостного педагогического коллектива школы.

Результаты настоящего исследования вносят вклад в развитие знаний в области высшего педагогического образования, расширяют его понятиями (проблемное поле и ресурсы современного педагогического коллектива, ресурс целостности педагогического



коллектива) и проблемно-ресурсной методологией развития навыков как основы для разработки новых моделей профессионального развития студентов и программ корпоративного обучения; разработанные авторские модель и диагностический инструментарий могут применяться не только в педагогическом

образовании, но и в других направлениях подготовки специалистов с учетом конкретизации проблемного поля, категоризации ценностей и результатов будущей профессиональной деятельности и ресурсов целостного трудового коллектива.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Jatmoko D., Suyitno S., Rasul M. S., Nurtanto M., Kholifah N., Masek A., Nur H. R. The factors influencing digital literacy practice in vocational education: A structural equation modeling approach // *European Journal of Educational Research*. – 2023. – Vol. 12 (2). – P. 1109–1121. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.1109>
2. Leon R. D. Employees' reskilling and upskilling for industry 5.0: Selecting the best professional development programmes // *Technology in Society*. – 2023. – Vol. 75 (1). – P. 102393. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102393>
3. Kohnke L., Jiang M., Zou D., Wu N. I., Kei Lee K. L. Primary pre-service teachers' beliefs about developing future-ready learners: a qualitative inquiry in Hong Kong // *Asia Pacific Journal of Education*. – 2023. – Vol. 43 (3). – P. 743–758. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2231646>
4. Wadatan R., Sovajassatakul T., Sriwisathiyakun K. Effects of team-based Ubiquitous learning model on students' achievement and creative problem-solving abilities // *Cogent Education*. – 2024. – Vol. 11 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2303550>
5. De Simone C. Problem-Based Learning: a framework for prospective teachers' pedagogical problem solving // *Teacher Development*. – 2008. – Vol. 12 (3). – P. 179–191. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530802259206>
6. Новопашина Л. А., Григорьева Е. Г., Ильина Н. Ф., Бидус И. А. Готовность будущих учителей к работе в школе: обзор теоретических и эмпирических исследований // *Образование и наука*. – 2024. – Т. 26, № 2. – С. 60–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=60047262> DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2024-2-60-96>
7. Zhang X., Admiraal W., Saab N. Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level // *Journal of Education for Teaching*. – 2021. – Vol. 47 (5). – P. 714–731. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>
8. Карпова О. Л. Технология проблемного обучения как средство развития самообразовательной деятельности студентов // *Непрерывное образование: XXI век*. – 2022. – № 1. – С. 73–80. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48204133> DOI: <https://doi.org/10.15393/j5.art.2022.7428>
9. Смирнова С. А. Образовательный потенциал проблемно ориентированного обучения как педагогической технологии в структуре высшего образования // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. – 2022. – Т. 28, № 2. – С. 139–146. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49794321> DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-139-146>
10. Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А., Валеев А. А., Мена Маркос Х. Х. Структура и оценка качества профессионально-ориентированных заданий для будущих педагогов



- // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 4. – С. 70–108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50761879> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-4-70-108>
11. Гарашкина Н. В., Дружинина А. А. Когнитивная вовлечённость как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 1. – С. 93–109. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50215838> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109>
 12. Тернер Е. Ю. Применение проблемных кейсов: преимущества и недостатки // Вестник Чувашского государственного университета им. И.Я. Яковлева. – 2023. – № 4. – С. 97–103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59756954> DOI: <https://doi.org/10.37972/chgpu.2023.121.4.012>
 13. Елагина В. С. Технология проблемного обучения как средство развития профессиональной самостоятельности будущих педагогов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 3. – С. 112–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49722006> DOI: <https://doi.org/10.25588/CSPU.2022.40.11.006>
 14. Kale U., Akcaoglu M. Problem Solving and Teaching How to Solve Problems in Technology-Rich Contexts // Peabody Journal of Education. – 2020. – Vol. 95 (2). – P. 127–138. DOI: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1745612>
 15. Canonigo A. M., Joaquin Ma. N. B. Teacher positioning, student mathematics identity and the mediating effects of problem-solving flexibility // Cogent Education. – 2023. – Vol. 10 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190310>
 16. Riordan J. P. A Method and Framework for Video Based Pedagogy Analysis // Science & Technological Education. – 2020. – Vol. 40 (9). – P. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1776243>
 17. Riordan J. P., Revell L., Bowie B., Woolley M., Hulbert S., Thomas C. Understanding and explaining pedagogical problem solving: a video-based grounded theory study of classroom pedagogy // Research in Science & Technological Education. – 2021. – Vol. 41 (4). – P. 1309–1329. DOI: <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.2001450>
 18. Martin L., Towers J., Pirie S. Collective mathematical understanding as improvisation // Mathematical Thinking and Learning. – 2006. – Vol. 8. – P. 149–183. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0802_3
 19. Ileriturk D. Evaluation of extracurricular activities in education according to pre-school teacher candidates' views // Social Sciences & Humanities Open. – 2023. – Vol. 8 (1). – P. 100524. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100524>
 20. Hidayatullah A., Setiawan B. Empowering students' collaborative skills sustainability by utilizing problem-based learning as an instructional strategy in online learning // Cogent Education. – 2024. – Vol. 11 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2362006>
 21. Crespí P., García-Ramos J. M., Queiruga-Dios M. Project-based learning and its impact on the development of interpersonal competences in higher education // Journal of New Approaches in Educational Research. – 2022. – Vol. 11 (2). – P. 259–276. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>
 22. Alho J., Hanhimäki E., Eskelä-Haapanen S. Finnish Student Teachers' Perceptions of Their Leadership Development in a Study Group Intervention to Enhance Their Teacher Leadership // Journal of Research on Leadership Education. – 2023. – Vol. 19 (4). – P. 414–432. DOI: <https://doi.org/10.1177/19427751231200161>



23. Rutten L., Doyle S. L., Wolkenhauer R., Schussler D. L. Teacher candidates' perceptions of emergent teacher leadership in clinically based teacher education // *Action in Teacher Education*. – 2022. – Vol. 44 (4). – P. 308–329. DOI: <https://doi.org/10.1080/01626620.2022.2074912>
24. Pacher C., Woschank M., Zunk B. M. The role of competence profiles in industry 5.0 related vocational education and training: Exemplary development of a competence profile for industrial logistics Engineering Education // *Applied Sciences (Switzerland)*. – 2023. – Vol. 13 (5). – P. 3280. DOI: <https://doi.org/10.3390/app13053280>
25. Okwuduba E. N., Nwosu K. C., Okigbo E. C., Samuel N. N., Achugbu C. Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning on academic performance among pre-university science students // *Heliyon*. – 2021. – Vol. 7 (3). – P. e06611. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06611>
26. Jaedun A., Nurtanto M., Mutohhari F., Saputro I. N., Kholifah N. Perceptions of vocational school students and teachers on the development of interpersonal skills towards Industry 5.0 // *Cogent Education*. – 2024. – Vol. 11 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2375184>
27. Rokala V., Pakarinen E., Eskelä-Haapanen S., Lerkkanen M. K. Teachers' perceived self-efficacy and sense of inadequacy across grade 1: Bidirectional associations and related factors // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2022. – Vol. 67 (4). – P. 1166–1181. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116482>

Поступила: 06 января 2025

Принята: 10 марта 2025

Опубликована: 30 апреля 2025

Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи



Информация об авторах

Дружинина Анастасия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра теории и методики дошкольного и начального образования,
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,
ул. Интернациональная, д. 33, 392036, г. Тамбов, Российская Федерация.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>
SPIN-код: 2574-1718
E-mail: drugininaan@yandex.ru

Гарашкина Наталья Владимировна

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра педагогики и современных образовательных технологий,
Государственный университет просвещения,
ул. Радио, д. 10А, стр. 2, 105005, вн. тер. г. муниципальный округ Бас-
манный, г. Москва, Российская Федерация.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>
SPIN-код: 7197-5903
E-mail: nagaraistr@mail.ru



A model for the development of problem-solving skills among future teachers by the entire teaching staff of the school: a conceptual and theoretical justification

Anastasia A. Druzhinina ¹, Natalia V. Garashkina²

¹ Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation

² State University of Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. Based on the analysis of modern research developments, it has been revealed that there is no theoretical basis for the development of problem-solving skills among future teachers by the integrated teaching staff of the school, which are in demand in the modern education.

The purpose of the study is to reveal to what extent the problem under study was investigated, to provide a conceptual and theoretical justification of a model aimed at the development of problem-solving skills among future teachers by the entire teaching staff of the school, and to evaluate the effectiveness of its implementation.

Materials and Methods. Systematic, problem-based, and resource-based approaches enabled the authors to develop a conceptual theoretical basis for the process. Methods of analysis and generalization of modern scholarly data on the problem served as the basis for their systematization in the model format, including the content of the components and structure of the measured result (criteria, indicators, levels). A quantitative assessment of the level of problem-solving skills among future teachers was carried out on the basis of the resources of the entire teaching staff using an integral coefficient (based on the results of the assessment matrix by the student, group, and teacher); the U-Mann-Whitney criterion was used to assess the statistical significance of the data.

Results. The conceptual theoretical basis of the model for the development of problem-solving skills among future teachers by the entire teaching staff of the school is determined, including basic concepts, strategies, goals, approaches and principles, technologies, criteria and performance indicators for the implementation of the model; assessment tools are substantiated, allowing to determine the dynamics of developing social and cognitive skills in solving problems by the entire teaching staff.

Conclusions. The result of the research was a model for the development of problem-solving skills among future teachers by the entire teaching staff of the school, which includes the following

For citation

Druzhinina A. A., Garashkina N. V. A model for the development of problem-solving skills among future teachers by the integrated teaching staff of the school: a conceptual and theoretical justification.

Science for Education Today, 2025, vol. 15 (2), pp. 71–94. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.04>

  Corresponding Author: Anastasia A. Druzhinina, drugininaan@yandex.ru

© Anastasia A. Druzhinina, Natalia V. Garashkina, 2025



components: strategy, procedure, technology, and effectiveness. It can serve as a basis for future developments of new educational models aimed at developing the quality of degree granting teacher education, supporting continuous in-service training of teachers as key participants in the entire teaching staff and improving the quality of the entire educational process.

Keywords

Future teacher; A model for the development of problem-solving skills; The entire teaching staff of the school; Problem field; Problem solving; Resources of the entire teaching staff.

REFERENCES

1. Jatmoko D., Suyitno S., Rasul M. S., Nurtanto M., Kholifah N., Masek A., Nur H. R. The factors influencing digital literacy practice in vocational education: A structural equation modeling approach. *European Journal of Educational Research*, 2023, vol. 12 (2), pp. 1109-1121. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.1109>
2. Leon R. D. Employees' reskilling and upskilling for industry 5.0: Selecting the best professional development programmes. *Technology in Society*, 2023, vol. 75 (1), pp. 102393. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102393>
3. Kohnke L., Jiang M., Zou D., Wu N. I., Kei Lee K. L. Primary pre-service teachers' beliefs about developing future-ready learners: A qualitative inquiry in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 2023, vol. 43 (3), pp. 743-758. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2231646>
4. Wadatan R., Sovajassatakul T., Sriwisathiyakun K. Effects of team-based Ubiquitous learning model on students' achievement and creative problem-solving abilities. *Cogent Education*, 2024, vol. 11 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2303550>
5. De Simone C. Problem-based learning: A framework for prospective teachers' pedagogical problem solving. *Teacher Development*, 2008, vol. 12 (3), pp. 179-191. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530802259206>
6. Novopashina L. A., Grigorieva E. G., Ilyina N. G., Bidus I. A. Readiness of future teachers to work at school: Review of theoretical and empirical research. *The Education and Science Journal*, 2024, vol. 26 (2), pp. 60-96. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=60047262> DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2024-2-60-96>
7. Zhang X., Admiraal W., Saab N. Teachers' motivation to participate in continuous professional development: Relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 2021, vol. 47 (5), pp. 714-731. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>
8. Karpova O. L. Problem-based learning technology as a means of developing students' self-educational activity. *Lifelong Education: The 21st Century*, 2022, no. 1, pp. 73-80. (In Russian) URL: <http://elibrary.petsu.ru/books/56269> DOI: <https://doi.org/10.15393/j5.art.2022.7428>
9. Smirnova S. A. Educational potential of problem-based learning as a pedagogic technology in the structure of higher education. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2022, vol. 28 (2), pp. 139-146. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49794321> DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-139-146>
10. Veretennikova V. B., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A., Valeev A. A., Mena Marcos J. J. Structure and quality assessment of professionally oriented tasks for future teachers. *The Education and Science Journal*, 2023, vol. 25 (4), pp. 70-108. (In Russian) URL:



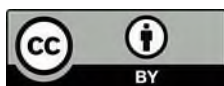
- <https://elibrary.ru/item.asp?id=50761879> DOI: <https://doi.org/110.17853/1994-5639-2023-4-70-108>
11. Garashkina N. V., Druzhinina A. A. Cognitive engagement involvement as a basis for designing the educational process in the preparation of students of pedagogical directions. *Higher Education in Russia*, 2023, vol. 32 (1), pp. 93-109. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50215838> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109>
 12. Turner E. Y. Application of problem cases: Advantages and disadvantages. *Bulletin of the Chuvash State University named after I.Ya. Yakovlev*, 2023, no. 4, pp. 97-103. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59756954> DOI: <https://doi.org/10.37972/chgpu.2023.121.4.012>
 13. Yelagina V. S. The technology of problem-based learning as a means of developing the professional independence of future teachers. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 2022, no. 3, pp. 112-137. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49722006>
 14. Kale U., Akcaoglu M. Problem solving and teaching how to solve problems in technology-rich contexts. *Peabody Journal of Education*, 2020, vol. 95 (2), pp. 127-138. DOI: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1745612>
 15. Canonigo A. M., Joaquin Ma. N. B. Teacher positioning, student mathematics identity and the mediating effects of problem-solving flexibility. *Cogent Education*, 2023, vol. 10 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190310>
 16. Riordan J. P. A Method and Framework for Video Based Pedagogy Analysis. *Science & Technological Education*, 2020, vol. 40 (9), pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1776243>
 17. Riordan J. P., Revell L., Bowie B., Woolley M., Hulbert S., Thomas C. Understanding and explaining pedagogical problem solving: a video-based grounded theory study of classroom pedagogy. *Research in Science & Technological Education*, 2021, vol. 41 (4), pp. 1309-1329. DOI: <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.2001450>
 18. Martin L., Towers J., Pirie S. Collective mathematical understanding as improvisation. *Mathematical Thinking and Learning*, 2006, vol. 8, pp. 149-183. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0802_3
 19. Ileriturk D. Evaluation of extracurricular activities in education according to pre-school teacher candidates' views. *Social Sciences & Humanities Open*, 2023, vol. 8 (1), pp. 100524. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100524>
 20. Hidayatullah A., Setiawan B. Empowering students' collaborative skills sustainability by utilizing problem-based learning as an instructional strategy in online learning. *Cogent Education*, 2024, vol. 11 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2362006>
 21. Crespi P., Garcia-Ramos J. M., Queiruga-Dios M. Project-based learning and its impact on the development of interpersonal competences in higher education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2022, vol. 11 (2), pp. 259-276. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>
 22. Alho J., Hanhimäki E., Eskelä-Haapanen S. Finnish student teachers' perceptions of their leadership development in a study group intervention to enhance their teacher leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 2023, vol. 19 (4), pp. 414-432. DOI: <https://doi.org/10.1177/19427751231200161>
 23. Rutten L., Doyle S. L., Wolkenhauer R., Schussler D. L. Teacher candidates' perceptions of emergent teacher leadership in clinically based teacher education. *Action in Teacher Education*, 2022, vol. 44 (4), pp. 308-329. DOI: <https://doi.org/10.1080/01626620.2022.2074912>

24. Pacher C., Woschank M., Zunk B. M. The role of competence profiles in industry 5.0 related vocational education and training: Exemplary development of a competence profile for industrial logistics Engineering Education. *Applied Sciences (Switzerland)*, 2023, vol. 13 (5), pp. 3280. DOI: <https://doi.org/10.3390/app13053280>
25. Okwuduba E. N., Nwosu K. C., Okigbo E. C., Samuel N. N., Achugbu C. Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning on academic performance among pre-university science students. *Heliyon*, 2021, vol. 7 (3), pp. e06611. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06611>
26. Jaedun A., Nurtanto M., Mutohhari F., Saputro I. N., Kholifah N. Perceptions of vocational school students and teachers on the development of interpersonal skills towards Industry 5.0. *Cogent Education*, 2024, vol. 11 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2375184>
27. Rokala V., Pakarinen E., Eskelä-Haapanen S., Lerkkanen M. K. Teachers' perceived self-efficacy and sense of inadequacy across grade 1: Bidirectional associations and related factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2022, vol. 67 (4), pp. 1166-1181. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116482>

Submitted: 06 January 2025

Accepted: 10 March 2025

Published: 30 April 2025



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article



Information about the Authors

Anastasia Alexandrovna Druzhinina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education,
Tambov State University named after G.R. Derzhavin,
392036, International, 33, Tambov, Tambov Region, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>
E-mail: drugininaan@yandex.ru

Natalia Vladimirovna Garashkina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies,
State University of Education,
1105005, Radio St., 10A / 2, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>
E-mail: nagaraisr@mail.ru



УДК 101.1+159.9.01+37.015.31+17.022.1

Научная статья / Research Full Article

DOI: [10.15293/2658-6762.2502.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.05)

Язык статьи: русский / Article language: Russian

Профессиональная направленность и ее роль в социализации личности студента в культурно-образовательном пространстве высшей школы

В. В. Баркова¹, А. В. Савченков¹, Н. В. Мамылина¹, В. М. Кирсанов¹,
А. А. Семченко², О. Ю. Леушканова^{1, 3}, Н. В. Уварина¹

¹ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия

² Академия физической и реабилитационной медицины, Санкт-Петербург, Россия

³ Магнитогорский педагогический колледж, Магнитогорск, Россия

Проблема и цель. В статье представлен теоретизированный обзор специфических особенностей (граней) социализации личности студента, адаптированный к условиям многовековых социальных вызовов современности, а также проведена оценка влияния нерегламентированной (творческой) и жестко алгоритмизированной профессиональной направленности на процесс социализации личности студента в культурно-образовательном пространстве высшей школы. Интерес к проблеме исследуемых феноменов продиктован современными дискуссиями вокруг культурно-образовательного пространства высшей школы, специфики его саморазвертывания в быстро и порой непредсказуемо меняющейся социальной реальности. Цель статьи заключается в определении особенностей профессиональной направленности и ее роли в социализации личности студента в культурно-образовательном пространстве высшей школы.

Методология. Методологическую основу исследования составили социально-философский и системный подходы. Авторы использовали методологические принципы диалектики, историзма, детерминизма, единства сознания и деятельности, развития и личностного подхода (А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и др.); принцип социокультурной обусловленности процессов и явлений (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.); принцип системного подхода к изучению целостной личности и индивидуальности (А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков, Е. Ф. Яценко и др.); принцип метасистемности как обобщенный принцип организации (А. В. Карпов, Е. В. Карпова, Е. Ф. Яценко); принцип системогенетического подхода к исследованию проблем профессионального становления и реализации субъекта труда (Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков). Среди методов,

Библиографическая ссылка: Баркова В. В., Савченков А. В., Мамылина Н. В., Кирсанов В. М., Семченко А. А., Леушканова О. Ю., Уварина Н. В. Профессиональная направленность и ее роль в социализации личности студента в культурно-образовательном пространстве высшей школы // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 2. – С. 95–114. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.05>

✉ Автор для корреспонденции: Алексей Викторович Савченков, alex2107@mail.ru

© В. В. Баркова, А. В. Савченков, Н. В. Мамылина, В. М. Кирсанов, А. А. Семченко, О. Ю. Леушканова, Н. В. Уварина, 2025

которыми пользовались авторы, следует обозначить: сравнительно-исторический, дедуктивный, хронологический, обобщение и анализ. Для оценки профессиональной направленности личности использовалась психодиагностическая методика О. П. Елисеева «Направленность личности».

Результаты. Основные результаты заключаются в выявлении роли профессиональной направленности в социализации личности студента в культурно-образовательном пространстве высшей школы, а именно: 1) установлено, что профессиональная направленность отождествляется с проявлением общей направленности в профессиональной деятельности, характеризуя избирательное отношение к профессии, определяясь всеми побуждениями в мотивационной сфере личности человека; 2) выявлено, что традиционно профессиональная направленность включает в себя различающиеся между собой подсистемы технической и гуманитарной подготовки, которые были выделены на основании критерия, отражающего взаимосвязь личностных характеристик и профессиональной сферы; 3) обоснована позиция, согласно которой направленность личности играет одну из ключевых ролей в профессионализации индивида, определяет его мотивацию, а также способствует успешной социализации в условиях обучения в вузе.

Авторами выделены актуальные проблемы феномена профессиональной направленности личности как сложно структурированной системы когнитивного знания, выступающей основой для овладения студентом пониманием гуманистической роли профессионального образования в развитии не просто индивидуальной зоны компетентностного поля действий, но, прежде всего, гражданской ответственности за качество собственной деятельности в означенной сфере социального бытия.

Заключение. В заключении делаются выводы о том, что авторами в результате теоретического анализа выявлены специфические особенности генезиса понятий (профессионализация личности, направленность личности, социализация, профессиональная направленность) в сравнительно-сопоставительном контексте социально-философской парадигмы социокультурных характеристик образования. Обоснована позиция, согласно которой профессионализация с учетом направленности личности студентов в культурно-образовательном пространстве высшей школы является критерием их социализации.

Ключевые слова: высшая школа; профессионализация личности; направленность личности; профессиональная социализация; профессиональная направленность; самоактуализация.

Постановка проблемы

Карл Маркс в одном из ранних произведений «Рассуждения юноши при выборе профессии» писал: «Если мы всё это взвесили и, если условия нашей жизни позволяют нам избрать любую профессию, тогда мы можем выбрать ту, которая придает нам наибольшее достоинство, выбрать профессию, основанную

на идеях, в истинности которых мы совершенно уверены. Мы можем выбрать профессию, открывающую наиболее широкое поприще для деятельности во имя человечества и для нашего приближения к той общей цели, по отношению к которой всякая профессия является только средством, – для приближения к совершенству»¹. На наш взгляд, эти романти-

¹ Маркс К. и Энгельс Ф. Из ранних произведений. – М., 1956. – С. 1–5.



ческие рассуждения классика диалектико-материалистической философии актуальны и сегодня. Цивилизационные изменения, происходящие под воздействием радикальных трансформаций как внешнего, так и внутреннего порядка во всех сферах общества, существенно влияют на образовательное пространство вообще и на культурно-образовательное пространство высшей школы, в частности.

В условиях постиндустриального общества именно высшая школа становится социальным институтом комплексного применения и трансляции образовательных профессиональных практик с целью формирования целостного мировоззрения, пространства развёртывания жизнедеятельности общества и личности, социальным институтом, поддерживающим социальный гомеостаз и предопределяющим процессы формирования и изменения личности^{2, 3, 4}.

Исходя из особенностей современного социального бытия, воспитательная функция высшей школы как учебного заведения, в стенах которого происходит овладение профессиональным образованием, не проявляет свои традиционные формы предназначения ярко и всевластно [1; 2]. Однако именно это обстоятельство, как и вся совокупность социально-исторической ситуации и тенденций в современном научно-образовательном пространстве, повышает значимость изучения социализирующей составляющей культурно-образовательного пространства высшей школы [3–5].

В условиях изменчивой социально-экономической и социально-политической ситуации в стране актуальной становится проблема социализации молодежи, в частности профессиональной социализации [6]. Существует социальный запрос на привлечение во все сферы социального производства молодых специалистов, не только обладающих необходимыми профессиональными и общекультурными компетенциями, но и владеющих устойчивым, осознанным и позитивным гражданским отношением к избранной сфере деятельности [7].

Р. М. Шамионов [6] обращает внимание на то, что в процессе социализации «социальная информация» не только усваивается путем включения в социальные связи, но и встраивается в целостную систему личности, благодаря чему и происходит ее становление. Он выделяет следующие критерии социализации: интегральные критерии определяют процесс и результат социализации на разных этапах личностного развития; линейные критерии могут быть рассмотрены как явления, пронизывающие процесс социализации на всех этапах и стадиях. К ним относятся: ценностно-мотивационная структура, убеждения, социальные установки, структура социальных ролей, личностные смыслы, которые в своей совокупности характеризуют направленность личности. Другими словами, направленность личности является универсальным (линейным) критерием социализации.

Содержание понятия направленности личности в разных теориях раскрывается по-

² Наумова А. Ю. Взаимосвязь ценностной динамики международной интеграции систем образования и социокультурных изменений российского образования»: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. – Барнаул, 2011. – 192 с.

³ Паршина И. В. Основания развития социального капитала (философский анализ): автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11, 2013. – 24 с.

⁴ Черных С. И. Изменение образовательного пространства в информационную эпоху: социально-философский анализ: дис. ... докт. филос. наук: 09.00.11. – Новосибирск, 2012. – 308 с.



разному⁵, но во всех концепциях мотивационные образования являются доминирующими компонентами. Таким образом, мотивационная сфера определяет фундаментальное, стержневое образование личности – ее направленность.

Направленность личности, согласно многомерно-функциональному подходу, является одним из «центров притяжения» в структуре личностных свойств. Б. Ф. Ломов⁶ рассматривал направленность как системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад.

Профессиональная направленность выступает как проявление общей направленности в профессиональной деятельности и характеризует избирательное отношение к профессии и определяется всеми побуждениями в мотивационной сфере. Авторы, исследовавшие данный феномен^{7, 8, 9}, установили, что, с одной стороны, профессиональная направленность (как и направленность личности) характеризуется проявлением мотивационных образований (установками, потребностями, целями, ценностями, смыслами и т. д.), а с другой – обладает своей спецификой и определяется отношением личности к профессии, к себе как специалисту, профессиональными компетенциями, эмоционально-волевой готовностью, социально-профессиональным статусом.

Согласно концепции управления человеческими ресурсами, получившей развитие в

конце XX в., ключевым ресурсом производства и управления в современном ритме производственных процессов являются кадры. Изменение акцентов в кадровой работе означает их возрастающую индивидуализацию и ориентацию на личные трудовые достижения, удовлетворенность трудом [8; 9; 10]. Планирование карьеры в соответствии с личностными особенностями становится действенным инструментом кадровой работы. Как правило, в системе профессионального образования (как институте социализации) не акцентируют большого внимания на развитии личности будущего профессионала, на его отношении к профессии, и тем не менее формирование профессиональной направленности в процессе социализации студента в вузе обеспечивает успешность и продуктивность будущей профессиональной деятельности [11; 12].

Так как период обучения в вузе является сензитивным для формирования не только профессиональной направленности, но и многих личностных структур и качеств (ценностных, смысложизненных ориентаций, мотивационной сферы, профессиональных интересов, самосознания, ответственности и т. д.)¹⁰, то направленность выступает на метасистемном уровне как ведущая характеристика лич-

⁵ Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.

⁶ Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Изд-во «Наука», 1984. – 226 с.

⁷ Зеер Э. Ф. Инновации в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков; Рос. акад. образования, Урал. отд-ние; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 214 с.

⁸ Левитов Н. Д. Психология характера – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.

⁹ Парамзин В. П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы: учеб. пособие для пед. ин-тов; Новосиб. гос. пед. ин-т. – Новосибирск: Кн. изд-во, 1987. – 153 с.

¹⁰ Louw D. B. Deon V., Hennie S. Education in Modern Society // Education in Modern Society. – 2018. – Vol. 16. – P. 10.



ности, что позволяет нам вслед за Е. В. Карповой¹¹ полагать, что профессиональная направленность должна рассматриваться не столько как система со «встроенным» метасистемным уровнем, сколько как система со «строящимся» метасистемным уровнем. В связи с этим представляется уместным рассматривать профессиональную направленность именно в динамике социализации личности студента в вузе на всех ступенях его обучения.

Выбор профессии молодыми людьми обусловлен различными факторами, в том числе задатками и способностями¹². В системе высшего образования все специальности разделены на три направления профессиональной подготовки, которым соответствуют те или иные типы профессий¹³: техническое (Человек – Знак, Человек – Техника), гуманитарное (Человек – Художественный образ, Человек – Человек) и естественно-научное (Человек – Природа). Так как содержание того или иного направления качественно отличается друг от друга, то в целом можно говорить и о специ-

фике профессиональной направленности в зависимости от направления подготовки, что позволяет нам выделить на субсистемном уровне подсистемы профессиональной направленности личности студентов технического, гуманитарного и естественно-научного направлений подготовки¹⁴ [13].

Профессиональная направленность в педагогической мысли – это установки, ставшие свойствами личности и проявляющиеся в таких формах, как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение. Причем в основе всех форм направленности лежат мотивы деятельности, что определяется как проявление общей направленности в профессиональной деятельности. В современной литературе предложены различные модели профессиональной направленности как системного образования, рассмотрены ее компоненты, динамические изменения^{15, 16, 17, 18}. Тем не менее до сих пор остаются не проясненными вопросы соотношения социализации студента и его профессиональ-

¹¹ Карпов А. В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис; М-во общ. и проф. образования РФ. Ярослав. гос. ун-т. им. П.Г. Демидова. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2000. – 327 с.

¹² Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. Т. 1. – 233 с.

¹³ Климов Е. А. История психологии труда в России: учеб. пособие / Е. А. Климов, О. Г. Носкова. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 220 с.

¹⁴ Erdoğan Coşkun A. Conceptions of Society and Education Paradigm in the Twenty-First Century // Alpaydın, Y., Demirli, C. (eds) Educational Theory in the 21st Century. Maarif Global Education Series. Palgrave Macmillan. – Singapore, 2022. – P. 141-171. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4_7

Емченко А. В., Горбачева Д. А., Ворожейкина О. И. Парадигмальная основа проблемы профессионально-трудовой социализации личности // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2. – С. 196–198. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45677601>

Гревцева Г. Я., Баштанар И. М., Панин Д. Ю. Формирование профессионального патриотизма как фактора социализации личности // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2. – С. 207–209. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48406939>

¹⁵ Афонькина Ю. А. Социальные проблемы инклюзивного образования лиц с ОВЗ, инвалидностью: монография; Министерство образования и науки Российской Федерации, Мурманский арктический государственный университет. – Мурманск: МАГУ, 2018. – 105 с.

¹⁶ Зеер Э. Ф. Инновационное профессионально-образовательное пространство человека: коллектив. монография. – Екатеринбург: РГГПУ, 2014. – 153 с.

¹⁷ Климов Е. А. История психологии труда в России: учеб. пособие / Е. А. Климов, О. Г. Носкова. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 220 с.

¹⁸ Митин Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л. М. Митин, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. – М.: Изд-во «Академия», 2005. – 386 с.



ной направленности, проявления избирательного отношения направленности к профессиональной деятельности, что составляет специфическое содержание феномена профессиональной направленности [14; 15; 16].

Цель статьи заключается в определении особенностей профессиональной направленности и ее роли в социализации личности студента в культурно-образовательном пространстве высшей школы.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составили социально-философский и системный подходы. Авторы использовали методологические принципы диалектики, историзма, детерминизма, единства сознания и деятельности, развития и личностного подхода¹⁹; принцип социокультурной обусловленности процессов и явлений^{20, 21}; принцип системного подхода к изучению целостной личности и индивидуальности^{22, 23}; принцип метасистемности как общий принцип организации²⁴; принцип системогенетического под-

хода к исследованию проблем профессионального становления и реализации субъекта труда^{25, 26}. Среди методов, которыми пользовались авторы, следует обозначить: сравнительно-исторический, дедуктивный, хронологический, обобщение и анализ.

В качестве теоретической основы использованы основополагающие идеи отечественных ученых: о содержании, параметрах и критериях социализации²⁷; о структуре и системной организации личности²⁸, о направленности как системообразующей характеристике личности²⁹; о мотивационной природе направленности личности³⁰; об организации смысловой сферы личности³¹.

С целью изучения профессиональной направленности личности было проведено исследование студентов вузов, получающих творческие специальности (не регламентированная деятельность), и студентов, обучающихся не по творческим специальностям (профилям обучения). Использовалась методика О. П. Елисеева «Направленность личности», представляющая собой адаптированный вариант «Оrientировочной анкеты» В. Смейкала и

¹⁹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Академия, 2004. – 352 с.

²⁰ Выготский Л. С. Психология развития. – М.: Изд-во «Юрайт», 2024. – 181 с.

²¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М. [и др.]: Питер, 2012. – 705 с.

²² Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Изд-во «Наука», 1984. – 226 с.

²³ Яценко Е. Ф. Психология и педагогика. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – 109 с.

²⁴ Карпов А. В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис; М-во общ. и проф. образования РФ. Яросл. гос. ун-т. им. П. Г. Демидова. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2000. – 327 с.

²⁵ Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека; Ун-т Рос. акад. образования. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 159 с.

²⁶ Шадриков В. Д. Формирование базовых компетенций на основе деятельностного подхода: (на примере

педагогической деятельности) // Мир психологии. – 2014. – № 3. – С. 105–119.

²⁷ Андреев Г. М. Социальная психология: учебник для студентов высш. учеб. заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 362 с.

²⁸ Платонов К. К. Структура и развитие личности; отв. ред. А. Д. Глоточкин; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1986. – 254 с.

²⁹ Сосновский Б. А. Психология учебник для педагогических вузов. – М.: Изд-во «Высшее образование», 2009. – 660 с.

³⁰ Никиреев Е. М. Направленность личности и методы ее исследования: учеб. пособие; Рос. акад. образования, Моск. психолого-соц. ин-т. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж, 2004 – 190 с.

³¹ Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник. – 4-е изд., испр. – М.: Смысл: Academia, 2010. – 447 с.

М. Кучера. Был принят за основу формальный признак профессиональной направленности – направление (профиль) обучения и, соответственно, будущая профессия.

В исследовании приняли участие студенты младших (I, II; 17–19 лет) и старших (IV, V; 20–22 лет) курсов очной формы обучения. Общая выборка составила 499 студентов.

Полученные данные проверялись с помощью методов математической статистики, в частности с помощью критерия χ^2 (угловое преобразование Фишера).

В группу испытуемых творческой направленности обучения вошли студенты фа-

культета театра, кино и телевидения, факультета декоративно-прикладного творчества, факультета народно-художественного творчества, Института музыкального и художественного образования. В группу испытуемых не творческой направленности обучения – студенты факультета коррекционной педагогики, факультета дошкольного образования, естественно-технологического факультета.

Результаты исследования

Результаты исследования социальной направленности личности в группах студентов с различной профессиональной направленностью представлены в таблице.

Таблица

Социальная направленность личности в группах студентов с различной профессиональной направленностью (n=499)

Table

Social orientation of personality in groups of students with different professional orientation (n=499)

Направленность	Студенты с профессиональной направленностью на нерегламентированную (творческую) деятельность (n = 236)					Студенты с профессиональной направленностью на регламентированную деятельность (n = 263)				
	X±m	δ	Me	min	max	X±m	δ	Me	min	max
На себя	35,17±0,33*	5,01	35,00	17,00	46,00	33,40±0,33*	5,19	33,00	20,00	48,00
На взаимодействие	26,59±0,35	5,32	27,00	12,00	39,00	29,36±0,31	4,98	29,00	13,00	44,00
На задание	28,21±0,37	5,66	28,00	16,00	45,00	27,24±0,36	5,75	26,00	17,00	44,00

Примечание. * – статистическая значимость различий на уровне $p < 0,01$.

Note. * – The statistical significance of the differences is at the level of $p < 0.01$.

Преобладание направленности на себя выявлено у 71,19 % испытуемых в группе студентов с профессиональной направленностью на нерегламентированную (творческую) деятельность и у 59,32 % испытуемых в группе студентов с направленностью на жестко алго-

ритмизированную профессиональную деятельность. Данная направленность отражает, в какой мере индивид описывает себя как человека, ожидающего прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы, которую он выполняет, или безотносительно сотрудников, с которыми работает.

В представлении индивида с преобладанием такой направленности группа является «театром», в котором можно удовлетворить определенные общие потребности. Остальные члены группы – одновременно «актеры» и «зрители», перед глазами которых такой человек демонстрирует свои личные особенности, стремится приобрести достоинство, уважение или общественный статус, может быть агрессивным, стремится к господству над другими. Другими словами, такая направленность может быть охарактеризована как эгоцентрическая. Такого человека коллеги обычно презируют. Он интроспективен, властен и не реагирует на потребности окружающих его людей. Лица с ведущей направленностью на себя занимаются преимущественно самими собой, игнорируют людей или работу, которую обязаны выполнять.

Преобладание *направленности на взаимодействие* выявлено у 16,53 % испытуемых в группе студентов с профессиональной направленностью на нерегламентированную (творческую) деятельность и у 25,42 % испытуемых в группе студентов с направленностью на жестко алгоритмизированную профессиональную деятельность. Данная направленность отражает интенсивность, с которой человек старается поддерживать хорошие отношения с людьми, но лишь «на поверхности», что часто препятствует выполнению конкретных заданий или оказанию настоящей, искренней помощи людям. Такие лица проявляют большой интерес к коллективной деятельности, но по сути дела сами не вносят никакого вклада в осуществление трудовых заданий группы. Лица с преобладанием направленности на взаимодействие стремятся завоевать симпатию, дружбу. Они зависимы от мнения группы, не стремятся достичь хороших результатов, отличаются недостаточной авто-

номностью, рассчитывают на заботу, поддержку со стороны окружающих, неагрессивные.

Преобладание *направленности на задание* выявлено у 20,76 % испытуемых в группе студентов с профессиональной направленностью на нерегламентированную (творческую) деятельность и у 22,88 % испытуемых в группе студентов с направленностью на жестко алгоритмизированную профессиональную деятельность. Данная направленность отражает интенсивность, с которой человек выполняет задания, решает проблемы, и в какой мере он заинтересован выполнять свою работу как можно лучше. Несмотря на свои личные интересы, такой человек будет охотно сотрудничать с коллективом, если это повысит продуктивность группы и деятельности в целом. В коллективе он изо всех сил стремится отстоять свое мнение, которое считает правильным и полезным для выполнения задания. Лица с преобладанием направленности на задание могут быть охарактеризованы как самостоятельные, решительные, волевые, упорные, холодные, необщительные, трезво рассуждающие, интровертированные, радикальные, недогматичные, без потребности в какой-либо помощи, агрессивные и соперничающие, спокойные, развитые, в том числе и в интеллектуальном плане [15; 16; 17].

На наш взгляд, статистически значимое преобладание социальной направленности на себя во всех обследуемых группах является следствием закономерных особенностей возрастного развития личности в юношеском периоде – ориентированностью на себя, собственную личность и ее характеристики, актуализацией кризиса самоопределения. В группе студентов, обучающихся специальностям творческого характера, доля лиц с преобладанием направленности на себя несколько выше,



чем в группе студентов нетворческих профилей обучения. Вероятно, это связано с ориентированностью обучения студентов творческих специальностей (профилей обучения) на раскрытие индивидуальности, самореализацию личности, что, в свою очередь, способствует формированию приоритета эгоцентрической направленности индивида [18–20].

Профессиональная направленность выступает проявлением направленности личности, которая представлена в ней «встроенным» метасистемным уровнем [21–23]. Данная интерпретация позволяет полней раскрыть феномен избирательного (мотивационно-смыслового) отношения студентов к профессиональной деятельности. Это выражается в том, что факторы социальной направленности личности – такие метафакторы, как «Осмысленность ценностей жизни», «Ценность социальной активности», «Самовосприятие», «Рефлексивность» и «Потребность в самореализации», – по-разному проявляются по отношению к профессиональной деятельности у студентов разных курсов и направлений подготовки, определяя тем самым специфику их профессиональной направленности [24–27].

Е. М. Иванова³², Н. Д. Левитов³³, А. К. Маркова³⁴, В. П. Парамзин³⁵ считают, что профессиональная направленность (как и социальная направленность личности) характеризуется проявлением мотивационных образований (установками, потребностями, целями, ценностями, смыслами и т. д.), но при этом обладает своей спецификой и определяется отношением личности к профессии, к

себе как специалисту, профессиональными компетенциями, эмоционально-волевой готовностью, социально-профессиональным статусом, мотивационно-смысловым содержанием направленности личности и т. д.

Принятие профессии в личностный план жизненного бытия и развития отражает интеграцию профессиональной сферы в структуру личности и свидетельствует о социализации личности в целом и проявлении ею ответственности как свойства социально зрелой личности; социально-профессиональной рефлексивности, обеспечивающей анализ, оценку, принятие (или непринятие) тех или иных типов профессиональной деятельности.

Заключение

В рамках теоретического анализа выявлены специфические особенности генезиса понятий, а именно: профессионализация личности, направленность личности, социализация, профессиональная направленность.

Профессиональная направленность рассмотрена через проявление мотивационно-смысловой сферы направленности личности по отношению к различным типам профессиональной деятельности.

1. Установлено, что профессиональная направленность отождествляется с проявлением общей направленности в профессиональной деятельности, характеризуя избирательное отношение к профессии, определяясь всеми побуждениями в мотивационной сфере личности человека.

³² Иванова Е. М. Профориентационная профиография: метод. пособие: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии; Высш. шк. психологии. – М.: Высш. шк. психологии, 2005. – 95 с.

³³ Левитов Н. Д. Психология характера – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.

³⁴ Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983. – 65 с.

³⁵ Парамзин В. П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы: учеб. пособие для пед. ин-тов; Новосиб. гос. пед. ин-т. – Новосибирск: кн. изд-во, 1987. – 153 с.



2. Выявлено, что традиционно профессиональная направленность включает в себя различающиеся между собой подсистемы профессиональной направленности личности студентов технической и гуманитарной подготовки, которые были выделены на основании критерия, отражающего взаимосвязь личностных характеристик и профессиональной сферы.

3. Зафиксировано статистически значимое преобладание социальной направленности на себя в обследуемых группах студентов нерегламентированной (творческой) и жестко алгоритмизированной учебно-профессиональной деятельности, что является следствием закономерных особенностей развития личности юношеского возраста, актуализацией кризиса самоопределения, ориентированностью на собственную личность.

4. Следует указать, что в группе студентов, обучающихся специальностям творческого характера, доля лиц с преобладанием направленности на себя несколько выше, чем у студентов нетворческих профилей обучения. Возможная причина – в ориентированности обучения студентов творческих специальностей на проявление индивидуальности, самореализацию личности через формирование приоритета эгоцентрической направленности индивида.

5. Обоснована позиция, согласно которой направленность личности играет одну из

ключевых ролей в профессионализации индивида, определяет его мотивацию, а также способствует успешной социализации в условиях обучения в вузе.

На наш взгляд, изучение профессионализации с учетом направленности личности студентов разного профиля обучения в культурно-образовательном пространстве высшей школы может являться критерием их социализации в вузе и залогом их успешной профессиональной деятельности в дальнейшем. При этом социализацию следует понимать как двухсторонний процесс, включающий в себя усвоение индивидом опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей на фоне воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, включения в социальную среду вуза. Особенно это характерно для студентов творческих и педагогических профессий, успешность профессиональной деятельности которых зависит от их социализации в вузе. При этом необходимо учитывать направленность их личности, которая является универсальным (линейным) критерием социализации. Результаты проведенного исследования могут быть внедрены в систему профессиональной подготовки и ориентации молодежи школьного возраста, а также выпускников профессиональных образовательных организаций с целью их дальнейшего самоопределения и выбора профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Makarova O. Yu., Gorbunova D. V. The study of educational needs in the context of the educational process in higher school // Казанский лингвистический журнал. – 2021. – № 3. – С. 466–479. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47112606> DOI: <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.466-479>
2. Papaioannou G., Volakaki M. G., Kokolakis S., Vouyioukas D. Learning Spaces in Higher Education: A State-of-the-Art Review // Trends in Higher Education. – 2023. – Vol. 2 (3). – P. 526–545. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/higheredu2030032>



3. Zydziunaite V., Daugėla M. Being a Higher Education Teacher: Living in the Professional Space and Creating the Professional Body // *Pedagogika*. – 2020. – Vol. 139 (3). – P. 35–51. DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2020.139.2>
4. Zinevych A. The existential and the spiritual in the existential anthropology of G. Marcel and E. Murkowski // *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. – 2018. – Vol. 14. – P. 142–157. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36805555> DOI: <http://dx.doi.org/10.15802/ampr.v0i14.150755> URL: / EDN
5. Shkor L. Realization of social and spiritual needs of a person in the context of non-institutional practices of polyartistic education // *SHS Web of Conferences (SAHD 2021)*. – 2021. – Vol. 101. – P. 03013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/202110103013>
6. Pal A. Motivations of Individuals Participating in Social Media: A Cultural Perspective // *Journal of Modern Accounting and Auditing*. – 2018. – Vol. 14 (6). DOI: <http://dx.doi.org/10.17265/1548-6583/2018.06.003>
7. Huijsmans R., Ansell N., Froerer P. Introduction: Development, Young People, and the Social Production of Aspirations // *The European Journal of Development Research*. – 2021. – Vol. 33 (1). – P. 1–15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1057/s41287-020-00337-1>
8. Xinyin C., Chung J., Lechcier-Kimel R., French D. Culture and Social Development // *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition*. – 2011. – P. 141–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9781444390933.ch8>
9. Vlasov M., Polbitsyn S. N., Olumekor M., Haddad H. Exploring the Role of Socio-Cultural Factors on the Development of Human Capital in Multi-Ethnic Regions // *Sustainability*. – 2023. – Vol. 15 (21). – P. 15438. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63849037> DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su152115438>
10. Тхагапсоев Х. Г. Университет в современной России: технология как стратегический горизонт? // *Высшее образование в России*. – 2011. – № 4. – С. 58–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16357004>
11. Christopherson S., Gertler M., Gray M. Universities in Crisis. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*. – 2014. – Vol. 7 (2). – P. 209–215. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/cjres/rsu006>
12. Ahmed S. A., Shehata M. H. K., Wells R. L., Amin H. A. A., Atwa H. S. M. A Step-by-Step Guide to Managing the Educational Crisis: Lessons Learned from COVID-19 Pandemic // *Journal of Microscopy and Ultrastructure*. – 2020. – Vol. 8 (4). – P. 193. DOI: http://dx.doi.org/10.4103/jmau.jmau_79_20
13. Байковская Н. А. Развитие идеи Л. Кольберга о межкультурной универсальности становления моральных суждений в современных исследованиях // *Психологическая наука и образование*. – 2013. – № 2. – С. 190–202. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19414902>
14. Шамяионов Р. М., Григорьева М. В., Григорьев А. В. Волевые качества как предикторы значимости социальной активности студентов // *Социальная психология и общество*. – 2019. – Т. 10, № 1. – С. 18–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37273936> DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/sps.2019100102>
15. Yılmaz C. Human resources planning process with the impact of the new public management // *Public Administration Issues*. – 2022. – Vol. 62. – P. 78–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1999-5431-2022-0-6-78-95>
16. Темнова Н. К. Современные аспекты развития концепции управления человеческими ресурсами в вузе // *Экономика и управление: проблемы, решения*. – 2023. – Т. 3, № 9. – С. 166–172. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54735285> DOI: <http://dx.doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2023.09.03.018>



17. Киртава Г. Т., Кандаурова А. В. Подходы к определению понятия «профессиональная направленность личности» // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2023. – Т. 62, № 2. – С. 85–99. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54094440> DOI: <http://dx.doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/08>
18. Miloradova N., Savina E. Problem of Professional Personality Orientation Formation of a Future Builder and Architect // Procedia Engineering. – 2015. – Vol. 117. – P. 252–257. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23954727> DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.proeng.2015.08.159>
19. Grothe-Hammer M., Berkowitz H. Unpacking Social Order: Toward a Novel Framework That Goes Beyond Organizations, Institutions, and Networks // Critical Sociology. – 2024. – Vol. 50 (7-8). – P. 1399–1420. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/08969205241232411>
20. Zeer E. F., Tretyakova V. S., Zinnatova M. V. Innovative Model of Socio-Professional Development of a Student's Personality // The Education and science journal. – 2020. – Vol. 22 (3). – P. 83–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42863830> DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-83-115>
21. Stroyanovska O., Dolynska L., Shevchenko N., Andriashyna N., Melnyk I., Tsybuliak N. The Influence of the Professional Orientation of Students of Different Gender on Their Ideas of Happiness // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. – 2020. – Vol. 11 (4). – P. 51–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.18662/brain/11.4/141>
22. Chang P.-C., Guo Y., Cai Q., Guo H. Proactive Career Orientation and Subjective Career Success: A Perspective of Career Construction Theory // Behavioral Sciences. – 2023. – Vol. 13 (6). – P. 503. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/bs13060503>
23. Rojewski J. W., Choi I., Hill J. R., Ko Y., Walters K. L., Kwon S., McCauley L. Career orientation and perceived professional competence among clinical research coordinators // Journal of Clinical and Translational Science. – 2019. – Vol. 3 (5). – P. 234–244. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/cts.2019.385>
24. Longin M. D., Hruška D., Sedinić V. Relationship between Personality and Learning Goal Orientation Preceding the First Employment // Sustainability. – 2021. – Vol. 13 (6). – P. 3003. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su13063003>
25. Alaghmand S., Mozaffar F., Hosseini S., Sedghpour B. Investigating Factors Affecting Students' Self-Actualization At University Spaces // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. – 2018. – Vol. 10 (1). – P. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.18662/rrem/32>
26. Uvarina N. V., Savchenkov A. V., Pakhtusova N. A., Gnatyshina E. A., Shumakova O. A. Aspects of the Problem of Forming Professional Tolerance Of future School Teachers Within Conditions of Virtual Educational Environment // Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. – 2020. – Vol. 12 (3). – P. 1399–1420. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43281685> DOI: <http://dx.doi.org/10.5373/JARDCS/V12SP3/20201368>
27. Савченков А. В. Экстремальная педагогика как фактор формирования эмоциональной устойчивости педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 5. – С. 22–40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433776> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.02>

Поступила: 10 января 2025

Принята: 10 марта 2025

Опубликована: 30 апреля 2025



Заявленный вклад авторов:

Баркова Валентина Васильевна: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Савченков Алексей Викторович: сбор материалов, интерпретация результатов.

Мамылина Наталья Владимировна: организация исследования, концепция и дизайн исследования,

Кирсанов Вячеслав Михайлович: сбор материалов, литературный обзор.

Семченко Антон Александрович: сбор материалов, литературный обзор.

Леушканова Ольга Юрьевна: сбор материалов, литературный обзор.

Уварина Наталья Викторовна: сбор материалов, литературный обзор и общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Баркова Валентина Васильевна

кандидат философских наук, доцент,

кафедра философии и культурологии,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

Проспект Ленина, 69, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5811-6263>

SPIN-код: 3307-9988

E-mail: barkova.vv@yandex.ru

Савченков Алексей Викторович

доктор педагогических наук, доцент,

кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

Проспект Ленина, 69, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7268-1533>

SPIN-код: 4272-6570

E-mail: alex2107@mail.ru

Мамылина Наталья Владимировна

доктор биологических наук, профессор,

кафедра безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

Проспект Ленина, 69, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5880-439X>

SPIN-код: 5727-8939

E-mail: mamilianav@cspu.ru



Кирсанов Вячеслав Михайлович

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой,
кафедра технологии и психолого-педагогических дисциплин,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Проспект Ленина, 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8402-8582>
SPIN-код: 9646-4823
E-mail: kirsanovvm@cspu.ru

Семченко Антон Александрович

кандидат биологических наук, научный сотрудник,
Академия физической и реабилитационной медицины,
Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0974-6047>
SPIN-код: 8291-8276
E-mail: semchenkoa@bk.ru

Леушканова Ольга Юрьевна

директор Магнитогорского педагогического колледжа,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных ме-
тодик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Проспект Ленина, 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0001-1098-845X>
SPIN-код: 4492-1127
E-mail: mpk5@yandex.ru

Уварина Наталья Викторовна

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных ме-
тодик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Проспект Ленина, 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1490-3302>
SPIN-код: 3743-3376
E-mail: nuvarina@yandex.ru



Professional orientation and its role in students' socialization within the cultural learning environment of a higher educational institution

Valentina V. Barkova¹, Alexey V. Savchenkov ¹, Natalya V. Mamykina¹,
Vyacheslav M. Kirsanov¹, Anton A. Semchenko², Olga Yu. Leushkanova^{1,3}, Natalia V. Uvarina¹

¹ South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation

² Academy of Physical and Rehabilitation Medicine, St. Petersburg, Russian Federation

³ Magnitogorsk Pedagogical College, Magnitogorsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article presents a theoretical review of specific features of students' socialization, adjusted to the contemporary conditions of multi-vector social challenges, and also assesses the impact of unregulated (creative) and strictly algorithmic professional orientation on the process of students' socialization within the cultural learning environment of higher educational institutions. Interest in the problem of the phenomena under study is determined by recent discussions around the cultural learning environment of higher educational institutions, the specifics of its self-deployment in a rapidly and unpredictably changing social reality. The purpose of the article is to study the phenomenon of professional orientation and its role in the students' socialization within the cultural learning environment of higher educational institutions.*

Materials and Methods. *The methodological basis of the study was socio-philosophical and systemic approaches. The authors used the methodological principles of dialectics, historicism, determinism, unity of consciousness and activity, development and personal approach (A.N. Leontyev, K.K. Platonov, S.L. Rubinstein and others); the principle of sociocultural determination of processes and phenomena (B.G. Ananyev, L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein and others); the principle of a systematic approach to the study of a holistic personality and individuality (A.V. Karpov, B.F. Lomov, V.D. Shadrikov, E.F. Yashchenko and others); the principle of metasystem as a general principle of organization (A.B. Karpov, E.V. Karpova, E.F. Yashchenko); the principle of a systemic genetic approach to the study of problems of professional development and fulfillment of employees (E.F. Zeer, A.K. Markova, L.M. Mitina, Yu.P. Povarenkov, V.D. Shadrikov). Among the methods used by the authors are: comparative historical, deductive, chronological, generalization and analysis. In order to assess the professional orientation of the individual, O.P. Eliseev's 'Orientation of the individual' inventory was used.*

For citation

Barkova V. V., Savchenkov A. V., Mamykina N. V., Kirsanov V. M., Semchenko A. A., Leushkanova O. Yu., Uvarina N. V. Professional orientation and its role in students' socialization within the cultural learning environment of a higher educational institution. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (2), pp. 95–114. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.05>

 Corresponding Author: Alexey V. Savchenkov, alex2107@mail.ru

© Valentina V. Barkova, Alexey V. Savchenkov, Natalya V. Mamykina,
Vyacheslav M. Kirsanov, Anton A. Semchenko, Olga Yu. Leushkanova, Natalia V. Uvarina, 2025

Results. *The main results consist in identifying the role of professional orientation in students' socialization within the cultural learning environment of higher educational institutions. (1) It was revealed that professional orientation is identified with the manifestation of a general orientation in professional activity, indicating a selective attitude to the profession, determined by all motives in the motivational sphere of an individual.*

(2) It was revealed that traditionally professional orientation includes subsystems of technical and humanitarian preparation that differ from each other and were identified on the basis of a criterion reflecting the relationship between personal characteristics and the professional sphere. (3) The position that personality orientation plays one of the key roles in the professionalization of an individual, determines their motivation, and also contributes to successful socialization in the context of studying at a university is substantiated.

The authors highlight current problems of the phenomenon of individual's professional orientation as a complex structured system of cognitive knowledge, which acts as a basis for the student to master the understanding of the humanistic role of professional education in the development of not just an individual zone of the competence field of action, but, above all, civic responsibility for the quality of one's own activities in the certain sphere of social existence.

Conclusions. *Finally, the authors conclude that as a result of theoretical analysis, they have identified specific features of the genesis of such concepts as individual's professionalization, personality orientation, socialization, professional orientation) in the comparative context of the socio-philosophical paradigm of socio-cultural characteristics of education. The position is substantiated that professionalization, taking into account the orientation of students in the cultural learning environment of higher educational institutions, is a criterion for their socialization.*

Keywords

Higher education institution; Professionalization of the individual; Personality orientation; Professional socialization; Professional orientation; Self-fulfillment.

REFERENCES

1. Makarova O. Yu., Gorbunova D. V. The study of educational needs in the context of the educational process in higher school. *Kazan Linguistic Journal*, 2021, no. 3, pp. 466-479. DOI: <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.3.466-479>
2. Papaioannou G., Volakaki M.G., Kokolakis S., Vouyioukas D. Learning spaces in higher education: A state-of-the-art review. *Trends in Higher Education*, 2023, vol. 2 (3), pp. 526-545. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/higheredu2030032>
3. Zydziunaite V., Daugėla M. Being a higher education teacher: Living in the professional space and creating the professional Body. *Pedagogika*, 2020, vol. 139 (3), pp. 35-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2020.139.2>
4. Zinevych A. The existential and the spiritual in the existential anthropology of G. Marcel and E. Minkowski. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 2018, no. 14, pp. 142-157. DOI: <http://dx.doi.org/10.15802/ampr.v0i14.150755>
5. Shkor L. Realization of social and spiritual needs of a person in the context of non-institutional practices of polyartistic education. *SHS Web of Conferences (SAHD 2021)*, 2021, vol. 101, pp. 03013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/202110103013>
6. Pal A. Motivations of individuals participating in social media: A cultural perspective. *Journal of Modern Accounting and Auditing*, 2018, vol. 14 (6). DOI: <http://dx.doi.org/10.17265/1548-6583/2018.06.003>



7. Huijsmans R., Ansell N., Froerer P. Introduction: Development, young people, and the social production of aspirations. *The European Journal of Development Research*, 2021, vol. 33 (1), pp. 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1057/s41287-020-00337-1>
8. Xinyin C., Chung J., Lechcier-Kimel R., French D. Culture and social development. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition*, 2011, pp. 141–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9781444390933.ch8>
9. Vlasov M., Polbitsyn S. N., Olumekor M., Haddad H. Exploring the role of socio-cultural factors on the development of human capital in multi-ethnic regions. *Sustainability*, 2023, vol. 15 (21), pp. 15438. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su152115438>
10. Thagapsoev H. University in the modern Russia: Technology as a strategic horizon? *Higher Education in Russia*, 2011, no. 4, pp. 58-61. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16357004>
11. Christopherson S., Gertler M., Gray, M. Universities in Crisis. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 2014, vol. 7 (2), pp. 209-215. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/cjres/rsu006>
12. Ahmed S. A., Shehata M. H. K., Wells R. L., Amin H. A. A., Atwa H. S. M. A Step-by-Step Guide to managing the educational crisis: Lessons learned from COVID-19 pandemic. *Journal of Microscopy and Ultrastructure*, 2020, vol. 8 (4), pp. 193. DOI: http://dx.doi.org/10.4103/jmau.jmau_79_20
13. Baykovskaya N. A. Development of L. Kohlberg's idea of moral formation of cross-cultural universality of judgments in modern research. *Psychological Science and Education*, 2013, no. 2, pp. 190-202. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19414902>
14. Shamionov R. M., Grigoryeva M. V., Grigoryev A. V. Volitional qualities as predictors of the importance of social activity of students. *Social Psychology and Society*, 2019, vol. 10 (1), pp. 18-34. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/sps.2019100102>
15. Yilmaz C. Human resources planning process with the impact of the new public management. *Public Administration Issues*, 2022, vol. 62, pp. 78-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1999-5431-2022-0-6-78-95>
16. Temnova N. K. Modern aspects of the development of the concept of human resource management in a university. *Economics and Management: Problems, Solutions*, 2023, vol. 3 (9), pp. 166-172. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2023.09.03.018>
17. Kirtava G. T., Kandaurova A. V. Approaches to the definition of the concept “professional orientation of the personality”. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, 2023, vol. 62 (2), pp. 85-99. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/08>
18. Miloradova N., Savina E. Problem of professional personality orientation formation of a future builder and architect. *Procedia Engineering*, 2015, vol. 117, pp. 252-257. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.proeng.2015.08.159>
19. Grothe-Hammer M., Berkowitz H. Unpacking social order: Toward a novel framework that goes beyond organizations, institutions, and networks. *Critical Sociology*, 2024, no. 50(7-8), pp. 1399–1420. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/08969205241232411>
20. Zeer E. F., Tretyakova V. S., Zinnatova M. V. Innovative model of socio-professional development of a student's personality. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22 (3), pp. 83-115. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-83-115>
21. Stroyanovska O., Dolynska L., Shevchenko N., Andriiashyna N., Melnyk I., Tsybuliak N. The Influence of the Professional Orientation of Students of Different Gender on Their Ideas of Happiness. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2020, vol. 11 (4), pp. 51-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.18662/brain/11.4/141>

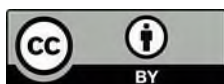


22. Chang P.-C., Guo Y., Cai Q., Guo H. Proactive career orientation and subjective career success: A perspective of career construction theory. *Behavioral Sciences*, 2023, vol. 13 (6), pp. 503. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/bs13060503>
23. Rojewski J. W., Choi I., Hill J. R., Ko Y., Walters K. L., Kwon S., McCauley L. Career orientation and perceived professional competence among clinical research coordinators. *Journal of Clinical and Translational Science*, 2019, vol. 3 (5), pp. 234-244. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/cts.2019.385>
24. Longin M. D., Hruška D., Sedinić V. Relationship between personality and learning goal orientation preceding the first employment. *Sustainability*, 2021, vol. 13 (6), pp. 3003. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su13063003>
25. Alaghmand S., Mozaffar F., Hosseini S., Sedghpour B. Investigating factors affecting students' self-actualization at university spaces. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 2018, vol. 10 (1), pp. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.18662/rrem/32>
26. Uvarina N. V., Savchenkov A. V., Pakhtusova N. A., Gnatyshina E. A., Shumakova O. A. Aspects of the problem of forming professional tolerance of future school teachers within conditions of virtual educational environment. *JARDCS Jour of Advanced Research in Dynamical & Control Systems*, 2020, vol. 12 (3), pp. 1399-1420. DOI: <http://dx.doi.org/10.5373/JARDCS/V12SP3/20201368>
27. Savchenkov A. V. Extreme pedagogy as a factor in the formation of emotional stability of the teacher. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (5), pp. 22-40. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.02>

Submitted: 10 January 2025

Accepted: 10 March 2025

Published: 30 April 2025



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Valentina Vasilievna Barkova

Contribution of the co-author: collecting empirical material, performing statistical procedures, and formatting the text of the article.

Alexey Viktorovich Savchenkov

Contribution of the co-author: Interpretation of the results.

Natalya Vladimirovna Mamylna

Contribution of the co-author: Organization of research, concept and design of research.

Vyacheslav Mikhailovich Kirsanov

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review.

Anton Aleksandrovich Semchenko

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review.

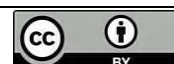
Olga Yuryevna Leushkanova

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review.

Natalia Viktorovna Uvarina

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review and general guidance.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.





Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Valentina Vasilievna Barkova

Candidate of Philosophy, Associate Professor,
Department of Philosophy and Cultural Studies,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5811-6263>
E-mail: barkova.vv@yandex.ru

Alexey Viktorovich Savchenkov

Doctor of Pedagogy, Professor,
Department of Training Teachers of Professional Education and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7268-1533>
E-mail: alex2107@mail.ru

Natalya Vladimirovna Mamylna

Doctor of Biology, Professor,
Department of Life Safety and Biomedical Disciplines,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5880-439X>
E-mail: mamulinanv@cspu.ru

Vyacheslav Mikhailovich Kirsanov

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head,
Department of Technology and Psychological and Pedagogical Disciplines,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8402-8582>
E-mail: kirsanovvm@cspu.ru

Anton Aleksandrovich Semchenko

Candidate of Biological Sciences, Researcher,
Academy of Physical and Rehabilitation Medicine,
St. Petersburg, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0974-6047>
E-mail: semchenkoaa@bk.ru



Olga Yuryevna Leushkanova

Director of Magnitogorsk Pedagogical College,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Training Teachers of Professional Education and Subject
Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0001-1098-845X>
E-mail: mpk5@yandex.ru

Natalia Viktorovna Uvarina

Doctor of Pedagogy, Professor,
Department of Training Teachers of Professional Education and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1490-3302>
E-mail: nuvarina@yandex.ru



УДК 37.01+65.011.56+101

DOI: [10.15293/2658-6762.2502.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.06)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Кластерный подход к педагогическому образованию в России и Республике Беларусь: общее и особенное

М. Н. Певзнер¹, П. А. Петряков¹, А. В. Пермяков¹, Н. А. Лебедев², А. Г. Ширин¹¹ Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия² Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Республика Беларусь

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме устойчивости и эффективности педагогических региональных кластеров в процессе развития образовательных систем Российской Федерации и Республики Беларусь. Целью статьи является выявление общих и отличительных черт в тенденциях развития региональных педагогических кластеров в России и Беларуси, а также определение оценочного отношения руководителей образовательных организаций к структуре и содержанию деятельности кластеров.

Методология. Методологическую основу исследования составляют системный, кластерный и ресурсно-целевой подходы. Системный подход рассматривает кластер как открытую образовательную систему, которая обладает признаком синергетичности, стимулирующей саморазвитие и самоорганизацию всех субъектов регионального педагогического кластера. Кластерный подход определяет принципы взаимодействия участников кластера с целью повышения качества педагогического образования. Ресурсно-целевой подход предполагает интеграцию и оптимизацию ресурсов организаций-партнеров при объединении их потенциалов. Для достижения цели исследования использовались следующие методы: теоретические (анализ научных источников, сравнение, обобщение, анализ сайтов органов управления образованием регионов России) и эмпирические (интервьюирование, метод фокус-группы, систематизация).

Результаты. На основе сравнительного анализа кластеризации систем педагогического образования в России и Республике Беларусь выявлены общие и отличительные тенденции развития региональных педагогических кластеров в двух странах. Авторы установили, что в настоящее время в России педагогические кластеры образуются преимущественно в системе

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского научного фонда № 24-18-20095 по теме «Региональный педагогический кластер как ресурс инновационного развития территории», <https://rscf.ru/project/24-18-20095/>

Библиографическая ссылка: Певзнер М. Н., Петряков П. А., Пермяков А. В., Лебедев Н. А., Ширин А. Г. Кластерный подход к педагогическому образованию в России и Республике Беларусь: общее и особенное // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 2. – С. 115–137. DOI: <https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.06>

✉ Автор для корреспонденции: Михаил Наумович Певзнер, Mikhail.Pevzner@novsu.ru

© М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, А. В. Пермяков, Н. А. Лебедев, А. Г. Ширин, 2025



профессионального образования в рамках программы «Профессионалитет» и путем создания межрегиональных учебно-педагогических округов. В то же время в Республике Беларусь стабильно функционируют и развиваются учебно-научно-инновационные кластеры непрерывного педагогического образования, деятельность которых позитивно оценивается представителями образовательных организаций регионов.

Заключение. Исходя из результатов исследования, авторы пришли к выводу о том, что в регионах России сохраняется потребность в педагогических кластерах, ядром которых являются университеты. Однако в последнее время получили широкое распространение образовательные кластеры в системе профессионального образования, центром которых являются колледжи, а также учебно-педагогических округа на базе ведущих педагогических университетов. В регионах Республики Беларусь стабильно функционируют и развиваются полисубъектные педагогические кластеры, обеспечивающие тесное взаимодействие их различных субъектов. Общими чертами кластерного подхода в двух странах являются нацеленность на повышение качества педагогического образования и на воспроизводство педагогических кадров, интеграцию ресурсов различных субъектов кластера для достижения синергетического эффекта. Отличительными характеристиками педагогических систем двух стран является наличие устойчивых, стабильно функционирующих, эффективных педагогических кластеров, деятельность которых позитивно оценивается руководителями учреждений образования в Республике Беларусь, и многообразие форм и моделей педагогических кластеров в России.

Ключевые слова: кластерный подход; педагогическое образование; региональный педагогический кластер; учебно-педагогический округ; качество педагогического образования; кластерная политика; кластерная инициатива; открытая образовательная система.

Постановка проблемы

Оценка устойчивости и эффективности региональных кластеров в России и Беларуси как механизма воспроизводства педагогических кадров требует рассмотрения процесса развития кластерного подхода в образовании в исторической ретроспективе. Основопологающие идеи данного подхода были заложены в концепции экономической агломерации, разработанной английским экономистом А. Маршаллом¹ на основе его исследований центров ткачества и угольной промышленности Англии. По сути, теория агломерации послужила концептуальным базисом кластерного подхода в различных сферах жизнедеятельности регионов, прежде всего в области их экономического развития. Однако решающий вклад в

развитие кластерной теории внес профессор Гарвардского университета М. Портер, который на основе анализа индустриального развития десяти стран определил значение кластера как фактора и ресурса экономического роста. В классическом определении, данном М. Портером, кластер рассматривается как «сконцентрированная по географическому признаку группа взаимосвязанных компаний, специализированных поставщиков, поставщиков услуг, фирм в родственных отраслях, а также связанных с их деятельностью организаций»².

Вместе с тем с учетом меняющихся экономических факторов трактовка кластера уточнялась и корректировалась. В частности, сомнение у многих исследователей вызывал

¹ Маршалл А. Принципы политической экономии. В 3-х томах. Т.1. – М.: Прогресс, 1983. – 416 с. – С. 348–355.

² Портер М. Э. Конкуренция: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2005. – С. 256. – ISBN 5-8459-0794-2 (рус).

такой признак кластера, как территориальная близость, которая, например, отсутствует у международных образовательных кластеров. В современной научной литературе отмечается, что «все меньшее число исследователей ссылается на формулировку М. Портера, как было раньше, все больше принимают формулировку, установившуюся в конкретной стране или необходимую для конкретного исследования» [1, с. 149]. Кластер частично напоминает известные организационные формы, такие как консорциум, концерн, корпорация. Однако кластер имеет более гибкую структуру. Он представляет собой не механическое объединение организаций, а новую форму партнерства, социального диалога, уникальную платформу для взаимодействия разобщенных ранее социальных институтов, бизнес-структур, общественных организаций, объединенных общностью целей и механизмом ее организации. Часто этот термин используется в контексте инновационности, т. е. кластерный подход характерен для инновационного общества, нацелен на инновационное развитие и создание инновационного продукта.

По мнению белорусского исследователя Ю. В. Мелешко³, отличие основных характеристик понятия «кластер» от других экономических категорий заключается в инновационном характере кластера, во взаимодействии его участников на принципах конкуренции и кооперации, в их специализации в решении отдельных задач⁴. Исследователи S. Haus-

Reve и B. T. Asheim [2] отмечают необходимость изменения роли кластеров в ландшафте инновационной политики, особенно в стимулировании трансформационных изменений на региональном уровне, которые касаются прежде всего экологических проблем, «умной специализации» и совершенствования производственно-сбытовых цепочек для обеспечения устойчивости региона.

Белорусские исследователи Г. Н. Некрасова и Л. В. Старшикова [3] отмечают необходимость интеграции информационных, кадровых и материально-технических ресурсов, совместного использования имеющейся в регионе инфраструктуры, применения новых форм и каналов коммуникации, основанных на цифровых технологиях. Исходя из этого, преимуществами кластеров являются: эффективная интеграция ресурсов; взаимодополняемость и синергетический эффект; подход к решению проблем с различных позиций; создание банка инновационных идей; расширение спектра взаимодействий между бизнес-структурами и отдельными субъектами системы образования. Исследователь из Республики Беларусь Л. С. Наливайко⁵ утверждает, что университеты должны играть главную роль в образовательных кластерах и объединять под своей эгидой все структуры, заинтересованные в эффективной системе непрерывного образования. По мнению венгерских исследователей N. Sipos и Ja. Norbert⁶, предприятия заинтересованы в сотрудничестве с вузами в

³ Мелешко Ю. В. Развитие регионального транспортно-логистического кластера: на примере Республики Беларусь // Экономическая наука сегодня: сб. науч. ст. / редкол.: С. Ю. Солодовников [и др.]. – Минск: БНТУ, 2015. – Вып. 3. – С. 199–205. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26512108>

⁴ Там же. – С. 201.

⁵ Наливайко Л. С., Процко Т. Л. Приоритеты развития сетевого образования в Республике Беларусь //

Научно-образовательный потенциал молодежи в решении актуальных проблем XXI века. – 2019. – № 13. – С. 70–73. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37381948>

⁶ Sipos, Norbert; Weiner, János. Education Clusters, the Networking Approach of the Human Capital. – 2011. URL: https://www.academia.edu/31433389/Education_clusters_the_networking_approach_of_the_human_capital

рамках кластера, чтобы получить доступ к актуальным научным знаниям и выиграть «битву за таланты», а университеты, в свою очередь, стремятся к успешному трудоустройству своих выпускников. Британский исследователь М. Parrilli [4] делает акцент на социальных аспектах кластерной политики с учетом необходимости укрепления социального капитала, связанного с миграционными волнами, которые изменили социальный спектр европейских экономик и оказали сильное влияние на функционирование промышленных кластеров. Н. Давыдова с соавторами⁷ рассматривает кластерный подход как новую управленческую технологию, которая позволяет повысить конкурентоспособность как конкретного региона или отрасли, так и государства в целом⁸. По мнению А. Karlsen, Н. В. Lund, М. Steen [5], управление развитием кластеров должно контролироваться субъектами, имеющими для этого полномочия и общественную поддержку. Авторы называют такие субъекты кластерными посредниками, которые способствуют повышению уровня знаний, инновациям, профилированию и налаживанию связей между участниками кластера как внутри, так и за пределами организации.

Кластерный подход, получивший широкое распространение в сфере экономики, в последние десятилетия завоевал прочные позиции в сфере образования, обозначив ценностно-смысловые ориентиры для взаимодействия различных социальных институтов, заинтересованных в повышении качества всех уровней образования и подготовке учителей новой генерации. М. Boylan и G. Adams [6]

подчеркивают такие важные аспекты взаимодействия между государством и рынком в сфере образовательных реформ, как управление школами и подготовка учителей. Ряд исследователей связывают кластерный подход с децентрализацией региональных систем образования. Так, Т. Greany, Т. Cowhitt, А. Noyes [7], опираясь на опыт Сингапура, где школы организованы в географические зоны и кластеры, а опытные директора школ выступают в качестве руководителей кластеров, отмечают значение «местных образовательных ландшафтов» для повышения квалификации учителей в децентрализованных школьных системах. Исследователи из Ганы [8] полагают, что децентрализация является одной из наиболее эффективных стратегий обеспечения гибкости и качества образования. Такой подход к принятию решений направлен на расширение возможностей местных сообществ, школ и учителей в плане контроля над учебной программой, методами преподавания и распределением ресурсов.

В российских научных источниках представлено многообразие авторских позиций относительно трактовки кластеризации в образовании. Однако наиболее распространены подходы к интерпретации данного понятия являются проблемно-ориентированный и проектно-ориентированный подходы. Первый из них представлен в работе Т. И. Шамовой [9, с. 103], которая данный феномен трактует как «взаимо- и саморазвитие подразделений в процессе работы над проблемой, осуществляемое снизу на основе устойчивого партнерства, усиливающего конкретные преимущества как отдельных участников, так и

⁷ Davydova N., Simonova A. A., Fomenko S. L. How to Manage Development of Pedagogical Educational Cluster in Regional Space? // Research Paradigms Transformation in Social Sciences. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy. –

2018. – Vol. 35. – P. 281–289. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.32>

⁸ Там же. – С. 286.

кластера в целом». Исходя из логики проблемно-ориентированного подхода, Т. И. Шамова определяет кластерные организационные технологии, которые обеспечивают инновационный характер кластерного подхода в образовании. Среди этих технологий автор выделяет выбор проблемы и обоснование ее актуальности, подбор структурных подразделений кластеров, определение форм осуществления партнерства, мониторинг и обобщение результатов работы и др. Одним из преимуществ кластерного подхода Т. И. Шамова считает повышение конкурентоспособности образования, которую, по ее мнению, могут обеспечить не отдельные образовательные учреждения, а кластеры субъектов, связанные между собой решением конкретного аспекта национальной проблемы [9, с. 104]. Идею проектно-ориентированного подхода развивает Т. В. Дмитроченко [10]. По мнению автора, кластерный подход «направлен на создание горизонтально интегрированной системы, включающей в себя несколько организаций, выполняющих разные функции, но объединенных одним технологическим процессом, в качестве результата которого представлен конечный продукт – проект, созданный усилиями всех участников данного кластера» [10]. Признавая важность проблемного и проектного подходов к кластеризации образования, мы отмечаем, что многоплановая деятельность научно-образовательных и педагогических кластеров не может ограничиваться решением только одной проблемы или реализацией одного проекта, даже если эта проблема или этот проект имеют для образовательной системы приоритетное значение. В то же время наличие общей проблемы, которая

представляет интерес для всех субъектов кластера и определяет его общую стратегическую цель, в значительной степени является гарантом устойчивости образовательных и педагогических кластеров, которые нередко характеризуются высокой степенью риска, неопределенностью целеполагания и непредсказуемостью перспектив развития.

Рассуждая о кластерном подходе к образованию, следует отметить, что в научной литературе часто стираются грани между понятиями «образовательный кластер» и «педагогический кластер», хотя данные термины нельзя рассматривать как идентичные. Нередко встречающиеся в научных источниках определения педагогического кластера носят обобщенный характер и не отражают его специфику. Так, исследователи Н. Н. Давыдова, А. А. Симонова, С. Л. Фоменко⁹ рассматривают педагогический кластер как особую форму взаимодействия образовательных учреждений, основанную на соблюдении корпоративной этики и гармонизации интересов экономических субъектов в сфере образования, которая направлена на максимально полное использование имеющихся ресурсов и связей.

В нашем представлении образовательный кластер более широкое понятие, отражающее сетевое взаимодействие субъектов, которое направлено на повышение качества в регионе в целом и в конкретных областях в частности. Педагогический кластер решает более специфические задачи: он направлен на воспроизводство педагогических кадров, обеспечение ими образовательных организаций региона, инновационное развитие непрерывного педагогического образования и системное повышение его качества.

⁹ Davydova N., Simonova A. A., Fomenko S. L. How to Manage Development of Pedagogical Educational Cluster in Regional Space? // Research Paradigms Transfor-

mation in Social Sciences. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy. – 2018. – Vol. 35. – P. 281–289. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.32>



В научной литературе встречаются различные определения педагогического кластера. Так, G. Mukhamedov с соавторами¹⁰ определяет кластер педагогического образования как укрепляющий механизм интеграции равноправных субъектов, технологий и человеческих ресурсов в тесном контакте друг с другом для удовлетворения потребностей конкурентоспособного педагога определенной географической области. По мнению авторов, кластер педагогического образования формирует инновационную цепочку «образование – наука – образовательные инструменты – технологии – управление – бизнес», и научные исследования педагогического кластера являются одной из важнейших задач сегодняшней педагогики.

По мнению R. Madatov¹¹, уникальными чертами педагогического кластера являются качество, современность, открытость, преемственность, эффективность. Кластер интегрирует интеллектуальные ресурсы вокруг основных проблем, обеспечивает сетевое взаимодействие всех участников, повышает интерес абитуриентов к сфере педагогики, привлекает лучших студентов.

Таким образом, региональный педагогический кластер представляет собой открытую,

объектную, средовую, процессную и проектную систему, направленную на повышение качества педагогического образования и подготовку высококвалифицированных педагогических кадров в системе непрерывного образования за счет интеграции ресурсов участников кластера и достижения синергетического эффекта.

Следует отметить, что основные научные публикации о деятельности региональных педагогических кластеров в России относятся к середине второго десятилетия XXI в. (С. В. Данилов, М. И. Лукьянова¹², Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова¹³ и др.). Однако и в этих публикациях не всегда обозначены различия между понятиями «педагогический кластер» и «образовательный кластер». Если проанализировать представленность материалов о педагогических кластерах в открытом медиапространстве, то информацию о деятельности таких кластеров, ядром которых являются вузы, можно найти на сайтах лишь немногих университетов. В качестве примеров можно привести сайты Пензенского государственного университета¹⁴, Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина¹⁵, Сургут-

¹⁰ Mukhamedov G. I., Khodjamkulov U. N., Shofkorov A. M., Makhmudov K. S. Pedagogical education cluster: content and form // ISJ Theoretical & Applied Science. – 2020. – Vol. 81 (1). – P. 250–257. URL: <http://s-o-i.org/1.1/TAS-01-81-46>

¹¹ Madatov R. The Importance of Using the Cluster Approach in the Educational Process // European International Journal of Multidisciplinary Research and Management Studies. – 2022. – № 7. – P. 76–81.

¹² Данилов С. В., Лукьянова М. И. Кластерный подход в региональном образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – Ч. 1. – С. 1047. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25324733>

¹³ Ерофеева Н. Е., Мелекесов Г. А., Чикова И. В. Кластерный подход как основа сетевого взаимодействия

образовательных организаций в системе вуз-школа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 4 (17). – С. 126–129. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28139524>

¹⁴ Официальный сайт Пензенского государственного университета <https://www.pnzgu.ru/news/2014/06/5/10390402> ; <https://pnzgu.ru/news/2015/07/16/10432221>

¹⁵ Официальный сайт Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина <https://mininuniver.ru/other/sotsialno-pedagogicheskij-klaster> https://mininuniver.ru/images/news/Docsfornews/%D0%9C%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%A0%D0%A1%D0%9F%D0%9A.pdf



ского государственного педагогического университета¹⁶, Южного федерального университета¹⁷.

В этой связи возникает необходимость рассмотрения проблемы устойчивости и эффективности деятельности «традиционных» региональных педагогических кластеров, которые были образованы в прошлом десятилетии. Если признать существование такой проблемы, то невольно возникают следующие вопросы. Не является ли кластерный подход в педагогическом образовании абстрактным теоретическим конструктом, утратившим свою актуальность в современных условиях, несмотря на его ценность как историко-педагогического феномена? Не может ли билатеральное взаимодействие субъектов кластера быть более эффективным механизмом решения кадрового вопроса в системе образования, чем многостороннее взаимодействие внутри регионального кластера? Если обратиться к мировому опыту, то в ряде стран многие образовательные организации «периферии» предпочитают прямые билатеральные связи с «ядром» (университетом) на договорной основе и не видят при этом необходимости использовать ресурсы регионального кластера. Опыт создания микрокластеров «школа – вуз» имеется в различных странах мира. Так, в Венском университете существует специальная «Партнерская школьная программа» как инновационная форма сотрудничества между школами и академическими педагогическими учебными заведениями. В рамках программы

школа и университет сотрудничают в течение как минимум одного семестра. При этом университет становится местом проведения исследований, а в школе организуется закрепление практических навыков будущих учителей. Затем школа определяет актуальную проблему в своей деятельности и поручает университету разработать варианты ее решения. Школы-участницы получают официальный сертификат «Школа-партнер Венского университета» [11].

Деятельность микрокластеров «школа – вуз» описывают также израильские исследователи Т. Carmi, S. V. Bechor, E. Tamir [12], рассматривая реализацию программы Academia-Classroom, в рамках которой студенты проводят два дня в неделю в школах, получая консультации от педагогов-наставников по вопросам планирования, проведения и анализа уроков.

Когда мы сегодня констатируем сокращение количества собственно педагогических кластеров в России, то можно предположить, что подвижность состава и структуры этих кластеров обусловила центробежность и они трансформировались в другие формы сетевого взаимодействия, например, в образовательные кластеры или образовательно-производственные кластеры¹⁸. При этом следует иметь в виду, что одной из универсалий кластера является сочетание центростремительных и центробежных сил: первые обеспечивают в кластерах притяжение компонентов, а вторые

¹⁶ Официальный сайт Сургутского государственного педагогического университета
https://www.surgpu.ru/Uchebno_pedagogicheskij_okrug_27/

¹⁷ Официальный сайт Южного федерального университета
https://sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=KAN/N11752/P

¹⁸ Арасланова А. А. Кластерный подход в системе образования: региональный аспект // Шамовские педагогические чтения: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 22–25 января 2022 года. Т. Ч. 2. – М., 2022. – С. 345–351. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48103074&pff=1>



препятствуют их полному слиянию [13]. Какие из этих сил окажутся доминирующими, зависит от множества внешних и внутренних факторов, включая государственную поддержку педагогических кластеров, восприятие кластера руководителями образовательных организаций и учителями-практиками. Как отмечают М. Makramalla и А. J. Stylianides [14], опираясь на египетский опыт, сети, созданные извне, часто не достигают поставленных целей, поскольку учителям не хватает энтузиазма для участия в навязанном им сообществе. Похожие мысли высказывают эстонские исследователи Р. Oppi и Е. Eisenschmidt [15], которые полагают, что руководить профессиональными сообществами должны учителя-практики. Руководители-учителя – это учителя, которые на официальных и неофициальных должностях, индивидуально или коллективно поддерживают профессиональное развитие своих коллег, совершенствуя методы преподавания и обучения для улучшения успеваемости учащихся.

Необходимо отметить, что, в отличие от Республики Беларусь, региональные педагогические кластеры в России начали появляться в результате локальных кластерных инициатив. Целенаправленная кластерная политика, которая проводилась на государственном уровне с 2006 г., когда была утверждена Программа социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2006–2008 гг.)¹⁹, не выделяла педагогические кластеры как отдельную категорию. Внимание было сосредоточено в основном на создании территориально-производственных кластеров, реализующих конкурентный потенциал регионов. Это обстоятельство обусловило относительную неустойчивость

региональных педагогических кластеров, системообразующим ядром которых являлись университеты или педагогические институты, в ряде случаев региональные институты развития образования.

В то же время в Республике Беларусь начиная с 2015 г. в области педагогического образования проводится целенаправленная кластерная политика, поддерживаемая на уровне государства. Первый учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования был создан на базе учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», и позднее опыт его деятельности получил распространение в других регионах Беларуси. Следует отметить, что системообразующим ядром педагогических кластеров являются университеты, которые не только осуществляют подготовку и повышение квалификации педагогических кадров, но и сопровождают инновационные процессы в образовательных организациях региона, функционируя на принципах интегративности, кооперации и социального партнерства [16].

Исходя из состояния разработанности научной проблемы в проанализированной литературе, определена цель исследования, которая заключается в выявлении общих и отличительных черт в тенденциях развития региональных педагогических кластеров в России и Беларуси, а также в определении оценочного отношения руководителей образовательных организаций к содержанию деятельности кластеров.

¹⁹ Программа социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2006–2008 годы). Утверждена распоряжением

Правительства Российской Федерации от 19 января 2006 года N 38-п. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901966977>

Методология исследования

Методологическую основу исследования составляют системный, кластерный и ресурсно-целевой подходы. Системный подход рассматривает кластер как открытую образовательную систему, гибко реагирующую на изменения внешней среды и соответствующие им образовательные потребности индивидов, запросы работодателей. Кластер как средовая система предполагает, что внутри него создается уникальная социально-коммуникативная среда партнерского взаимодействия различных субъектов. Кластерный подход определяет принципы взаимодействия основных субъектов образовательного сообщества региона (конгруэнтности, синергетичности, социального партнерства), обеспечивающие повышение качества педагогического образования за счет реализации инновационного потенциала регионального кластера. Ресурсно-целевой подход предполагает обмен кадровыми, информационными и материальными ресурсами для создания обогащающей среды региона на основе принципа рационального использования и распределения ресурсов.

Для достижения цели исследования использовались следующие методы: теоретические (анализ научных источников, сравнение, обобщение, анализ сайтов органов управления образованием регионов России) и эмпирические (интервьюирование, метод фокус-группы, систематизация).

Для выявления тенденции развития кластеризации в российской системе образования были проанализированы новостные ленты, содержащиеся на официальных страницах органов управления образованием в 10 регионах России. При этом авторы исходили из того, что представленность информации в новостях

не носит научно выверенный характер, однако косвенно позволяет уловить тенденцию развития явления или процесса в образовательных системах.

Метод фокус-группы представлял собой проведенное авторами статьи групповое интервью, позволившее получить информацию об оценочном отношении к деятельности регионального учебно-научно-инновационного кластера руководителей девяти учреждений образования Гомельской области, включая общеобразовательные школы и гимназии городов Гомель и Мозырь (Республика Беларусь).

Результаты анализа сайтов и фокус-группы были систематизированы и представлены на рисунках 1–4.

Результаты исследования

Исходя из исследовательской цели, была выявлена представленность информации о деятельности педагогических кластеров на сайтах органов управления образованием различных регионов России. Как показал анализ полученной информации, упоминание о педагогических кластерах, в которых ядром является университет или региональные институты развития образования, на сайтах отсутствует. Представленная информация отражает деятельность образовательных кластеров, создаваемых в рамках программы «Профессионалитет», при этом доля упоминаний кластеров по направлению «Педагогика» составляет только 8 % от общего количества сообщений. В целом количество упоминаний различных кластеров колеблется от 16 на сайте Министерства образования и молодежной политики Свердловской области до 336 на сайте Министерства образования и науки Алтайского края (рис. 1).

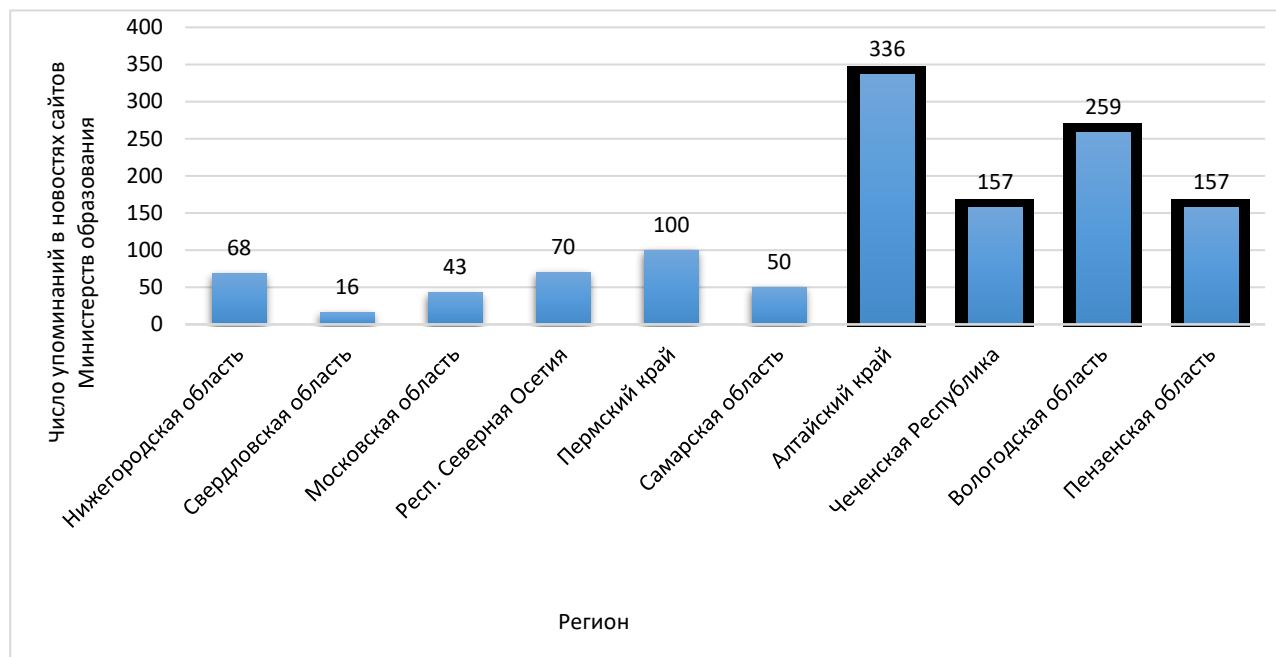


Рис. 1. Упоминание кластеров в рамках программы «Профессионалитет»

Fig. 1. Mention of clusters within the framework of the “Professionalism” program

Анализ упоминаний кластера на сайтах органов управления образованием позволил заключить, что информация о традиционных педагогических кластерах, ядром которых являются региональные университеты, на сайтах отсутствует. В этом плане очевидным становится противоречие. С одной стороны, региональные кластеры, созданные в середине второго десятилетия XXI в., предположительно не отличались устойчивостью и в силу разных причин (которые в дальнейших исследованиях предстоит выяснить) либо ослабили свое влияние на регион, либо трансформировались в другие объединения. С другой стороны, в регионах России ощущается объективная потребность в формировании педагогических кластеров, направленных на обеспечение образовательных организаций учительскими кадрами и повышение качества педагогического образования в целом. Усилившаяся ак-

туальность создания таких кластеров обусловлена целым рядом причин: обострением проблемы кадрового дефицита, развитием сети психолого-педагогических классов, усилением интеграционных процессов в педагогическом образовании, реализацией жизненного цикла будущего педагога от обучения в психолого-педагогическом классе до трудоустройства после окончания вуза. Об актуальности проблемы свидетельствует создание в 2024 г. в Новгородской области регионального педагогического кластера. В то же время анализ информации о действующих кластерах, представленной на официальных сайтах, показывает, что фокус внимания сместился на деятельность кластеров, создаваемых в рамках программы «Профессионалитет», что является отражением целенаправленной кластерной политики государства.

Поскольку региональные кластеры в Беларуси создавались как продукт целенаправленной государственной политики и демонстрируют признак устойчивости, эмпирическое исследование эффективности педагогических кластеров проводилось на базе одного из регионов республики – Гомельской области. Исходя из цели исследования, методом фокус-группы было выявлено оценочное отношение представителей школ к деятельности учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования Гомельской области, его роли в обеспечении образовательных организаций педагогическими

кадрами и влияния на практическую деятельность школ. Большинство респондентов (89,9 %) знают о функционировании в регионе педагогического кластера и спектре его задач, которые этот кластер решает. В качестве приоритетных задач педагогического кластера участники фокус-группы выделили: улучшение качества педагогического образования (77,8 %), организацию целевого набора в университет по педагогическим специальностям (77,8 %), интеграцию кадровых, информационных и материальных ресурсов субъектов кластера (11,1 %) (рис. 2).

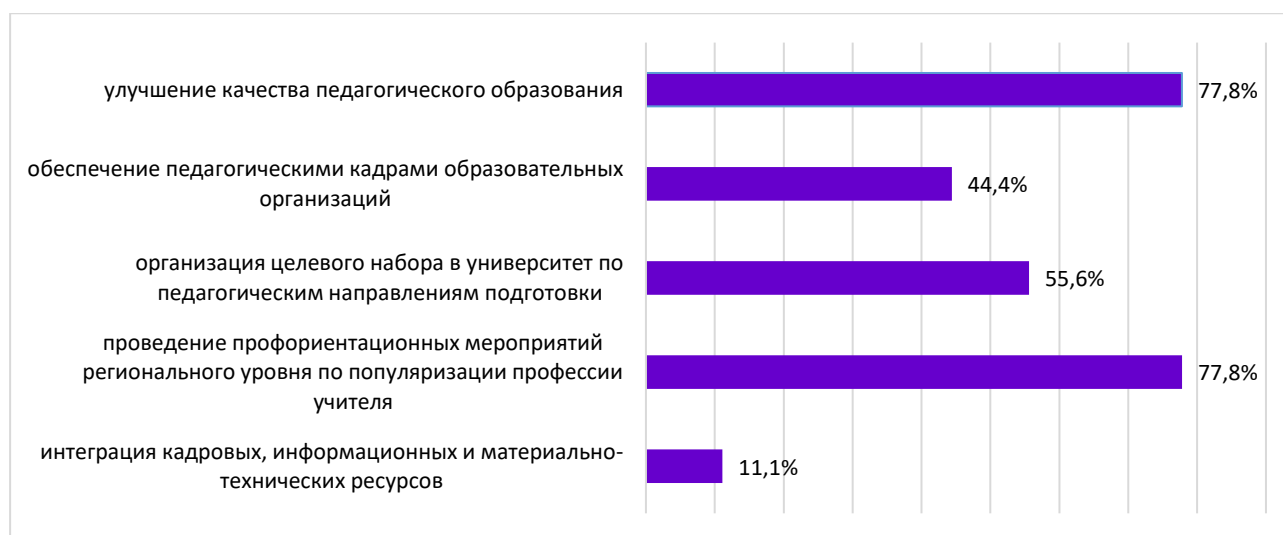


Рис. 2. Приоритетные задачи, которые решает кластер в регионе

Fig. 2. Priority tasks that the cluster solves in the region

Основной вопрос интервью касался влияния регионального педагогического кластера на практическую деятельность образовательной организации. Примечательно отметить, что ни один из участников фокус-группы не считает, что «идея кластера уходит в историю и постепенно теряет актуальность», и только один респондент считает, что «кластер – это скорее красивое название, чем реальная помощь школе».

Большинство участников позитивно оценивают влияние регионального кластера на работу школы, полагая, что кластер помогает установить взаимодействие с университетом и другими организациями (77,8 %), а также способствует развитию системы непрерывного педагогического образования в регионе (66,7 %) (рис. 3).

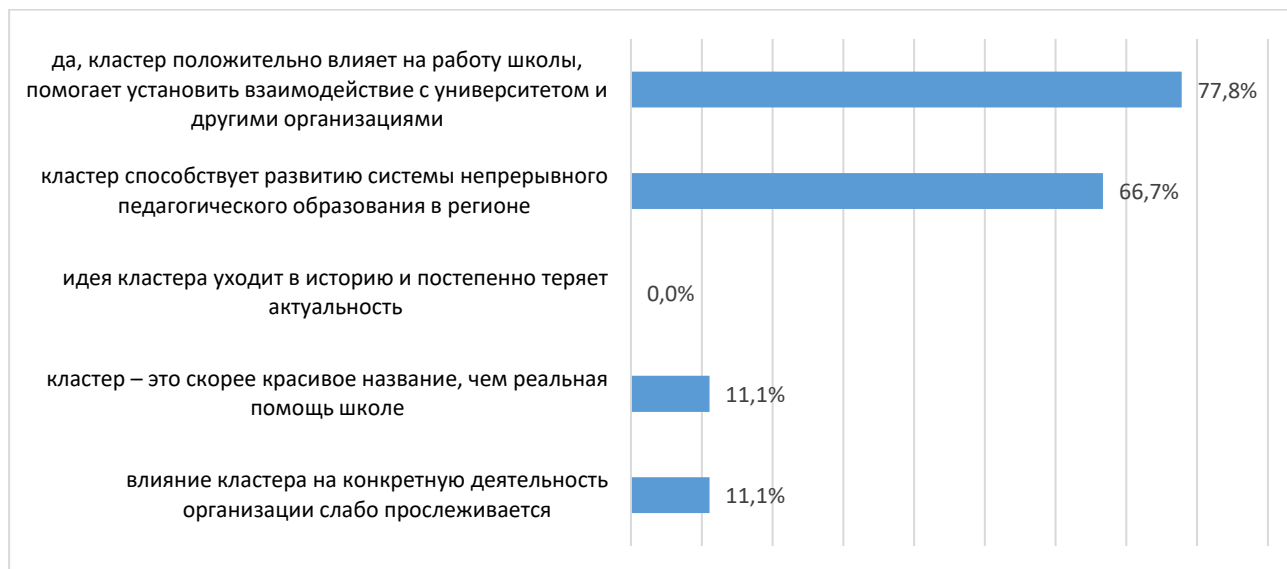


Рис. 3. Влияние регионального педагогического кластера на практическую деятельность образовательной организации

Fig. 3. The influence of the regional pedagogical cluster on the practical activities of an educational organization

Один из центральных вопросов интервью касался роли региональных кластеров в обеспечении образовательных организаций педагогическими кадрами. Большинство интервьюируемых (66,7 %) считают, что кластер помогает наладить устойчивые связи между общеобразовательными организациями и учреждениями высшего и среднего профессионального образования, осуществляющих подготовку педагогов. Такое же количество респондентов (66,7 %) полагает, что субъекты кластера включены в процесс сопровождения будущих педагогов, обучающихся по целевому направлению, от момента поступления в вуз до трудоустройства в образовательных организациях, а также участвуют в мероприятиях регионального масштаба по популяризации профессии учителя.

Все участники фокус-группы имеют опыт сотрудничества с университетами и педагогическими колледжами, которое осуществляется как на договорной основе (66,7 %) и в рамках плана совместных мероприятий (55,6 %), так и на основе эпизодических контактов (44,4 %). Наиболее продуктивными формами такого сотрудничества респонденты считают профориентационные встречи (100 %), научное консультирование (66,7 %), повышение квалификации учителей (44,4 %), организация обучения в профильных классах (44,4 %), участие в профильных сменах и образовательных интенсивах (33,3 %) (рис. 4).



Рис. 4. Формы и направления сотрудничества с университетами

Fig. 4. Forms and directions of cooperation with universities

Из результатов интервьюирования следует, что ни одна образовательная организация как работодатель не участвует в экспертизе образовательных программ и в итоговой аттестации студентов. В ходе интервью респонденты в свободной форме обозначили формы сотрудничества, в которых их организация испытывает особую потребность. К таковым были отнесены: возможность проведения практических занятий на базе лабораторий вуза, проведение педагогических смен и предпрофильных профориентационных мероприятий, помощь в подготовке участников олимпиадного движения, проведение занятий в формате «университет в школе», международное сотрудничество в рамках кластера. Полученные по итогам работы фокус-группы результаты в основном коррелируют с результатами исследования, проведенного нами ранее в Гомельской области Республики Беларусь [16].

Как отмечалось выше, на современном этапе в России стала формироваться кластерная политика нового типа, связанная с реализацией федерального проекта «Профессионалитет», в рамках которого во многих регионах России появились педагогические кластеры, смыслообразующим ядром которых стали не вузы, а учреждения среднего профессионального образования. Такие кластеры появились в Алтайском, Пермском, Приморском краях, Вологодской, Иркутской, Курской, Кемеровской, Нижегородской, Пензенской и других областях, Чеченской Республике и Республике Северная Осетия.

Вторая тенденция в кластерной политике Российской Федерации связана с созданием межрегиональных учебно-педагогических округов, смыслообразующим ядром которых являются педагогические университеты, подведомственные Министерству просвещения РФ. Так, в России создано 37 учебно-педагогических округов, целью которых является обеспечение взаимодействия

образовательных организаций, направленного на совместное развитие и повышение эффективности педагогического образования.

Вместе с тем модель межрегиональных учебно-педагогических округов в решении проблемы обеспечения образовательных организаций педагогическими кадрами представляется нам недостаточно эффективной, поскольку в большинстве регионов отсутствуют педагогические университеты, подведомственные Министерству просвещения РФ, а роль региональных классических университетов, которые готовят педагогические кадры и оказывают непосредственное влияние на их воспроизводство в регионе, по сути игнорируется.

Таким образом, полученные результаты подтвердили устойчивость и эффективность развития учебно-научно-инновационных кластеров непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь, что нашло свое подтверждение в положительной оценке их деятельности руководителями учреждений образования. В то же время по результатам исследования нашел подтверждение тезис о формировании в современной России кластерной политики нового типа, связанной с появлением образовательных кластеров, в том числе педагогических, в системе среднего педагогического образования.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующие обобщающие выводы. Исходя из результатов исследования, авторы выявили основные тенденции развития кластерного подхода к педагогическому образованию в России и Беларуси. В качестве общих характеристик этого процесса установлены: направленность кластера на инновационное развитие непрерывного педагогического образования, обеспечение образовательных организаций

высококвалифицированными кадрами, научно-методическое сопровождение профильных классов, ориентация школьников на профессию учителя. Схожими являются и способы достижения поставленных целей: многоаспектное сетевое взаимодействие субъектов кластера, интеграция кадровых, информационных и образовательных ресурсов, совместное использование инфраструктуры для достижения синергетического эффекта.

Вместе с тем авторы установили определенные различия в кластерном подходе к развитию педагогического образования в двух странах. Учебно-научно-инновационные кластеры непрерывного педагогического образования в Беларуси, будучи продуктом целенаправленной кластерной политики, отличаются устойчивостью, стабильностью функционирования, сочетанием традиций и инноваций в решении педагогических проблем. Рассматривая тенденцию развития кластерного подхода к педагогическому образованию в России, авторы установили, что возникновение региональных педагогических кластеров явилось в большинстве случаев результатом местных кластерных инициатив и поэтому их устойчивость и эффективность зависит от механизма реализации целей кластера в том или ином регионе. Кроме того, авторы установили новые тенденции в развитии кластерной политики в области педагогического образования: интенсивное развитие образовательных кластеров, в том числе педагогических, в сфере профессионального образования, а также создание межрегиональных учебно-педагогических округов на базе ведущих педагогических университетов.

Проведенное интервьюирование руководителей учреждений образования Гомельской области выявило их положительную оценку структуры и содержания деятельности учебно-научно-инновационного кластера, а



также его влияния на практическую деятельность школ региона. В ходе исследования установлены наиболее эффективные формы сетевого взаимодействия субъектов кластера: научное консультирование, повышение квалификации учителей, участие в профильных сменах и образовательных интенсивах, проведение практических занятий в формате «университет в школе» на базе лабораторий вуза, международное сотрудничество в рамках кластера, организация обучения в профильных классах,

организация предпрофильных профориентационных мероприятий, помощь в подготовке участников олимпиадного движения и др.

Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о том, что региональные педагогические кластеры в России и Республике Беларусь, несмотря на выявленные различия в тенденциях их развития, являются важным ресурсом инновационного развития региональных систем образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демидов А. А., Комарова И. И. Креативные кластеры для Петербурга // Современные производительные силы. – 2014. – № 4. – С. 124–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22992163>
2. Haus-Reve S., Asheim B. T. The role of clusters in addressing societal challenges in European regions // European Planning Studies. – 2023. – Vol. 32 (9). – P. 1927–1942. DOI: <https://doi.org/10.1080/09654313.2023.2273317>
3. Некрасова Г. Н., Старшикова Л. В. Особенности организации научно-практического образовательного кластера в Мозырском районе // Вестник мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина. – 2021. – № 2. – С. 103–107. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47827629>
4. Parrilli M. D. Cluster policy: the challenging and complex horizon in the 2020s. // European Planning Studies. – 2023. – Vol. 32 (9). – P. 1868–1884. DOI: <https://doi.org/10.1080/09654313.2023.2239281>
5. Karlsen A., Lund H. B., Steen M. The roles of intermediaries in upgrading of manufacturing clusters: Enhancing cluster absorptive capacity // Competition & Change. – 2023. – Vol. 27 (1). – P. 3–21. DOI: <https://doi.org/10.1177/10245294211059138>
6. Boylan M., Adams G. Market mirages and the state's role in professional learning: the case of English mathematics education // Journal of Education Policy. – 2023. – Vol. 39 (2). – P. 253–275. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2195854>
7. Greany T., Cowhitt, T., Noyes, A., Gripton, C., & Hudson, G. Local learning landscapes: conceptualising place-based professional learning by teachers and schools in decentralised education systems. // Journal of Educational Change. – 2024. – Vol. 26 (1). – P. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09508-x>
8. Ampah-Mensah A. K., Bosu R. S., Amakyei M., Agbevanu W. K. Preparing and implementing education policy initiatives in Ghana: the role of district and community-based education structures // Cogent Education. – 2024. – Vol. 11 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2385791>
9. Шамова Т. И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 101–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39788183>
10. Дмитроченко Т. В. Методологические основы создания регионального научно-образовательного кластера // Амурский научный вестник. – 2021. – № 3. – С. 11–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46713998>



11. Resch K., Schritteser I., Knapp M. Overcoming the theory-practice divide in teacher education with the “Partner School Programme”. A conceptual mapping // European Journal of Teacher Education. – 2022. – Vol. 47 (3). – P. 564–580. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058928>
12. Carmi T., Vander Bechor S., Tamir E. Competing practice-based mentoring frameworks for student-teachers: between quasi-residency and expedited alternative teacher preparation // European Journal of Teacher Education. – 2024. – P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2384480>
13. Данилов С. В. Кластерный подход как методологическая основа управления инновационными процессами в системе образования // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 42–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29010579>
14. Makramalla M., Stylianides A. J. The role of teacher professional networks in Egypt’s mathematics education reform // ZDM – Mathematics Education. – 2024. – Vol. 56 (3). – P. 393–407. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01567-x>
15. Oppi P., Eisenschmidt E. Developing a professional learning community through teacher leadership: A case in one Estonian school // Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development. – 2022. – Vol. 1. – P. 100011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100011>
16. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Пермяков А. В., Лебедев Н. А., Северин С. Н. Кластерный подход в образовании: опыт Республики Беларусь // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 4. – С. 85. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74031375>

Поступила: 29 января 2025

Принята: 10 марта 2025

Опубликована: 30 апреля 2025

Заявленный вклад авторов:

Певзнер Михаил Наумович (руководитель исследования): организация исследования, определение его методологии, концепция и дизайн исследования, корректировка текста статьи, общее руководство.

Петряков Пётр Анатольевич (основной исполнитель): сбор эмпирического материала, анализ сайтов органов управления образованием регионов России, графическое оформление результатов исследования.

Пермяков Анатолий Викторович (исполнитель): детализированный план исследования, подбор диагностического инструментария, оформление текста статьи.

Лебедев Николай Александрович (исполнитель): проведение интервьюирования респондентов методом фокус-группы и интерпретация его результатов.

Ширин Александр Глебович (основной исполнитель): анализ научных источников, систематизация и обобщение результатов теоретического исследования.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.



Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Певзнер Михаил Наумович

доктор педагогических наук, профессор, директор,
Междисциплинарный центр открытого образования,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
ул. Большая Санкт-Петербургская, д. 41, г. Великий Новгород, 173003,
Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0082-1795>

SPIN-код: 4739-5768

E-mail: Mikhail.Pevzner@novsu.ru

Петряков Пётр Анатольевич

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой,
Кафедра технологического и художественного образования,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
ул. Большая Санкт-Петербургская, д. 41, г. Великий Новгород, 173003,
Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9629-2524>

SPIN-код: 2378-0267

E-mail: Petr.Petryakov@novsu.ru

Пермяков Анатолий Викторович

кандидат технических наук, доцент, доцент,
Кафедра педагогики,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
ул. Большая Санкт-Петербургская, д. 41, г. Великий Новгород, 173003,
Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3668-7716>

SPIN-код: 2743-3063

E-mail: Anatoly.Permakov@novsu.ru

Лебедев Николай Александрович

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, декан,
Биологический факультет,
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
ул. Советская, д.104, г. Гомель, 246028, Республика Беларусь.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1582-2029>

SPIN-код: 7812-3176

E-mail: Lebedev@gsu.by



Ширин Александр Глебович

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник,
Междисциплинарный центр открытого образования,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
ул. Большая Санкт-Петербургская, д. 41, г. Великий Новгород, 173003,
Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1806-5756>

SPIN-код: 5399-5802

E-mail: Alexander.Shirin@novsu.ru



Cluster approach to teacher education in Russia and the Republic of Belarus: Similarities and differences

Mikhail N. Pevzner ¹, Petr A. Petryakov¹, Anatoly V. Permyakov¹,
Nikolai A. Lebedev²; Alexander G. Shirin¹

¹ Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation

² Francisk Skorina Gomel State University, Gomel, Belarus

Abstract

Introduction. The article is devoted to the problem of sustainability and efficiency of educational regional clusters in the process of development of educational systems in the Russian Federation and the Republic of Belarus. The purpose of the article is to identify trends in the development of the cluster approach to teacher education in Russia and Belarus, as well as to determine the evaluative attitude of the heads of educational settings to the structure and content of the activities of clusters.

Materials and Methods. The methodological basis of the study is formed by the system, cluster and resource-targeted approaches. The system approach considers the cluster as an open educational system that has a synergistic feature that encourages self-development and self-organization of all stakeholders within the regional educational cluster. The cluster approach defines the principles of interaction of cluster participants in order to improve the quality of teacher education. The resource-targeted approach involves integration and optimization of the resources of partner institutions when combining their potentials. In order to achieve the goal of the study, the following methods were used: theoretical (analysis of scholarly literature, comparison, generalization, analysis of websites of education authorities of the Russian regions) and empirical (interviewing, focus group method, and systematization).

Results. Based on a comparative analysis of clustering of teacher education systems in Russia and the Republic of Belarus, common and distinctive trends in the development of regional educational clusters were identified. The authors found that at present in Russia educational clusters are formed

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation grant No. 24-18-20095 (“Regional Pedagogical Cluster as a Resource for Innovative Development of the Region”), <https://rscf.ru/en/project/24-18-20095/>

For citation

Pevzner M. N., Petryakov P. A., Permyakov A. V., Lebedev N. A., Shirin A. G. Cluster approach to teacher education in Russia and the Republic of Belarus: similarities and differences. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (2), pp. 115–137. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.06>

  Corresponding Author: Mikhail Naumovich Pevzner, Mikhail.Pevzner@novsu.ru

© Mikhail N. Pevzner, Petr A. Petryakov, Anatoly V. Permyakov, Nikolai A. Lebedev, Alexander G. Shirin, 2025

mainly in the system of vocational education within the framework of the 'Professionalism' program and by creating interregional educational districts. At the same time, in the Republic of Belarus, educational, scientific and innovative clusters of continuous teacher education are consistently functioning and developing, the activities of which are positively evaluated by representatives of educational settings in the regions.

Conclusions. Based on the results of the study, the authors concluded that in the regions of Russia there remains a need for educational clusters, the core of those are universities. However, recently, educational clusters in the vocational education system, the center of which are colleges, as well as educational districts based on leading pedagogical universities, have become widespread.

In the regions of the Republic of Belarus, poly-subject pedagogical clusters are consistently functioning and developing, ensuring close interaction of their stakeholders. Common features of the cluster approach in the two countries are the focus on improving the quality of teacher education and the reproduction of teaching staff, the integration of resources of various cluster entities to achieve a synergistic effect. Distinctive characteristics of the educational systems of the two countries are the presence of stable, consistently functioning, effective educational clusters; the activities of those have received a positive assessment from the heads of educational institutions in the Republic of Belarus and the diversity of forms and models of pedagogical clusters in Russia.

Keywords

Cluster approach; Teacher education; Regional educational cluster; Educational district; Quality of teacher education; Cluster policy; Cluster initiative; Open educational system.

REFERENCES

1. Demidov A. A., Komarova I. I. Creative clusters for St. Petersburg. *Modern Productive Forces*, 2014, no. 4, pp. 124-159. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22992163>
2. Haus-Reve S., Asheim B. T. The role of clusters in addressing societal challenges in European regions. *European Planning Studies*, 2023, vol. 32 (9), pp. 1927-1942. DOI: <https://doi.org/10.1080/09654313.2023.2273317>
3. Nekrasova G. N., Starshikova L. V. Features of the organization of a scientific and practical educational cluster in the Mozyr District. *Vestnik of Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin*, 2021, no. 2, pp. 103-107. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47827629>
4. Parrilli M. D. Cluster policy: The challenging and complex horizon in the 2020s. *European Planning Studies*, 2023, vol. 32 (9), pp. 1868-1884. DOI: <https://doi.org/10.1080/09654313.2023.2239281>
5. Karlsen A., Lund H. B., Steen M. The roles of intermediaries in upgrading of manufacturing clusters: Enhancing cluster absorptive capacity. *Competition & Change*, 2023, vol. 27 (1), pp. 3-21. DOI: <https://doi.org/10.1177/10245294211059138>
6. Boylan M., Adams G. Market mirages and the state's role in professional learning: The case of English mathematics education. *Journal of Education Policy*, 2023, vol. 39 (2), pp. 253-275. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2195854>
7. Greany T., Cowhitt, T., Noyes, A., Gripton, C., & Hudson, G. Local learning landscapes: conceptualising place-based professional learning by teachers and schools in decentralised education systems. *Journal of Educational Change*, 2024, vol. 26 (1), pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09508-x>

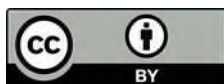


8. Ampah-Mensah A. K., Bosu R. S., Amakyi M., Agbevanu W. K. Preparing and implementing education policy initiatives in Ghana: The role of district and community-based education structures. *Cogent Education*, 2024, vol. 11 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2385791>
9. Shamova T. I. Cluster approach towards the development of educational systems. *National Education*, 2019, no. 4, pp. 101-104. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39788183>
10. Dmitrochenko T. Onsideration of the cluster approach as a basis for creation of a regional scientific and educational cluster. *Amur Scientific Bulletin*, 2021, no. 3, pp. 11-15. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46713998>
11. Resch K., Schritteser I., Knapp M. Overcoming the theory-practice divide in teacher education with the “Partner School Programme”. A conceptual mapping. *European Journal of Teacher Education*, 2022, vol. 47 (3), pp. 564-580. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058928>
12. Carmi T., Vander Bechor S., Tamir E. Competing practice-based mentoring frameworks for student-teachers: Between quasi-residency and expedited alternative teacher preparation. *European Journal of Teacher Education*, 2024, pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2384480>
13. Danilov S. V. The cluster approach as a methodological basis of management of innovative processes in the system education. *Scientific Review. Pedagogical Sciences*, 2017, no. 5, pp. 42-59. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29010579>
14. Makramalla M., Stylianides A. J. The role of teacher professional networks in Egypt’s mathematics education reform. *ZDM – Mathematics Education*, 2024, vol. 56 (3), pp. 393-407. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01567-x>
15. Oppi P., Eisenschmidt E. Developing a professional learning community through teacher leadership: A case in one Estonian school. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 2022, vol. 1, pp. 100011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100011>
16. Pevzner M. N., Petryakov P. A., Permiakov A. V., Lebedzeu M. A., Seviaryn S. N. Cluster approach: Experience of the Republic of Belarus. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2024, vol. 12 (4), pp. 85. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74031375>

Submitted: 29 January 2025

Accepted: 10 March 2025

Published: 30 April 2025



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

Mikhail Naumovich Pevzner

Contribution of the co-author: (head of the study): organization of the study, determination of its methodology, concept and design of the study, correction of the article text, general guidance of the study.

Petr Anatolievich Petryakov

Contribution of the co-author: (main author of the study): collecting empirical material, analysis of websites of education authorities of the regions of Russia, and graphically presenting the research results.

Anatoly Viktorovich Permyakov

Contribution of the co-author: (author of the study): detailed research plan, selection of diagnostic tools, design of the article text.

Nikolai Alexandovich Lebedev

Contribution of the co-author: (author of the study): conducting interviews with respondents using the focus group method and interpreting its results.

Alexander Glebovich Shirin

Contribution of the co-author: (main author of the study): analysis of scientific sources, systematization and generalization of the results of theoretical research.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Mikhail Naumovich Pevzner

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director,
Interdisciplinary Center for Open Education,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
ul. Bolshaya St. Petersburgskaya, 41, Veliky Novgorod, 173003, Russian
Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0082-1795>
E-mail: Mikhail.Pevzner@novsu.ru

Petr Anatolievich Petryakov

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department,
Department of Technological and Art Education,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
ul. Bolshaya St. Petersburgskaya, 41, Veliky Novgorod, 173003, Russian
Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9629-2524>
E-mail: Petr.Petryakov@novsu.ru



Anatoly Viktorovich Permyakov

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor,
Department of Pedagogy,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
ul. Bolshaya St. Petersburgskaya, 41, Veliky Novgorod, 173003, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3668-7716>

E-mail: Anatoly.Permyakov@novsu.ru

Nikolai Alexandrovich Lebedev

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Dean,
Faculty of Biology,
Francisk Skorina Gomel State University,
Sovetskaya str., 104, Gomel, 246028, Belarus.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1582-2029>

E-mail: Lebedev@gsu.by

Alexander Glebovich Shirin

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chief Researcher,
Interdisciplinary Center for Open Education,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
ul. Bolshaya St. Petersburgskaya, 41, Veliky Novgorod, 173003, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1806-5756>

E-mail: Alexander.Shirin@novsu.ru



www.sciforedu.ru

МАТЕМАТИКА
И ЭКОНОМИКА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**MATHEMATICS AND ECONOMICS
FOR EDUCATION**



УДК 378.14+511.13+65.011.56

DOI: [10.15293/2658-6762.2502.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.07)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Модель управленческих компетенций преподавателя высшей школы: анализ перспектив развития в условиях цифровизации образования

Е. А. Кормильцева¹, А. В. Адельшин¹, А. В. Букушева², Е. А. Сокур¹,
А. П. Шмакова¹, Н. А. Бурмистрова¹

¹ Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия

² Саратовский национальный исследовательский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме совершенствования коммуникативной образовательной среды с позиций адаптации системы высшего образования к цифровому формату. Цель работы – выявить направления развития модели управленческих компетенций преподавателя экономического вуза в условиях цифровой трансформации образования.

Методология. Методологической основой работы является правило Парето (20/80), позволяющее оценить потенциал цифровых ресурсов и технологий для совершенствования модели управленческих компетенций преподавателя в цифровую эпоху. В ходе исследования использовались методы экспертного оценивания, ассоциативно-лингвистического анализа, а также социологический опрос студентов и преподавателей экономических факультетов Финансового университета при Правительстве РФ, Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского с целью оценки значимости цифровой специфики коммуникационного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Результаты. На основании теоретического анализа проблемы исследования выделен компонентный состав модели управленческих компетенций преподавателя в системе высшего экономического образования, включающий коммуникативный, содержательный, технологический и организационный блоки. Содержание компонентов модели демонстрирует важность цифровой специфики современного коммуникационного знания для эффективной координации деятельности участников образовательного процесса, в том числе повышения уровня интерактивного взаимодействия.

Использование метода экспертных оценок позволяет ранжировать уровень влияния цифровых технологий на динамику развития компонентов модели управленческих компетенций. Ассоциативно-лингвистический анализ визуализирует тесную связь результатов идентификации

Библиографическая ссылка: Кормильцева Е. А., Адельшин А. В., Букушева А. В., Сокур Е. А., Шмакова А. П., Бурмистрова Н. А. Модель управленческих компетенций преподавателя высшей школы: анализ перспектив развития в условиях цифровизации образования // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 2. – С. 139–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.07>

✉ Автор для корреспонденции: Наталия Александровна Бурмистрова, bur_na_a@mail.ru

© Е. А. Кормильцева, А. В. Адельшин, А. В. Букушева, Е. А. Сокур, А. П. Шмакова, Н. А. Бурмистрова, 2025

респондентами категории «управленческие компетенции» с общими тенденциями цифровизации. Полученные результаты подтверждают справедливость принципа Парето в части согласованности содержания управленческих компетенций с цифровым форматом социально-экономических отношений: 20 % компонентного состава управленческих компетенций преподавателя составляют навыки владения цифровыми технологиями, сформированность которых гарантирует 80 % образовательного результата с позиций эффективной коммуникации в различных информационных средах.

Заключение. Результаты исследования позволяют сделать вывод о высоком потенциале цифровых ресурсов и технологий для развития модели управленческих компетенций преподавателя в части повышения интерактивных характеристик коммуникационного взаимодействия, возможности интеграции знаний в различных информационных средах, а также роста мотивации студентов, несмотря на когнитивную перегруженность «цифровой» реальности.

Ключевые слова: высшее экономическое образование; эффективная коммуникация; коллективная деятельность; управленческие компетенции; модель управленческих компетенций преподавателя; цифровизация образования; цифровые технологии; интерактивное обучение; искусственный интеллект; метод экспертного оценивания.

Постановка проблемы

Глобальная цифровая трансформация и переход к цифровой экономике определяют значимость цифровой специфики современного коммуникационного знания. Это, в свою очередь, актуализирует проблему совершенствования коммуникативной образовательной среды с позиций адаптации системы высшего экономического образования к цифровому формату [20].

Важное значение при этом имеет оценка перспективных возможностей развития у субъектов образовательного процесса компетенций, необходимых в цифровую эпоху [14]. Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что цифровая трансформация оказывает существенное влияние на эффективность координации деятельности участников образовательного процесса [3; 12; 18; 16; 19]. В работе [9] особое внимание уделяется повышению информационных возможностей педагогов с целью успешного взаимодействия в цифровой образовательной среде. При этом актуализирован запрос на овладение не только когнитивными и процедурными навыками, но

и навыками межличностного и социального взаимодействия [15].

Данная позиция, безусловно, коррелирует с определением значимости интерактивных возможностей цифровой среды для организации коммуникационного взаимодействия субъектов образовательного процесса [21]. В современных условиях цифровая образовательная среда дает преподавателям возможность адаптировать разнообразные интерактивные формы занятий для студенческой аудитории [5]. Присущая интерактивному обучению гибкость позволяет студентам проявлять инициативу в условиях коллективной деятельности, способствует реализации фасилитационных форм командной работы для эффективного взаимодействия [7]. Результаты научных исследований подтверждают, что интерактивные возможности цифровой образовательной среды способствуют более глубокому овладению студентами основами будущей профессиональной деятельности [2; 10; 13]. При этом ученые выделяют несколько ключевых характеристик цифровой образовательной среды, такие как интеграция новых



технологий и разнообразных педагогических подходов, гибкость совмещения с физической средой и обогащение аудиторных учебных занятий [1; 6; 8; 11]. Это, в свою очередь, демонстрирует возможность реализации персонализированных образовательных траекторий в высшей школе, обеспечивающих студентов необходимыми знаниями и навыками для достижения успеха в постоянно изменяющихся условиях рынка труда, а также требует от преподавателей высокого уровня сформированности управленческих компетенций [4].

Обращаясь к характеристике управленческих компетенций преподавателя вуза, укажем на мнение коллектива российских исследователей (Н. В. Кохан, А. П. Ерёмину, Е. А. Ганаева [17]), которые отмечают, что процесс формирования названных компетенций связан с реальной практикой управления и характеризуется активностью педагогического работника как способностью проявлять сознательные волевые усилия между воздействующими факторами и реакцией на них [17]. Другими словами, управленческие компетенции преподавателя проявляются в результате согласованности действий, реакций и принимаемых решений для достижения образовательных целей.

Представляется, что в течение последнего десятилетия потребность в хорошем управлении возросла в первую очередь потому, что высшие учебные заведения как бенефициары государственного или частного финансирования должны эффективно адаптироваться к динамично изменяющимся требованиям рынка труда. Вузам предоставляется

большая автономия, что, в свою очередь, требует ответственности в управлении интеллектуальными ресурсами, модернизации образовательных программ и обеспечении качества преподавания и научных исследований.

В контексте настоящей работы представляют интерес результаты исследований зарубежных авторов из Университета Южной Африки (I. L. Potgieter, M. Coetzee)¹, которые предлагают выделить в составе управленческих компетенций пять различных измерений: планирование и организацию, лидерство, контроль, конкретные аспекты человеческих ресурсов и личные характеристики. По мнению ученых, полученные выводы могут служить потенциальной основой для разработки программ повышения квалификации преподавателей высшей школы.

Мы разделяем мнение отечественного исследователя О. А. Мороховой² о том, что в структуре управленческих компетенций преподавателя вуза целесообразно выделять коммуникативный, содержательный, технологический и организационный аспекты. Полагаем, что содержание указанных компонентов отвечает запросам цифрового общества и позволяет реализовать режим развития отечественных педагогических кадров в современных условиях.

В контексте вышесказанного выделим роль моделирования как универсального метода внедрения инноваций в образовательную практику высшей школы. В качестве определения понятия «модель» принимаем формулировку: «Модель – это форма отображения фрагмента действительности (объекта, явления, процесса) – оригинала модели, которая

¹ Potgieter I. L., Coetzee M. Management competencies in higher education: Perceived job importance in relation to level of training required // Journal of Human Resource Management. – 2010. – Vol. 8 (1). – P. 1-10.

² Морохова О. А. Управленческие компетенции преподавателя как фактор успеха в реализации педагогического менеджмента в вузе // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – С. 281–285. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46206838>



содержит существенные свойства моделируемого объекта и может быть представлена в абстрактной форме»³. Одним из наиболее важных свойств модели является возможность моделирования скрытых внутренних свойств объекта или процесса⁴. Обращаясь к особенностям моделирования практики профессионального развития преподавателей в системе высшего экономического образования, следует отметить возможность создания предпосылок для грамотного решения жизненно важных проблем в социально-экономической сфере современного общества.

Обобщая результаты теоретического анализа, выделим компонентный состав модели управленческих компетенций преподавателя в системе высшего экономического образования с позиций цифровых перспектив:

– коммуникативный блок (владение приемами межличностной коммуникации, командного сотрудничества, умением решать коммуникативные задачи с использованием лидерских качеств в контексте цифровой специфики взаимодействия);

– содержательный блок (владение приемами познавательной деятельности, умением управлять информацией, а также интегрировать знания в различных информационных средах);

– технологический блок (владение современными педагогическими технологиями, в том числе цифровыми, для решения задач в рамках образовательного процесса и предметной области);

– организационный блок (владение приемами целеполагания, планирования, организации и мониторинга учебной деятельности, а также способностью мотивировать участников образовательного процесса с учетом когнитивной перегруженности в условиях современной «цифровой» реальности).

Содержание представленных компонентов демонстрирует важность цифровой специфики современного коммуникационного знания для эффективной координации деятельности участников образовательного процесса, в том числе повышения уровня интерактивного взаимодействия [4]. Цель настоящего исследования – выявить направления развития модели управленческих компетенций преподавателя экономического вуза в условиях цифровой трансформации образования.

Методология исследования

В качестве методологической основы исследования используется принцип оптимальности Парето (20/80), позволяющий оценить потенциал цифровых ресурсов и технологий для совершенствования модели управленческих компетенций преподавателя экономического вуза в цифровую эпоху⁵.

С целью выявления направлений развития модели управленческих компетенций преподавателя экономического вуза выполним декомпозицию содержания ее структурных компонентов с учетом цифрового формата современных коммуникаций и уровней сформированности компетенций с позиций личностного и коллективного взаимодействия (табл. 1).

³ Стёпин В. С., Ивин А. А., Голдберг Ф. Н. Подготовка электронной публикации и общая редакция: Центр гуманитарных технологий. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7024>

⁴ Землянская Е. Н. Моделирование как метод педагогического исследования // Преподаватель XXI век. –

2013. – № 3–1. – С. 35–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20316556>

⁵ Парето В. Учебник политической экономики. – М.: РИОР: ИНФРА-М, 2022. – 592 с. URL: <https://znanium.com/catalog/document?id=394265>



Таблица 1

Модель управленческих компетенций преподавателя экономического вуза

Table 1

Model of managerial competencies of a teacher of an economic university

Уровни сформированности компетенций	Коммуникативный блок	Содержательный блок	Технологический блок	Организационный блок
1 уровень Реактивное взаимодействие	Компетенции межличностного взаимодействия, в том числе в цифровой среде	Компетенции познавательной деятельности, в том числе в цифровой среде	Компетенции, позволяющие ориентироваться в современных педагогических технологиях	Компетенции планирования и организации учебной деятельности, в том числе в условиях цифровой специфики взаимодействия
2 уровень Активное взаимодействие	Компетенции решения коммуникативных задач с использованием лидерских качеств, в том числе в цифровой среде	Компетенции управления информацией, в том числе цифровым контентом	Компетенции, обеспечивающие применение технологий, в том числе цифровых, в образовательном процессе	Компетенции мониторинга учебной деятельности, в том числе в условиях цифровой специфики взаимодействия
3 уровень Интерактивное взаимодействие	Компетенции командного и междисциплинарного сотрудничества, в том числе в цифровой среде	Компетенции интеграции знаний в различных информационных средах	Компетенции, обеспечивающие применение технологий, в том числе цифровых, в предметной области	Компетенции мотивации студентов в условиях когнитивной перегруженности «цифровой» реальности

Анализ содержания таблицы 1 визуализирует динамику развития управленческих компетенций преподавателя в условиях цифровой трансформации. Предложенные уровни сформированности компетенций демонстрируют возможность расширения интерактивного взаимодействия в цифровой среде.

С целью эмпирической проверки направлений развития модели управленческих компетенций авторами использовались методы экспертного оценивания, ассоциативно-лингвистического анализа, а также социологический опрос студентов и преподавателей экономических факультетов Финансового университета при Правительстве РФ, Саратовского национального исследовательского государ-

ственного университета им. Н. Г. Чернышевского. Количественный и качественный состав респондентов составил: 446 студентов (1–4 курса), 102 преподавателя дисциплин предметных областей «Математика и информатика», «Экономика и финансы», «Социально-гуманитарные дисциплины». В гендерном разрезе количество респондентов составило: 142 мужчины и 406 женщин.

Результаты исследования

Представим результаты анализа полученных эмпирических данных.

В ходе исследования изучалось мнение респондентов относительно значимости цифровых ресурсов с позиций эффективной ком-

муникации субъектов образовательного процесса, а также их влияния на уровень развития управленческих компетенций преподавателя экономического вуза.

В первой части исследования респондентам-студентам был задан вопрос относительно предпочтительного формата учебных занятий. Результаты представлены на диаграмме (рис. 1).

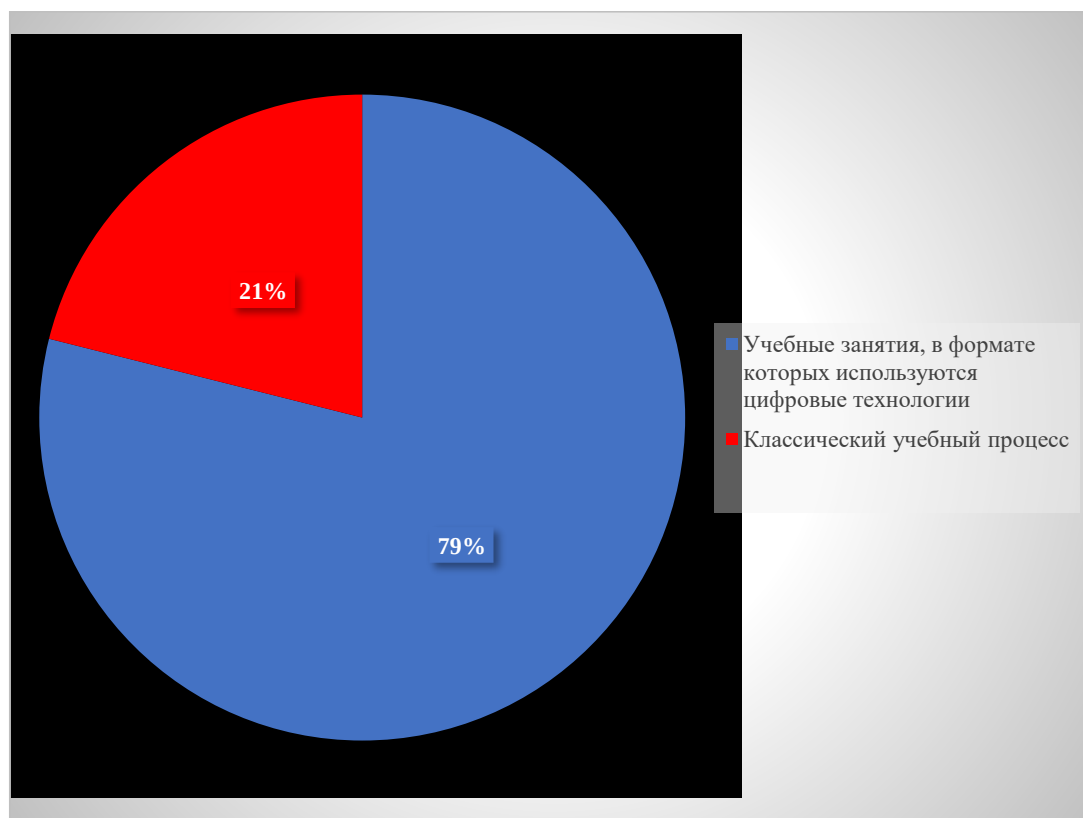


Рис. 1. Результаты ответов студентов на вопрос о предпочтительном формате учебных занятий

Fig. 1. Results of students' answers to the question about the preferred format of educational classes

Полученные эмпирические данные (рис. 1) демонстрируют устойчивый запрос студенческой аудитории на применение в учебном процессе цифровых технологий: лишь 21 % от общего количества студентов

предпочитают классический учебный процесс, в то время как 79 % – использование современных технологий обучения, в том числе возможностей цифровых ресурсов.

Визуализируем динамику предпочтений студентов в разрезе курсов обучения (рис. 2).

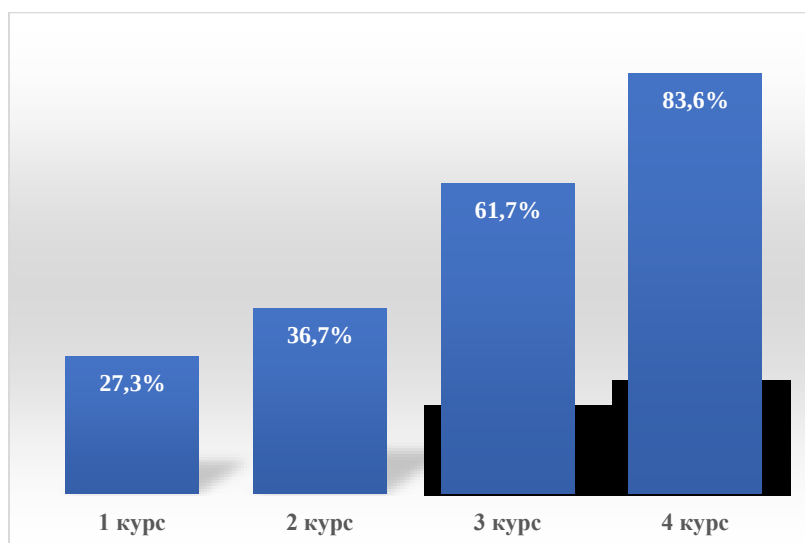


Рис. 2. Динамика предпочтений студентами учебных занятий, в формате которых используются цифровые технологии

Fig. 2. Dynamics of students' preferences for educational activities that use digital technologies

Информация, представленная на диаграмме (рис. 2), демонстрирует, что выбор студентов в пользу цифрового формата учебных занятий растет по мере движения от первого к четвертому курсу (от 27,3 % до 83,6 %). Представляется, что объяснение такого распределения голосов лежит в социально-психологической области. Адаптируясь в вузе к новым условиям обучения, первокурсники

склонны отдавать предпочтение классическим, привычным формам образовательного процесса. Освоившись в вузе, они готовы к участию в активных и интерактивных формах учебных занятий, что как раз и возможно при использовании цифрового формата межличностного и коллективного взаимодействия.

В части гендерных предпочтений результаты ответов респондентов представлены на рисунке 3).

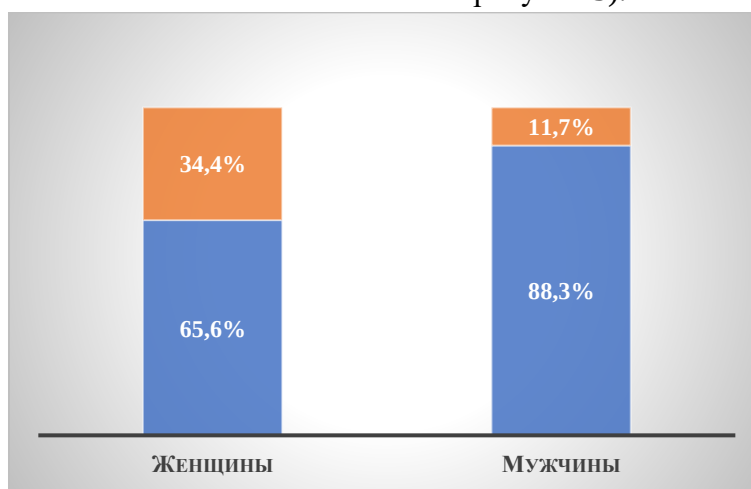


Рис. 3. Оценка гендерных предпочтений студентов относительно использования цифрового формата учебных занятий

Fig. 3. Assessing students' gender preferences regarding the use of digital format of educational classes

При анализе диаграммы (рис. 3) следует отметить гендерную специфику экономических факультетов вузов – существенное преобладание девушек. Однако, как следует из диаграммы, процент юношей (88,3 %), предпочитающих занятия с использованием цифрового формата, превышает соответствующий процент студенток (65,6 %). Можно предположить, что объяснение такого соотношения выбора связано с гендерно-психологическими характеристиками. Женщины склонны выбирать проверенные, устоявшиеся варианты поведения, что в данном случае ассоциируется с классическими формами проведения занятий, в то время как мужчины же наоборот, рассматривают новую форму занятия как вызов, побуждающий к активности.

Далее студентам был задан вопрос: «Насколько часто Вы используете цифровые платформы и сервисы в учебном процессе?» Результаты ответов представлены на рисунке 4.

Анализ диаграммы (рис. 4) демонстрирует, что среди предложенных вариантов лидирует частотность использования почтовых сервисов: среди опрошенных практически не нашлось тех, кто не использует (0 %) или использует редко (2 %) данный цифровой ресурс, в то время как часто используют 11 %, а регулярно – 87 % опрошенных. Это легко объяснимо. Именно электронная почта – корпоративная или личная – уже много лет является привычным цифровым каналом коммуникации, в том числе между студентами и преподавателями. Также активно используется респондентами электронная образовательная среда университета: 68 % опрошенных студентов заявили об регулярном использовании и лишь 1 % опрошенных заявил, что никогда

не обращался к электронным образовательным ресурсам своего учебного заведения. Можно предположить, что инициатива в данном случае на стороне преподавателей, но в то же время она активно поддерживается студентами. Особого внимания заслуживают ответы на вопрос о частотности использования ИИ на основе нейросетей. Именно по этой позиции респонденты дали наиболее высокий процент отрицательных ответов, заявив, что не использовали никогда (52 %) или редко используют (34 %). Объяснение может быть двояким. Либо это студенты и преподаватели, еще не освоившие данную технологию, либо это те, кто уверен в преимуществах естественного интеллекта.

Во второй части эмпирического эксперимента организаторы оценили влияние цифровых ресурсов и технологий на уровень развития компонентов модели управленческих компетенций преподавателя (технологического, коммуникативного, содержательного и организационного). В ходе работы использовался метод экспертных оценок, в частности одна из его модификаций – метод предпочтений, где m экспертов: $\mathcal{E}_1, \mathcal{E}_2, \dots, \mathcal{E}_m$ оценивают n вариантов предпочтений: $Z_1, Z_2, \dots, Z_n$. Каждый эксперт проводит оценку вариантов, пользуясь числами натурального ряда. Наиболее важному варианту присваивается 1, менее важному 2 и т. д. Полученные экспертные оценки позволяют заполнить матрицу предпочтений и рассчитать суммарные оценки предпочтений по каждому варианту. Затем суммарные оценки нормируются и полученные результаты визуализируют веса вариантов предпочтений.

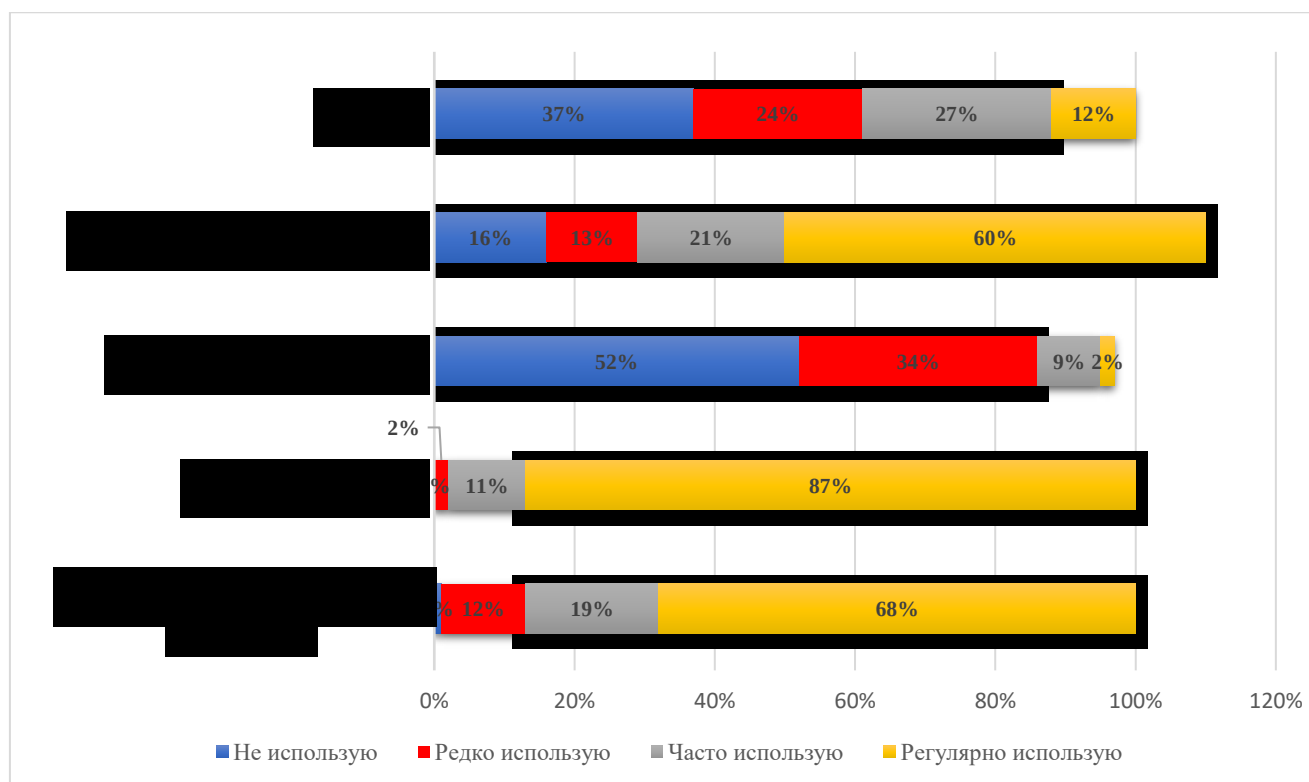


Рис. 4. Выявление частотности личного использования студентами цифровых платформ и сервисов в учебном процессе

Fig. 4. Identifying the frequency of personal use of digital platforms and services by students in the educational process

В рамках исследования в качестве экспертов были привлечены студенты и профессорско-преподавательский состав (ППС):

Э₁ – преподаватели блока дисциплин «Математика и информатика»;

Э₂ – преподаватели блока дисциплин «Экономика и финансы»;

Э₃ – преподаватели социально-гуманитарных дисциплин;

Э₄ – студенты 4 курса;

Э₅ – студенты 3 курса;

Э₆ – студенты 2 курса;

Э₇ – студенты 1 курса.

Респондентам было предложено оценить уровень влияния цифровых ресурсов и технологий на динамику развития блоков управленческих компетенций, где

Z₁ – коммуникативный блок;

Z₂ – содержательный блок;

Z₃ – технологический блок;

Z₄ – организационный блок.

Экспертиза проводилась в форме опроса, результаты которого представлены с помощью матрицы предпочтений (табл. 2).

Таблица 2

Исходная матрица предпочтений

Table 2

Initial preference matrix

$\Xi_j \backslash Z_i$	Z_1	Z_2	Z_3	Z_4
Ξ_1	2	3	1	4
Ξ_2	3	2	1	4
Ξ_3	1	4	2	3
Ξ_4	2	4	1	3
Ξ_5	3	2	1	4
Ξ_6	1	2	3	4
Ξ_7	1	4	2	3

С целью удобства ранжирования значимости компонентного состава модели управленческих компетенций модифицируем исходную матрицу предпочтений:

$$k_{ji}^* = n - k_{ji} \quad (1 < j < m; 1 < i < n).$$

Обработка модифицированной матрицы предпочтений (табл. 3) позволяет найти веса вариантов выбора, характеризующие их относительную важность. Для этого определяем цену каждого предпочтения (складываем по столбцам) и получаем суммарные оценки предпочтений:

$$K_1 = 15; K_2 = 7; K_3 = 17; K_4 = 3.$$

Нормируем оценки и получаем веса вариантов предпочтений:

$$V_1 = 15/42 = 0,357; V_2 = 0,167; V_3 = 0,405; V_4 = 0,071.$$

Сумма всех $V_i = 1$, значит, веса вариантов найдены верно. Получаем следующий порядок ранжирования уровня влияния цифровых технологий на развитие компонентов модели управленческих компетенций преподавателя: Z_3, Z_1, Z_2, Z_4 (технологический, коммуникативный, содержательный и организационный компоненты).

Полученные результаты показали, что эксперты достаточно высоко оценили технологический и коммуникативный компоненты в составе модели управленческих компетенций с позиций цифровых перспектив. Владение современными педагогическими технологиями, в том числе цифровыми, и умение решать коммуникативные задачи с использованием лидерских качеств, форм командного сотрудничества представляются и преподавателям, и студентам важными элементами образовательного процесса.

Таблица 3

Модифицированная матрица предпочтений

Table 3

Modified preference matrix

$\mathcal{Z}_j \backslash \mathcal{Z}_i$	$\mathcal{Z}_1$	$\mathcal{Z}_2$	$\mathcal{Z}_3$	$\mathcal{Z}_4$
$\mathcal{Z}_1$	2	1	3	0
$\mathcal{Z}_2$	1	2	3	0
$\mathcal{Z}_3$	3	0	2	1
$\mathcal{Z}_4$	2	0	3	1
$\mathcal{Z}_5$	1	2	3	0
$\mathcal{Z}_6$	3	2	1	0
$\mathcal{Z}_7$	3	0	2	1

С целью выявления специфики управленческих компетенций преподавателя экономического вуза, их взаимосвязи с цифровым форматом коммуникационного взаимодействия использовался метод ассоциативно-лингвистического анализа. В роли респондентов были привлечены представители ППС. Участникам эксперимента предложили зафиксировать до трех персональных ассоциаций с

категорией «управленческие компетенции». Результаты эксперимента представлены с помощью облака ассоциаций, составленного в соответствии с частотой упоминания респондентами. Визуализация ассоциативных связей выполнена с использованием сервиса Word's Cloud (рис. 5).

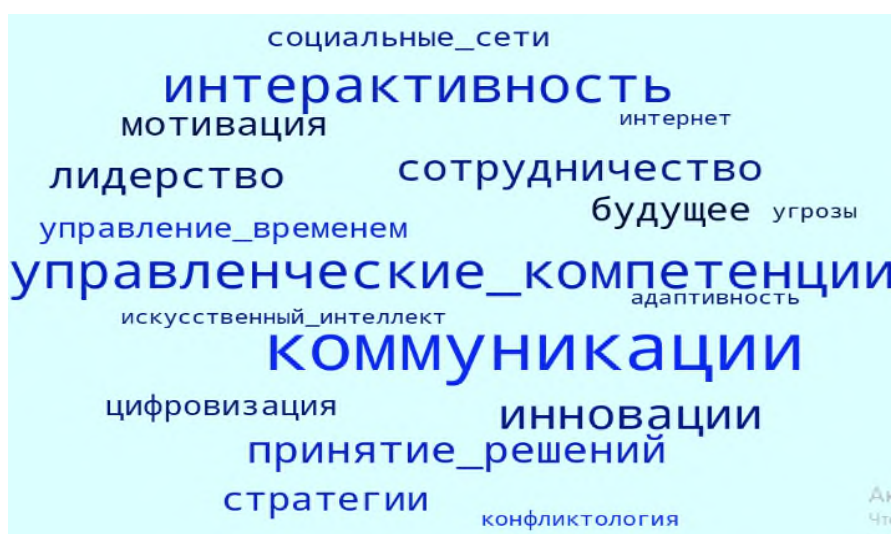


Рис. 5. Визуализация ассоциативных связей респондентов относительно термина «управленческие компетенции» с использованием сервиса Word's Cloud

Fig. 5. Visualization of respondents' associative links regarding the term "management competencies" using the Word's Cloud service

Проанализируем выбор респондентами ассоциаций к понятию «управленческие компетенции» (рис. 5). Очевидно, что среди них явно преобладают термины: коммуникации, интерактивность, сотрудничество, что обнаруживает ассоциативную связь между понятиями «коммуникация» и «интерактивность» и указывает на понимание сути управленческих компетенций в цифровой среде. Близко по частотности выбора к вышеперечисленным ассоциациям находятся «инновации» и «будущее». Это позволяет говорить о том, что участники опроса видят прогрессивность, перспективность, необходимость развития управленческих компетенций. Ассоциации «мотивация», «лидерство», «управление временем», «принятие решений» находятся в средней части выбора и визуализируют связь управленческих компетенций со способностью принимать решения, быть организатором, уметь мотивировать и брать ответственность на себя. Привлекают внимание ассоциации (интернет, искусственный интеллект, социальные сети), обнаруживающие тесную связь результатов идентификации респондентами категории «управленческие компетенции» с общими тенденциями цифровизации. На периферии облака по воле респондентов оказались «конфликтология», «адаптивность», «угрозы». Указанные варианты ответов не составляют большинства, но требуют проведения дополнительных исследований по выявлению стрессогенных факторов и, возможно, разработки практических рекомендаций по их минимизации.

Принимая во внимание визуализированные ассоциативные связи, следует отметить тесную связь результатов идентификации респондентами категории «управленческие компетенции» с общими тенденциями цифровизации в целом и системы образования в частности.

Подведем итог. В современных динамично изменяющихся условиях содержание и уровень управленческих компетенций преподавателя вуза постоянно корректируются. При этом навыки владения цифровыми технологиями определяют условия повышения качества интерактивного взаимодействия в различных информационных средах, что, в свою очередь, способствует установлению контакта, прогнозу поведения и целенаправленному движению субъектов образовательного процесса к результату.

Полученные результаты исследования подтверждают справедливость принципа Парето в части согласованности содержания управленческих компетенций с цифровым форматом социально-экономических отношений: 20 % компонентного состава управленческих компетенций преподавателя составляют навыки владения цифровыми технологиями, сформированность которых гарантирует 80 % образовательного результата с позиций эффективной коммуникации в различных информационных средах.

Заключение

Результаты анализа проблемы исследования позволили выделить компонентный состав модели управленческих компетенций преподавателя в системе высшего экономического образования с позиций ранжирования уровня влияния цифровых ресурсов:

- технологический блок (владение современными педагогическими технологиями, в том числе цифровыми, для решения задач в рамках образовательного процесса и предметной области);
- коммуникативный блок (владение приемами межличностной коммуникации, командного сотрудничества, умением решать междисциплинарные коммуникативные задачи с использованием лидерских качеств в

контексте цифровой специфики взаимодействия);

– содержательный блок (владение приемами познавательной деятельности, умением управлять информацией, а также интегрировать знания в различных информационных средах);

– организационный блок (владение приемами планирования, организации и мониторинга учебной деятельности, а также способностью мотивировать участников образовательного процесса с учетом когнитивной перегруженности в условиях современной «цифровой» реальности).

Содержание представленных компонентов демонстрирует важность цифровой специфики современного коммуникационного знания для эффективной координации деятельности участников образовательного процесса, в

том числе повышения уровня интерактивного взаимодействия.

Результаты эмпирической части исследования позволили выявить направления развития модели управленческих компетенций преподавателя экономического вуза в цифровую эпоху:

– повышение интерактивных характеристик коммуникационного взаимодействия;

– возможность интеграции знаний в различных информационных средах;

– рост мотивации студентов, несмотря на когнитивную перегруженность «цифровой» реальности.

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о высоком потенциале цифровых ресурсов и технологий для совершенствования модели управленческих компетенций преподавателя в цифровую эпоху.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Berkat, Setinawati, Basrowi, The role of educational management in enhancing innovation and problem-solving competencies for students towards global competitiveness: A literature review // *Social Sciences & Humanities Open*. – 2025. – Vol. 11. – P. 101280. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101280>
2. Dečman N., Rep A. Digitalization in Teaching Economic Disciplines: Past, Current and Future Perspectives // *Business Systems Research*. – 2022. – Vol. 13 (2). – P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.2478/bsrj-2022-0012>
3. Farias-Gaytan S., Aguaded I., Ramirez-Montoya M. S. Digital transformation and digital literacy in the context of complexity within higher education institutions: a systematic literature review // *Humanities and Social Sciences Communications*. – 2023. – Vol. 10 (1). – P. 386. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01875-9>
4. Ghasemy M., Siwei L., Sirat M. Academic leaders navigating change: a comprehensive bibliometric review paper of crucial leadership capabilities and managerial competencies // *International Journal of Leadership in Education*. – 2023. – P. 1–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2023.2267029>
5. Haleem A., Javaid M., Qadri M. A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review // *Sustainable Operations and Computers*. – 2022. – Vol. 3. – P. 275–285. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
6. Johnson M., Meder M. E. Twenty-three years of teaching economics with technology // *International Review of Economics Education*. – 2024. – Vol. 45. – P. 100279. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iree.2023.100279>



7. Kobayashi K. Interactive Learning Effects of Preparing to Teach and Teaching: a Meta-Analytic Approach // Educational Psychology Review. – 2024. – Vol. 36 (1). – P. 26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-024-09871-4>
8. Lacka E., Wong T. C., Haddoud M. Y. Can digital technologies improve students' efficiency? Exploring the role of Virtual Learning Environment and Social Media use in Higher Education // Computers & Education. – 2021. – Vol. 163. – P. 104099. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104099>
9. Morgan H. Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic // A Journal of Educational Strategies. – 2020. – Vol. 93 (3). – P. 135–141. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>
10. Picault J. Looking for innovative pedagogy? An online economics instructor's toolbox // The Journal of Economic Education. – 2021. – Vol. 52 (2). – P. 174. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220485.2021.1887024>
11. Wang D., Huang X. Transforming education through artificial intelligence and immersive technologies: enhancing learning experiences // Interactive Learning Environments. – 2025. – P. 1–20. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2465451>
12. Watermeyer R., Crick T., Knight C., Goodall J. COVID-19 and Digital Disruption in UK Universities: Afflictions and Affordances of Emergency Online Migration // Higher Education. – 2021. – Vol. 81 (3). – P. 623–641. URL: <https://elibrary.ru/jgsora> DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
13. Zhao Y., Ko J. Orchestrating vocational education classrooms for adaptive instruction and collaborative learning // Cogent Education. – 2024. – Vol. 11 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2024.2351238>
14. Грунис М. Л., Кирилова Г. И. Цветовая дифференциация цифровых рисков в педагогическом образовании // Интеграция образования. – 2023. – Т. 27, № 2. – С. 325–339. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54044146> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.111.027.202302.325-339>
15. Коломейцева А. А. Многозадачность образовательного процесса в условиях цифровизации высшей школы // Профессиональное образование в современном мире. – 2021. – Т. 11, № 1. – С. 84–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46264922> DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-1-10>
16. Король А. Д., Воротницкий Ю. И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 6. – С. 48–61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48967411> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61>
17. Кохан Н. В., Ерёмина А. П., Ганаева Е. А. Успешные практики формирования и развития управленческих компетенций руководителя образовательной организации // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 1. – С. 29–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=63493505> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/1812-9463.2401.03>
18. Крайнов Г. Н. Вызовы цифровизации российскому высшему образованию // Вестник МИР-БИС. – 2021. – № 1. – С. 55–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44816242> DOI: <http://dx.doi.org/10.25634/MIRBIS.2021.1.6>
19. Назаров В. Л., Жердев Д. В., Авербух Н. В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 1. – С. 156–201. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45067129> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-156-201>



20. Носкова А. В., Голоухова Д. В., Проскурина А. С., Нгуен Е. Х. Цифровизация образовательной среды: оценки студентами России и Вьетнама рисков дистанционного обучения // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 1. – С. 156–167. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44609924> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-1-156-167>
21. Ушаков А. А. Профессионально-развивающий потенциал цифровой интегративной образовательной среды педагога // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3. – С. 694–705. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54134616> DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2023.3.42>

Поступила: 30 января 2025 Принята: 10 марта 2025 Опубликовано: 30 апреля 2025

Заявленный вклад авторов:

Кормильцева Елена Александровна: литературный обзор, написание раздела «Результаты».

Адельшин Александр Владимирович: опытно-экспериментальная работа.

Букушева Алия Владимировна: литературный обзор, написание раздела «Введение».

Сокур Елена Анатольевна: опытно-экспериментальная работа.

Шмакова Александра Павловна: литературный обзор, оформление списка литературы.

Бурмистрова Наталия Александровна: организация исследования, постановка проблемы, оформление текста статьи.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Кормильцева Елена Александровна

кандидат исторических наук, доцент,

кафедра «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины»,

Финансовый университет при Правительстве РФ,

Ленинградская площадь, 125993, 49, Москва, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4996-3353>

SPIN-код: 2991-5143

E-mail: e.kormilceva@bk.ru



Адельшин Александр Владимирович

кандидат физико-математических наук, доцент,
кафедра «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины»,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
Ленинградская площадь, 49, 125993, Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2212-4816>
SPIN-код: 6913-0847
E-mail: adelshin@mail.ru

Букушева Алия Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра информатики и программирования,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского,
Астраханская, 83, 410012, Саратов, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2930-1697>
SPIN-код: 1805-9528
E-mail: bukushevaav@sgu.ru

Сокур Елена Анатольевна

старший преподаватель,
кафедра «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины»,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
Ленинградская площадь, 49, 125993, Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3488-9802>
SPIN-код: 6872-2982
E-mail: easokur@rambler.ru

Шмакова Александра Павловна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины»,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
Ленинградская площадь, 49, 125993, Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5886-9732>
SPIN-код: 1582-4771
E-mail: shmackova.alex@yandex.ru

Бурмистрова Наталия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины»,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
Ленинградская площадь, 49, 125993, Москва, Российская Федерация.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1328-7541>
SPIN-код: 7441-0553
E-mail: bur_na_a@mail.ru



Model of managerial competencies of academic staff: Analysis of development prospects in the context of education digitalization

E. A. Kormiltseva¹, A. V. Adelshin¹, A. V. Bukusheva², E. A. Sokur¹,
A. P. Shmakova¹, N. A. Burmistrova  ¹

¹ Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russian Federation

² Saratov State University, Saratov, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article is devoted to the problem of improving the communicative educational environment from the standpoint of adapting the higher education system to the digital format. The purpose of this work is to identify the directions for the development of the model of managerial competencies for economics university academic staff in the context of the digital transformation of education.

Materials and Methods. The methodological basis of the work is the Pareto rule (20/80), which allows to assess the potential of digital resources and technologies for improving the model of managerial competencies of a university teacher in the digital age. The study uses methods of expert assessment, associative-linguistic analysis, as well as a sociological survey of students and teachers of economics faculties at the Financial University under the Government of the Russian Federation, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky in order to assess the digital specificity significance for the communicative interaction of stakeholders in education.

Results. Based on the theoretical analysis of the research problem, the component composition of the model of managerial competencies of academic staff in the system of higher economics education has been identified, including communicative, substantive, technological and organizational units. The content of the components within the model demonstrates the importance of the digital specificity of modern communication knowledge for effective coordination of stakeholders' activities in the educational process, including increasing the level of interaction. The use of the expert assessment method made it possible to rank the level of influence of digital technologies on the dynamics of the

For citation

Kormiltseva E. A., Adelshin A. V., Bukusheva A. V., Sokur E. A., Shmakova A. P., Burmistrova N. A. Model of managerial competencies of academic staff: Analysis of development prospects in the context of education digitalization. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (2), pp. 139–160. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.07](https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.07)

  Corresponding Author: Nataliya Aleksandrovna Burmistrova, bur_na_a@mail.ru

© E. A. Kormiltseva, A. V. Adelshin, A. V. Bukusheva, E. A. Sokur, A. P. Shmakova, N. A. Burmistrova, 2025

development of the components within the model of managerial competencies. Associative-linguistic analysis reveals the close connection between the results of the respondents' identification of the 'management competencies' category with general trends in digitalization. The results obtained confirm the validity of the Pareto principle in terms of the consistency of the content of managerial competencies with the digital format of socio-economic relations: 20 % of the component composition of the university teacher's managerial competencies are skills in digital technologies, the formation of which guarantees 80 % of the educational outcomes from the standpoint of effective communication in various information environments.

Conclusions. The study concludes that digital resources and technologies have a high potential for developing a model of teachers' management competencies in terms of improving the interactive characteristics of communication, the possibility of integrating knowledge in various information environments, as well as increasing students' motivation, despite the cognitive overload of the 'digital' reality.

Keywords

Higher economics education; Effective communication; Collective activity; Management competencies; Model of managerial competencies of a teacher; Digitalization of education; Digital technologies; Interactive learning; Artificial intelligence; Expert assessment method.

REFERENCES

1. Berkat, Setinawati, Basrowi, The role of educational management in enhancing innovation and problem-solving competencies for students towards global competitiveness: A literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 2025, vol. 11, pp. 101280. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101280>
2. Dečman N., Rep A. Digitalization in teaching economic disciplines: Past, current and future perspectives. *Business Systems Research*, 2022, vol. 13 (2), pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.2478/bsrj-2022-0012>
3. Farias-Gaytan S., Aguaded I., Ramirez-Montoya M. S. Digital transformation and digital literacy in the context of complexity within higher education institutions: A systematic literature review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2023, vol. 10 (1), pp. 386. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01875-9>
4. Ghasemy M., Siwei L., Sirat M. Academic leaders navigating change: A comprehensive bibliometric review paper of crucial leadership capabilities and managerial competencies. *International Journal of Leadership in Education*, 2023, pp. 1-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2023.2267029>
5. Haleem A., Javaid M., Qadri M. A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 2022, vol. 3, pp. 275-285. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
6. Johnson M., Meder M. E. Twenty-three years of teaching economics with technology. *International Review of Economics Education*, 2024, vol. 45, pp. 100279. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iree.2023.100279>
7. Kobayashi K. Interactive learning effects of preparing to teach and teaching: A meta-analytic approach. *Educational Psychology Review*, 2024, vol. 36 (1), pp. 26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-024-09871-4>



8. Lacka E., Wong T. C., Haddoud M. Y. Can digital technologies improve students' efficiency? Exploring the role of virtual learning environment and social media use in higher education. *Computers & Education*, 2021, vol. 163, pp. 104099. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104099>
9. Morgan H. Best Practices for implementing remote learning during a pandemic. *A Journal of Educational Strategies*, 2020, vol. 93 (3), pp. 135-141. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>
10. Picault J. Looking for innovative pedagogy? An online economics instructor's toolbox. *The Journal of Economic Education*, 2021, vol. 52 (2), pp. 174. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220485.2021.1887024>
11. Wang D., Huang X. Transforming education through artificial intelligence and immersive technologies: Enhancing learning experiences. *Interactive Learning Environments*, 2025, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2465451>
12. Watermeyer R., Crick T., Knight C., Goodall J. COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 2021, vol. 81(3), pp. 623-641. URL: <https://elibrary.ru/jgsora> DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
13. Zhao Y., Ko J. Orchestrating vocational education classrooms for adaptive instruction and collaborative learning. *Cogent Education*, 2024, vol. 11 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2024.2351238>
14. Grunis M. L., Kirilova G. I. Color differentiation of digital risks in teacher education. *Integration of Education*, 2023, vol. 27 (2), pp. 325-339. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54044146> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.111.027.202302.325-339>
15. Kolomeytseva A. A. Multi-tasking reality of the educational space to the challenges of higher school digitalization. *Professional Education in the Modern World*, 2021, vol. 11 (1), pp. 84-93. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46264922>
16. Korol A. D., Vorotnitsky Yu. I. Digital transformation of education and challenges of the 21st Century. *Higher Education in Russia*, 2021, vol. 31 (6), pp. 48-61. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61>
17. Kokhan N. V., Eremina A. P., Ganaeva E. A. Successful practices in the formation and development of management competencies of the head of an educational organization. *Pedagogical Innovation Journal*, 2024, no. 1, pp. 29-45. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/nhprtv> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/1812-9463.2401.03>
18. Kraynov G. N. Challenges of digitalization to Russian higher education. *Vestnik MIRBIS*, 2021, no. 1, pp. 55-60. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.25634/MIRBIS.2021.1.6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44816242>
19. Nazarov V. L., Zherdev D. V., Averbukh N. V. Shock digitalisation of education: The perception of participants of the educational process. *The Education and Science Journal*, 2021, vol. 23 (1), pp. 156-201. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-156-201>
20. Noskova A. V., Goloukhova D. V., Proskurina A. S., Nguen E. H. Digitalization of the educational environment: Risk assessment of distance education by Russian and Vietnamese students. *Higher Education in Russia*, 2021, vol. 30 (1), pp. 156-167. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44609924> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-1-156-167>

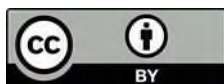


21. Ushakov A. A. Professional-developing potential of a teacher's digital integrative educational environment. *Perspectives of Science and Education*, 2023, no. 3, pp. 694-705. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54134616> DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2023.3.42>

Submitted: 30 January 2025

Accepted: 10 March 2025

Published: 30 April 2025



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Elena A. Kormiltseva

Contribution of the co-author: literature review, writing the results section

Alexander V. Adelshin

Contribution of the co-author: experimental work.

Aliya V. Bukusheva

Contribution of the co-author: literature review, writing the Introduction section.

Elena A. Sokur

Contribution of the co-author: experimental work

Alexandra P. Shmakova

Contribution of the co-author: literature review, bibliography design.

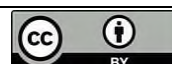
Nataliya A. Burmistrova

Contribution of the co-author: organization of the research, formulation of the problem, design of the article text.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article





Information about the Authors

Elena Aleksandrovna Kormiltseva

Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor,
Department 'Natural-scientific and humanitarian disciplines'
Financial University,
49, Leningradsky Avenue, 125993, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4996-3353>
E-mail: e.kormilceva@bk.ru

Alexander Vladimirovich Adelshin

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Department 'Natural-scientific and humanitarian disciplines'
Financial University,
49, Leningradsky Avenue, 125993, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2212-4816>
E-mail: adelshin@mail.ru

Aliya Vladimirovna Bukusheva

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Department of Computer Science and Programming,
Saratov State University,
83, Astrahanskaya, 410012, Saratov, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2930-1697>
E-mail: bukushevaav@sgu.ru

Elena Anatolyevna Sokur

Senior Lecturer,
Department of the 'Natural-scientific and humanitarian disciplines'
Financial University,
49, Leningradsky Avenue, 125993, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3488-9802>
E-mail: easokur@rambler.ru

Alexandra Pavlovna Shmakova

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Department of the 'Natural-scientific and humanitarian disciplines'
Financial University,
49, Leningradsky Avenue, 125993, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5886-9732>
E-mail: shmackova.alex@yandex.ru



Nataliya Aleksandrovna Burmistrova

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Head of the Department 'Natural-scientific and humanitarian disciplines'
Financial University,
49, Leningradsky Avenue, 125993, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1328-7541>
E-mail: bur_na_a@mail.ru



www.sciforedu.ru

БИОЛОГИЯ
И МЕДИЦИНА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**BIOLOGY AND MEDICINE
FOR EDUCATION**



УДК 316.752+159.91+37.03

DOI: [10.15293/2658-6762.2502.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.08)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Оценка степени сформированности ценностей студенческой молодежи на основе показателей глазодвигательной активности

В. В. Нестеренко¹, М. С. Зырянов¹, А. В. Гарина¹, М. А. Толстова¹¹ Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

Проблема и цель. Основная научная проблема статьи заключается в необходимости разработки и совершенствования методов оценки степени сформированности ценностей студенческой молодежи с использованием показателей глазодвигательной активности. Это позволит повысить точность диагностики ценностных ориентаций и их влияния на профессиональное развитие в условиях современных образовательных требований.

Цель исследования – определить возможности применения метода окулографии (айтрекинга) для оценки степени сформированности ценностей у студенческой молодежи на основе анализа показателей глазодвигательной активности.

Методология. Методология исследования основана на комплексном подходе к изучению ценностных ориентиров студенческой молодежи и включает два основных метода: лингвистическое анкетирование и метод окулографии.

Результаты. Используя данные лингвистической анкеты, авторы выявили две группы респондентов – с сформированными и несформированными ценностями. Участники с разной степенью сформированности ценностей продемонстрировали различные стратегии решения дилемм. Посредством применения метода окулографии авторы идентифицировали особенности глазодвигательных паттернов в зависимости от степени сформированности ценностей. Выявлены статистически значимые различия в восприятии ценностей для трех дилемм (Родительство/Гражданство, Работа/Отдых, Физическое благополучие / Спорт): респонденты с несформированными ценностями тратили больше времени на чтение текста дилеммы.

Тем не менее отсутствие значимых различий в целом, а также разнообразие поведенческих моделей у лиц с несформированными ценностями в условиях сложных моральных выборов

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Минобрнауки России № FSWM-2023-0015 по теме «Содержательный анализ ценностно-смысловых ориентаций студенческой молодежи на основе обработки цифровых следов и нейрофизиологических показателей».

Библиографическая ссылка: Нестеренко В. В., Зырянов М. С., Гарина А. В., Толстова М. А. Оценка степени сформированности ценностей студенческой молодежи на основе показателей глазодвигательной активности // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 2. – С. 162–183. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.08>

✉  Автор для корреспонденции: М. А. Толстова, tolstova_11@mail.ru

© В. В. Нестеренко, М. С. Зырянов, А. В. Гарина, М. А. Толстова, 2025



свидетельствуют о том, что перспективы применения технологии айтрекинга в подобных исследованиях требуют дальнейшего обсуждения.

Заключение. В ходе исследования в целом не было подтверждено наличие значимых различий в параметрах визуального восприятия между испытуемыми со сформированными и несформированными ценностями, однако обнаружены статистически значимые различия по отдельным признакам, например, количеству и продолжительности фиксаций при принятии решений. Применение метода окулографии для оценки степени сформированности ценностей требует комплексного подхода, включающего качественный анализ лингвистической анкеты или интервью.

Ключевые слова: студенческая молодежь; ценностные ориентиры; окулография; лингвистическое анкетирование; визуальное восприятие; сформированность ценностей; когнитивная обработка.

Постановка проблемы

В социогуманитарных науках отмечается растущий интерес к исследованию ценностных ориентиров¹ и потребностей молодежи как в российском, так и международном научном сообществе [1–5]. В настоящее время остро встает вопрос о необходимости изучения ценностно-смысловых ориентаций у разных социальных групп в связи с кардинальными трансформациями общества. Особый интерес представляет изучение ценностей студенческой молодежи, поскольку именно они являются активной частью общества, формирующей будущие тенденции. Исследования последних лет показывают, что ценностные приоритеты молодежи существенно отличаются от приоритетов старших поколений [1; 6]. Ускоряющиеся темпы цифровизации и виртуализации общества приводят к неизбежным преобразованиям жизненной среды и качественным изменениям в ценностных ориентациях молодых людей.

Понимание ценностей молодежи помогает адаптироваться к глобализационным и технологическим изменениям, а также учитывать социальные различия при разработке образовательных программ. На значимость изучения ценностей в контексте высшего образования указывает ряд исследователей, отмечая необходимость интеграции ценностного подхода в высшее образование для формирования целостной личности студента и его успешной адаптации в обществе. Например, кросс-культурное исследование P. Alaminos-Fernandez с коллегами выявило, что структура ценностей в 40 европейских обществах тесно связана с политической идеологией и социально-экономическими условиями, что подтверждает необходимость адаптации образовательных стратегий к региональным особенностям². Работы [7; 8] демонстрируют, что базовые ценностные паттерны формируются уже в детстве и сохраняют универсальные черты, что под-

¹ Ценностные ориентации современной молодежи. Аналитический обзор результатов международных и российских исследований // Циркон. – 2021. – 60 с. URL: <https://www.zircon.ru/upload/iblock/aab/tsennostnye-orientatsii-sovremennoy-molodezhi-analiticheskiy-obzor.pdf>

² Alaminos-Fernandez P., Alaminos Fernandez A., Alaminos A. Schwartz: The Value Structure in Forty European Societies. An exploratory approach based on Shalom Schwartz's theory // Obets Open Science: University of Alicante. – 2023. – P. 1–120. DOI: <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.19517.03046>

черкивает важность преемственности в образовании. Например, адаптированный опросник PBVS-C позволяет оценивать ценности у детей 8–12 лет, что может быть использовано для прогнозирования их образовательных потребностей в будущем³. Такие данные помогают вузам создавать программы, учитывающие не только актуальные, но и глубинные ценностные установки студентов.

Метаанализ S. Schwartz и A. Bardi [9] подтверждает, что ценности самореализации (автономия, достижения) сильнее связаны с удовлетворенностью жизнью, чем консервативные ценности, что указывает на необходимость внедрения в высшее образование практик, направленных на развитие личностного потенциала; это особенно важно в эпоху цифровизации, где гибкость и креативность становятся ключевыми компетенциями [9].

Исследования в области нейронаук [10; 11; 12] дополняют эту картину, раскрывая нейробиологические механизмы культурно-обусловленного поведения. Например, S. Han и G. Northoff [9] продемонстрировали, что у представителей индивидуалистских культур активируются иные зоны мозга (медиальная префронтальная кора) при саморефлексии, чем у коллективистов [9]. Работа D. L. Ames и S. T. Fiske [10] акцентирует роль культурных норм в формировании нейронных реакций на социальные дилеммы, что объясняет, почему единые образовательные стандарты могут быть неэффективны в мультикультурной среде [10]. Обзор Joan Y. Chiao с коллегами [11] демонстрирует, как ценности кодируются на уровне нейронных сетей [11]. Авторы подчеркивают, что такие механизмы могут быть

использованы для разработки образовательных методик, учитывающих не только культурный бэкграунд, но и индивидуальные нейрокогнитивные профили студентов.

Особое внимание исследователей привлекает процесс формирования ценностей. Ученые указывают на сложность данного процесса, который зависит от множества внутренних и внешних факторов: социально-политической и социально-экономической обстановки⁴, личностных свойств и особенностей [7; 8], удовлетворенности жизнью.

Однако формирование ценностей может происходить спонтанно, без глубокого осмысления их истинной важности. В таком случае человек может следовать поверхностным или навязанным извне ценностям, которые не соответствуют его реальным убеждениям и потребностям. Это вызывает внутренний конфликт и отсутствие четких жизненных ориентиров, что усложняет принятие важных решений и достижение личных целей [12].

В то же время в науке нет единого общепринятого метода измерения степени сформированности ценности. Большинство исследователей традиционно используют шкалы оценок, ранжирование ценностей и семантический дифференциал, однако эти методы имеют ограничения в определении степени сформированности этих ценностей [13]. Они помогают оценивать предпочтения, но не раскрывают причин этих предпочтений и глубины осознания ценностей и игнорируют контекстуальность и изменчивость мнений [12]. Кроме того, люди могут давать социально ожидаемые ответы, скрывая реальные убеждения, поэтому для точного определения сте-

³ Schwartz S., Bardi A. Personal Values and Life Satisfaction: A Meta-Analysis // *Psychological Bulletin*. – 2016.

⁴ Alaminos-Fernandez P., Alaminos Fernandez A., Alaminos A. Schwartz: The Value Structure in Forty Euro-

pean Societies. An exploratory approach based on Shalom Schwartz's theory // *Obets Open Science: University of Alicante*. – 2023. – P. 1–120. DOI: <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.19517.03046>



пени сформированности ценностей необходимы дополнительные методы, например, нейрофизиологические измерения [14].

Ряд работ посвящен изучению особенностей процессов самоопределения, самоидентичности представителей различных культур. В результате экспериментальных исследований выявлено, что у представителей индивидуалистской культуры (США) мысли о себе сопровождались большей активацией медиальной префронтальной коры, чем мысли о других людях, включая близких родственников [15; 16]. У представителей же коллективистской культуры (Китай) одна и та же область медиальной префронтальной коры одинаково активировалась при мыслях о себе и своей матери [16].

Достаточно разработанными являются исследования, посвященные изучению различий в работе мозга, обусловленных культурным опытом человека и влиянием отдельных культурных факторов [17–22]. Так, исследования российской культуры показали, что в последние десятилетия у большинства российского городского населения наблюдается рост индивидуалистических настроений, касающихся самоопределения личности, хотя в некоторых районах сохраняется традиционное преобладание коллективизма [22; 23; 24].

Отдельно отметим исследования, посвященные изучению нейронных механизмов принятия решений, основанных на ценностях. Используя эксперимент по функциональной визуализации мозга в рамках игры Lottery Choice [25], были изучены ассоциации между личными ценностями гедонизма и безопасности (на основе опросника ценностей Шварца)

и субъективной нейрокогнитивной обработкой вероятности и величины вознаграждения и потерь, объективно закодированных в стимулах [25]. Гедонистически настроенные респонденты принимали больше проигрышных ставок и демонстрировали повышенную реакцию правой дорсолатеральной префронтальной области, стриатума и левой теменной области при увеличении вероятности проигрыша. Испытуемые, для которых приоритетом является безопасность, отвергали больше ставок и демонстрировали снижение реакций правой нижней лобной области и миндалины при увеличении величины ставки, но увеличение реакций прекунеуса при высокой величине вероятности выигрыша. Эти результаты свидетельствуют о различной нейронной вовлеченности систем мозга, участвующих в обработке вознаграждений и аффектов, а также в когнитивном контроле, который определяет, как индивидуальные различия в личной ценности получения вознаграждений или сохранения статус-кво модулируют решения, основанные на ценностях.

Анализ работ последних лет демонстрирует интерес исследователей к изучению восприятия разного типа контента, представленного в социальных сетях. Так, был проведен анализ электрофизиологической реакции мозга (нейрофизиологический коррелят, представленный компонентом N400) на проявление дипфейков (deepfake) и влияние конгруэнтности или неконгруэнтности внутренних установок и степени аналитического мышления на уровень доверия к дипфейкам⁵.

⁵ Monakhova E., Klucharev V. A., Shestakova A. N., Moiseeva V. V., Kuskova O.E. Neurocognitive processing of attitude-consistent and attitude-inconsistent deepfakes: N400 study. // Психология познания: сборник материалов Всероссийской научной конференции памяти

Дж. С. Брунера. Ярославль. – 2023. – С. 218–221. URL:

<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53739325&pff=1>



В меньшей степени для исследования ценностей используется технология айтрекинга – отслеживания взгляда. С использованием метода айтрекинга было изучено восприятие креолизированных текстов деструктивной направленности в сети Интернет⁶. В данной работе⁷ К. В. Злоказовым с коллегами использовались следующие показатели, характеризующие процесс восприятия изображений: частота и продолжительность морганий, длительность фиксации взгляда на элементах изображения, движения взгляда по изображению (саккады), изменение диаметра зрачка. Выявлено, что при кратковременном зрительном восприятии креолизированных текстов деструктивной направленности существует различная перцептивная активность реципиентов. Установлено, что разновидности объектов, претерпевающих деструктивное воздействие, вызывают дифференцированные глазодвигательные реакции аудитории. Так, восприятие интраперсональных объектов, т. е. образов, ассоциирующихся с телом, здоровьем и жизнью субъекта, характеризуется стремлением удерживать зрительный контакт, что проявляется в уменьшении продолжительности фазы «закрытых глаз» при моргании. Восприятие метаперсональных объектов, включающих образы общественных институтов

(например, общественный порядок, правоохранительные органы, государство), сопровождается продолжительными фиксациями взгляда испытуемых на элементах изображений, что свидетельствует о когнитивных усилиях зрителя, направленных на детализацию воспринимаемой информации, стремлении более полно и точно понять смысл происходящего⁸.

Анализ исследований ценностей с использованием методов нейронауки продемонстрировал, что несмотря на наличие публикаций, в которых подчеркивается эффективность использования айтрекинга для решения данного вопроса⁹, из-за сложной технической реализации этот метод редко применяется в экспериментальной психологии¹⁰. В то же время он может дать расширенную оценку состояния испытуемого при решении определенных задач, связанных с ценностными утверждениями и стимулами¹¹.

Таким образом, проблема заключается в разработке комплексного подхода, сочетающего традиционные психологические методы с данными нейрофизиологических и психофизиологических исследований, чтобы преодолеть ограничения субъективных оценок и получить объективные критерии степени сформированности ценностей.

⁶ Злоказов К. В., Ломтатидзе О. В., Булатова Э. В. Зрительные характеристики восприятия креолизированных текстов деструктивной направленности // Известия Уральского федерального университета. Серия 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2016. – № 1. – С. 92–101. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25922167>

⁷ Там же.

⁸ Злоказов К. В., Ломтатидзе О. В., Булатова Э. В. Зрительные характеристики восприятия креолизированных текстов деструктивной направленности // Известия Уральского федерального университета. Серия 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2016. – № 1. – С. 92–101. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25922167>

⁹ Хрисанфова Л. А. Структурные особенности мужского и женского лица во взаимосвязи с индивидуально-психологическими особенностями человека // Современная экспериментальная психология: в 2 т. / под ред. В. А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – Т. 2. – С. 461–473. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26252289>

¹⁰ Барабанщиков В. А. Окуломоторная активность человека как предмет и метод психологического исследования // Айтрекинг в психологической науке и практике / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 15–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53790592>

¹¹ Грегори Р. Л. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия. – М.: Прогресс, 1970. – 280 с.

Целью настоящей статьи является определение возможности применения метода окулографии (айтрекинга) для оценки степени сформированности ценностей у студенческой молодежи на основе анализа показателей глазодвигательной активности.

Методология исследования

Методология исследования, результаты которого представлены в статье, основана на комплексном подходе к изучению ценностных ориентиров студенческой молодежи.

Гипотеза исследования сформулирована следующим образом: существуют различия в параметрах визуального восприятия (скорость чтения, скорость ответа, количество фиксаций, продолжительность нахождения в зоне интереса, перезаходы), измеренных с помощью айтрекинга, между группами участников, различающимися по степени сформированности определенной ценности.

Для анализа когнитивной обработки ценностно-смысловых стимулов применялся метод окулографии, позволяющий регистрировать движения глаз испытуемых в режиме реального времени.

Анализировались следующие окулографические показатели:

- скорость чтения;
- скорость ответа на стимул;
- количество фиксаций взгляда;
- продолжительность нахождения в зонах интереса АОI и количество повторных посещений.

В настоящем исследовании использовался видеоокулографический модуль NTrend-ET500.

Помимо этого, в исследовании использовался метод лингвистического анкетирования, который дополнил окулографические данные. Анкета включала как закрытые (для валида-

ции данных эксперимента), так и открытые вопросы, направленные на выявление факторов, определяющих выбор респондентов между конкурирующими в контексте эксперимента ценностями. Открытые вопросы позволили получить качественную информацию о мотивах выбора той или иной ценности. Участникам предлагалось детально описать свои мысли и чувства, сопровождающие процесс принятия решения, и аргументировать свой выбор.

Степень сформированности определяется на основе лингвистического анализа ответов на развернутую анкету. Участники были разделены на две группы на основе анализа речевых высказываний в анкете, где испытуемые аргументировали свой выбор для каждой из дилемм.

Для анализа окулографических данных в настоящем исследовании применяются статистические методы, позволяющие выявить значимые связи между степенью сформированности ценности и показателями движения глаз. К числу таких методов относятся тесты Манна – Уитни (U-test) и Колмогорова – Смирнова (D-test).

Исследование было проведено с участием 61 студента Томского государственного университета (12 мужчин и 49 женщин) в возрасте от 18 до 25 лет ($M = 20$ лет; $SD = 1,743$ года). Испытуемые были студентами 1–4 курсов бакалавриата и 1–2 курсов магистратуры разных специальностей. Данные были собраны в Центре когнитивных исследований и нейронаук Томского государственного университета с апреля по август 2024 г.

Стимульный материал представлял собой серию ценностно-ориентированных дилемм, предлагающих выбор между двумя ценностями. Ценности для экспериментальных стимулов были выделены, исходя из предыдущих результатов исследований, и взяты из опросника *Valued Living Questionnaire*. Таким

образом, респондентам предъявлялись следующие ценности:

- 1) Семейные взаимоотношения (помимо брака и воспитания детей);
- 2) Брак, романтические отношения, интимные (близкие) отношения;
- 3) Родительство;
- 4) Дружба / социальные отношения;
- 5) Работа;
- 6) Образование/обучение;
- 7) Отдых/досуг;
- 8) Духовность/религиозность;
- 9) Гражданство (гражданская позиция) / общественная жизнь;
- 10) Физическое благополучие;
- 11) Спорт;
- 12) Профессиональная самореализация.

В рамках эксперимента испытуемым предъявлялось шесть дилемм, каждая из которых требовала выбора между двумя конкурирующими ценностями. Такой формат предъявления стимула позволил оценить предпочтения участников в условиях ограниченного выбора и ценностного конфликта.

Результаты исследования

Качественный анализ лингвистической анкеты. При анализе данных лингвистической анкеты использовался качественный анализ полученных развернутых ответов испытуемых, содержащих их аргументацию относительно выбора той или иной ценности. Это позволило разделить респондентов на две группы по степени сформированности каждой ценности.

Вопрос звучал следующим образом: «В пользу чего был сделан Ваш выбор и почему? Аргументируйте свой ответ». Первая часть вопроса позволила валидизировать данные эксперимента, вторая часть – получить развернутый ответ.

Ответы респондентов со сформированной ценностью содержали отсылки к отрефлексированному личному опыту («Я точно знаю, что могу положиться на своих друзей», «Однажды я столкнулась с такой ситуацией и уже приняла это решение»), эмоциональную окраску речевых высказываний относительно ценности (риторические вопросы «Зачем находиться в отношениях, где тебе ставят ультиматумы?», «Зачем заниматься тем, что не нравится?», фразеологизмы «Работа на износ не стоит отпуска мечты», «Друзья приходят и уходят, а с партнером я встречу старость», «Если работать на убой, то от здоровья ничего не останется»), сравнительные обороты, где противопоставлялись ценности («Это лучше, чем вредить физическому здоровью», «Лучше иметь четкие условия труда, чем бросаться в неизвестность», «Лучше я поменяю свое окружение»). В эту группу также попали респонденты, которые описывали свои качества («Я трудоголик», «Я религиозна», «Я люблю свою страну и хочу детей»).

Респонденты, которые демонстрировали несформированность ценности, отмечали в своих ответах избегание аргументации и попытки изменить условия дилеммы («Я просто возьму ребенка из детдома», «Я возьму приемного ребенка, которого смогу полюбить и принять и дать ему всю свою любовь и заботу», «Я продолжу заниматься любимым видом спорта, но значительно уменьшу нагрузку», «Я солгу партнеру, но продолжу втайне придерживаться своей религии»), отказ от аргументации («Я не могу сделать этот выбор», «Этот выбор слишком сложен для меня», «Это сложная ситуация»), а также рассуждения о будущем («Сейчас я не хочу детей, но допускаю, что в будущем это станет для меня приоритетным»).

Таким образом, для каждой дилеммы было сформировано по две группы респондентов, в которые вошли испытуемые со сформированными и несформированными ценностями.

Формирование наборов данных. Для каждой ценности была сформирована пара

наборов данных: респонденты, для которых соответствующая ценность считается сформированной, и те, для которых – не сформированной. Включенные в рассмотрение признаки перечислены в таблице 1.

Таблица 1

Кодирование наборов данных и их единицы измерения

Table 1

Data sets coding and units of measurement

Кодовое обозначение признака	Сущность признака	Ед. изм.
len_Д	Продолжительность чтения текста дилеммы	с
len_В	Продолжительность принятия решения при выборе между альтернативами	с
A1_ПЗ	Повторные заходы (возвраты) взгляда на поле текста Альтернативы 1	раз
A2_ПЗ	Повторные заходы (возвраты) взгляда на поле текста Альтернативы 2	раз
A1_КФ	Количество фиксаций взгляда на поле текста Альтернативы 1	раз
A2_КФ	Количество фиксаций взгляда на поле текста Альтернативы 2	раз
A1_Пр	Продолжительность нахождения взгляда на поле текста Альтернативы 1	мс
A2_Пр	Продолжительность нахождения взгляда на поле текста Альтернативы 2	мс

Характеристики групп. Все признаки являются количественными. После фильтрации данных наборы характеризуются следую-

щими количественными показателями (по количеству вошедших в их состав объектов, т.е. респондентов), представленными в таблице 2.

Таблица 2

Распределение испытуемых по степени сформированности ценности для каждой из дилемм

Table 2

Distribution of subjects by degree of value formation for each dilemma

Номер дилеммы	Всего респондентов в наборе	По сформированности ценности	
		Сформирована	Не сформирована
№ 1	45	28	17
№ 2	39	24	15
№ 3	35	24	11
№ 4	39	30	9
№ 5	39	26	13
№ 6	43	31	12

Статистический анализ. Для каждого из признаков было проведено попарное сравнение выборок. Используются непараметрические критерии Манна – Уитни (U-статистика) и Колмогорова – Смирнова (D-статистика).

В таблице 3 представлен пример полученных результатов для Дилеммы № 1: значения критериев и вероятностей для всех признаков соответствующей пары выборок. Подобные результаты получены для всех рассматриваемых дилемм.

Таблица 3

Результаты статистического анализа признаков для Дилеммы № 1 (U-статистика; D-статистика)

Table 3

Statistical analysis results for Dilemma #1 (U-test; D-test)

Признак	Тест Манна – Уитни			Тест Колмогорова – Смирнова		
	U-статистика	p	Значимость	D-статистика	p	Значимость
len Д	226.5	0.7964	–	0.145	0.9463	–
len В	251.0	0.7691	–	0.2059	0.6735	–
A1 ПЗ	239.5	0.9805	–	0.0924	0.9997	–
A2 ПЗ	214.5	0.5772	–	0.1933	0.742	–
A1 КФ	233.0	0.9157	–	0.1744	0.8374	–
A2 КФ	205.5	0.4528	–	0.2185	0.6038	–
A1 Пр	237.0	0.9907	–	0.2311	0.5324	–
A2 Пр	231.0	0.8791	–	0.229	0.5476	–

Только в одном случае (Дилемма 3, признак A1_КФ, т. е. количество фиксаций взгляда на поле текста Альтернативы 1) наблюдается статистически значимое различие на уровне отдельного признака: U-статистика = 191,5, p-значение = 0,0353. Медианы (ст. откл.): 11,5 (5,87) для группы со сформированной ценностью и 8,0 (4,21) для группы с

несформированной (рис.). Результаты демонстрируют, что для Дилеммы 3, в которой столкнулись ценности Родительства и Гражданства, количество фиксаций во время принятия решений у группы респондентов со сформированными ценностями было значительно выше, чем у группы с несформированными ценностями, что противоречит поставленной в данном исследовании гипотезе.

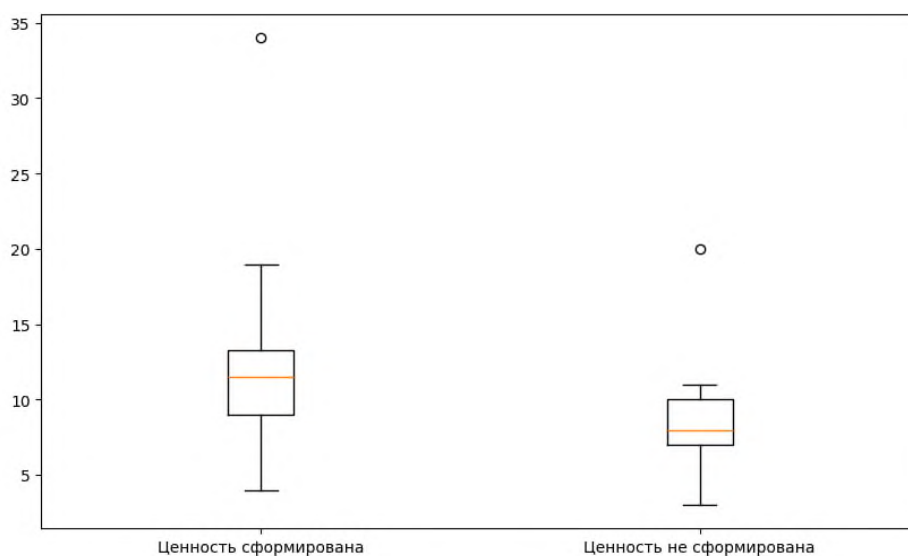


Рис. Результаты сравнительного анализа количества фиксаций для Дилеммы № 3

Fig. Comparative results of the number of fixations for Dilemma no. 3

С учетом того, что в абсолютном большинстве сравнений по отдельным признакам оба теста показывают, что различия незначимы, сделаны следующие выводы:

1) влияние рассматриваемого фактора на рассматриваемые переменные находится ниже уровня значимости или случайно;

2) выборки имеют схожие распределения и центральные тенденции.

Таким образом, у нас нет достаточных оснований для отклонения Н0-гипотезы: по всей видимости, в исследуемом наборе данных ни один признак по отдельности не под-

вержен значимому влиянию со стороны рассматриваемого фактора (сформированность ценности).

Далее, каждый из шести наборов данных, соответствующих исследуемым шести ценностно содержащим дилеммам, разбит в соответствии с выбором респондентов между предложенными альтернативами (А1 или А2 для каждой дилеммы). Соотношение объектов (респондентов) в полученных наборах представлено в таблице 4.

Таблица 4

**Распределение испытуемых по степени сформированности ценности
для каждой из дилемм с учетом принятого решения**

Table 4

**Subjects' distribution according to the degree of value formation for each dilemma
in view of the decision made**

Ценно сть	Всего респонде тов в наборе	Выбрана Альтернатива 1			Выбрана Альтернатива 2		
		Всего	Ценность сформирована	Ценность не сформирована	Всего	Ценность сформирована	Ценность не сформирована
№ 1	45	10	5	5	35	23	12
№ 2	39	20	13	7	19	11	8
№ 3	35	19	16	3	16	8	8
№ 4	39	21	15	6	18	15	3
№ 5	39	24	17	7	15	9	6
№ 6	43	24	17	7	19	14	5

Было проведено попарное сравнение выборок (для выбравших Альтернативу 1: ценность сформирована / ценность не сформирована; аналогично для Альтернативы 2) по каж-

дому признаку с использованием непараметрического критерия Манна – Уитни. Уровень значимости принят равным 0,05. В 6 случаях выявлены статистически значимые различия (табл. 5)

Таблица 5

Результаты попарного статистического анализа признаков для Дилеммы № 3 (U-статистика)

Table 5

Results of pairwise statistical analysis of attributes for Dilemma no. 3 (U-test)

Ценность	Выбранная альтернатива	Признак	U-статистика	P-значение
№ 3	A1	len_B	44,0	<u>0,0283</u>
№ 3	A1	A1_КФ	42,5	<u>0,0426</u>
№ 3	A1	A1_Пр	44,0	<u>0,0227</u>
№ 5	A1	A1_КФ	19,0	<u>0,0101</u>
№ 5	A1	A1_Пр	18,0	<u>0,0068</u>
№ 6	A2	len_Ц	9,0	<u>0,0181</u>

В случае Дилеммы № 3 (только для группы выбравших Альтернативу 1, что соответствует выбору Гражданства) показатели количества фиксаций (A1_КФ) и продолжительности фиксации (A1_Пр) для подгруппы

со сформированной ценностью (по результатам лингвистического анализа данных пост-опроса) были значимо выше, чем для подгруппы с несформированной ценностью, и это же выразилось в продолжительности принятия решения о выборе (len_B). Медианы (ст.

откл.) для всех признаков: $len_B = 8,0$ (3,45) и $4,0$ (0,58); $A1_KF = 12,0$ (2,85) и $9,0$ (1,53); $A1_Pr = 2652,0$ (571,45) и $1981,0$ (303,4). С учетом того, что у абсолютного большинства подгруппы ценность сформирована, выборки не сбалансированы (16 против 3). Вероятно, что для трех респондентов с несформированной ценностью морально-этический вопрос выбора в данной дилемме не является личностно значимым, что может распространяться на обе представленные в ее рамках ценности.

В случае Дилеммы № 5 (также только для группы выбравших Альтернативу 1, соответствует ценности Отдыха) различия также выражены в количестве фиксации и продолжительности фиксации взгляда на поле текста Альтернативы 1, но ситуация по подгруппам обратная: в обоих случаях показатели для «несформированных» значимо выше, чем для «сформированных». Медианы (ст. откл.) для всех признаков: $A1_KF = 16,0$ (3,99) и $23,0$ (9,96); $A1_Pr = 3463,0$ (1102,94) и $4647,0$ (1465,64). Предположительно, в данном случае дилемма представляла больший личностный интерес для респондентов с несформированной ценностью и (или) большую сложность для них, в то же время, не будучи отрефлексированной в достаточной степени для формирования определенной позиции.

В случае Ценности № 6 (только для группы выбравших Альтернативу 2, соответствует Ценности Спорта) наиболее ярко различия проявились в признаке len_D (продолжительность чтения текста ценностносодержащей дилеммы). Медианы (ст. откл.): $24,5$ (8,36) и $36,0$ (3,70). Любопытно, что в данном случае респонденты с несформированной ценностью потратили в полтора раза больше времени на само прочтение текста с описанием ситуации, что дополнительно актуализирует

роль лингвистического анализа в интерпретации данных окулографии и психофизиологии.

Таким образом, в большинстве случаев внутригруппового анализа для респондентов, выбравших одну и ту же альтернативу, статистически значимые различия были преимущественно сконцентрированы на поле текста Альтернативы 1. Этот факт может (по меньшей мере частично) объясняться тем, что в культуре социальной группы респондентов чтение осуществляется слева направо. Поскольку текстовая зона Альтернативы 1 расположена на экране слева, тот или иной паттерн возвращения к ней (т. е. к уже известной информации) с более или менее продолжительной фиксацией после ознакомления со вторым вариантом ответа (справа) может свидетельствовать об индивидуальном характере восприятия дилеммы респондентом.

В отдельных случаях различия между группами выражены в продолжительности принятия решения (само по себе это наблюдение менее существенно, поскольку данный признак находится в прямой связи с продолжительностью фиксации и количеством фиксации на вариантах выбора), а также в продолжительности чтения самого текста дилеммы (зафиксировано расхождение в полтора раза). Последнее предполагает, в свою очередь, что у групп при этом задействованы различные паттерны считывания информации с экрана; для более подробной и обоснованной интерпретации необходим дополнительный углубленный анализ чтения с опорой на данные окулографа.

Заключение

Проведенное исследование было направлено на изучение возможности применения метода окулографии (айтрекинга) для оценки степени сформированности ценностных ориентаций у студенческой молодежи. В рамках

исследования был реализован комплексный подход, сочетающий традиционные психологические методы (лингвистическое анкетирование) с современными нейрофизиологическими технологиями (айтрекинг), что позволило получить как качественные, так и количественные данные о процессах принятия решений в условиях ценностных дилемм.

В ходе проведенного исследования не удалось подтвердить гипотезу о наличии различий в параметрах визуального восприятия между испытуемыми со сформированными и несформированными ценностями. По отдельным признакам влияние фактора (сформированность ценности) не проявляется, и распределения значений признаков в обоих наборах схожи. В то же время были выявлены статистически значимые различия на уровне отдельных признаков при сравнении выборок на уровне каждой выбранной альтернативы в рамках каждой ценности. Прежде всего, они выражены для количества и продолжительности фиксаций в принятии решений относительно отдельных дилемм.

Результаты исследования демонстрируют, что для респондента с несформированной ценностью чаще характерен один из следующих паттернов поведения: сталкиваясь с дилеммой, испытуемый либо более тщательно взвешивает варианты, «примеряя» их на себя (больше фиксаций, дольше продолжительность), либо, если слабо вовлечен, движется дальше (возможно, ценность не отрефлексирована, так как малозначима или вытеснена). Обнаружение паттернов, обусловленных индивидуально-психологическими особенностями испытуемых, позволяет сделать вывод о том, что применение метода окулографии для определения степени сформированности ценности не представляется возможным в отрыве от качественного анализа лингвистической ан-

кеты или полуструктурированного/глубинного интервью, в котором испытуемые аргументируют свою точку зрения. Комплексность подхода в подобных исследованиях позволяет определить особенности восприятия ценностносодержащих стимулов, а также выявить взаимосвязи между ценностями и другими аспектами жизни людей. Поскольку ценности представляют собой динамичные ориентиры, которые способны вступать в конфликт друг с другом, лишь интеграция методов позволит глубже понять природу ценностей и отследить их формирование.

Следует также учитывать, что сформированность или несформированность ценности может слабо осознаваться респондентом, а проявленность лингвистических признаков такой сформированности – разниться от респондента к респонденту. Существенное значение также имеют конкретные формулировки и взгляды респондента, равно как уровень его личностной зрелости. Тем не менее полученные результаты указывают на необходимость продолжать исследования данных окулографа в контексте изучения ценностно-смысловых ориентаций студенческой молодежи в целом и определения степени сформированности отдельно взятой ценности в частности.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили эффективность метода айтрекинга для оценки уровня сформированности ценностных ориентаций среди студентов. В числе достижений авторов стоит отметить разработку и апробацию комплексной методологической системы, способной компенсировать недостатки традиционных опросных методов и обеспечить получение объективных данных о ценностно-смысловых установках студенческой молодежи в целом, а также определить степень сформированности конкретных ценностей в индивидуальном порядке.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Vitelar A. Like me: generation Z and the use of social media for personal branding // Management Dynamics in the Knowledge Economy. – 2019. – Vol. 7 (2). – P. 257–268. DOI: <https://doi.org/10.25019/MDKE/7.2.07>
2. Tarka P., Harnish R. J., Babaev J. From materialism to hedonistic shopping values and compulsive buying: A mediation model examining gender differences // Journal of Consumer Behaviour. – 2022. – Vol. 21 (4). – P. 786–805. DOI: <https://doi.org/10.1002/cb.2037>
3. Metin-Orta I., Demirutku K. Cyberloafing behaviors among university students and its relation to Hedonistic-Stimulation value orientation, cyberloafing attitudes, and time spent on the Internet // Current Psychology. – 2020. – Vol. 41 (7). – P. 271–282. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00932-9>
4. Хрипунова О. Г., Поляруш А. А., Селиванова Е. В., Лунева Е. В. Ценностные ориентации студентов бакалавриата: гендерные особенности // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 5. – С. 24–36. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1905.02>
5. Ashilova M. S., Begalinov A. S., Pushkarev Y. V., Begalinova K. K., Pushkareva E. A. Values in foundation of modern globalizing society: Change study // Science for Education Today. – 2023. – Vol. 13 (2). – P. 99–121. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53699841> DOI: <http://doi.org/10.15293/2658-6762.2302.05>
6. Liventsova E. Yu., Gorchakova O. Yu., Tolstova M. A. The role of generation Z media literacy in confronting the destructive value messages of digital media // Perspectives of Science and Education. – 2024. – № 2. – С. 24–40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67207833> DOI: <http://doi.org/10.32744/pse.2024.2.2>
7. Doring A. K., Schwartz S. H., Cieciuch J., Groenen P. J. F., Glatzel V., Harasimczuk J., Janowicz N., Nyagolova M., Scheefer E. R., Allritz M., Milfont T. L., Bilsky W. Cross-cultural evidence of value structures and priorities in childhood // British Journal of Psychology. – 2015. – Vol. 106 (4). – P. 675–699. DOI: <http://doi.org/10.1111/bjop.12116>
8. Doring A. K. Measuring children's values from around the world: Cross-cultural adaptations of the Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C) // Studia Psychologica: Theoria et Praxis. – 2018. – Vol. 18 (1). – P. 49–59. DOI: <http://doi.org/10.21697/sp.2018.18.1.03>
9. Han S., Northoff G., Culture-sensitive neural substrates of human cognition: A transcultural neuroimaging approach // Nature Reviews Neuroscience. – 2008. – Vol. 9 (8). – P. 646–654. DOI: <http://doi.org/10.1038/nrn2456>
10. Ames D. L., Fiske S. T. Cultural neuroscience // Asian Journal of Social Psychology. – 2010. – Vol. 13 (2). – P. 72–82. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2010.01301.x>
11. Chiao J. Y., Cheon B. K., Pornpattananangkul N., Mrazek A. J., Blizinsky K. D. Cultural Neuroscience: Progress and Promise, Psychological Inquiry // An International Journal for the Advancement of Psychological Theory. – 2010. – Vol. 24 (1). – P. 1–19. DOI: <http://doi.org/10.1080/1047840X.2013.752715>
12. Рындина А. С. Крупномасштабные исследования ценностей: возможности и ограничения // Теория и практика общественного развития. – 2021. – № 6. – С. 63–69. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46245149>
13. Кисельникова Н. В. Методологические проблемы измерения ценностей и ценностно-ориентированного поведения человека // Социальная психология и общество. – 2021. – Т. 12,



- № 4. – С. 20–33. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47466632> DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/sps.2021120402>
14. Kucyi A., Kam J. W. Y., Andrews-Hanna J. R., Christoff K., Whitfield-Gabrieli S. Recent advances in the neuroscience of spontaneous and off-task thought: implications for mental health // *Nature Mental Health*. – 2023. – Vol. 1 (11). – P. 827–840. DOI: <https://doi.org/10.1038/s44220-023-00133-w>
 15. Kelley W. M., Macrae C. N., Wyland C. L., Caglar S., Inati S., Heatherton T. F. Finding the self? An event-related fMRI study // *Journal of Cognitive Neuroscience*. – 2002. – Vol. 14 (5). – P. 785–794. DOI: <https://doi.org/10.1162/08989290260138672>
 16. Ng S. H., Han S., Mao L., Lai J. C. L. Dynamic bicultural brains: fMRI study of the inflexible neural representation of self and significant others in response to culture primes // *Asian Journal of Social Psychology*. – 2010. – Vol. 13 (2). – P. 83–91. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2010.01303.x>
 17. Chiao J. Y., Cheon B. K., Pornpattananangkul N., Mrazek A. J., Blizinsky K. D. Cultural Neuroscience: Progress and Promise // *Psychological Inquiry*. – 2013. – Vol. 24 (1). – P. 1–19. DOI: <http://doi.org/10.1080/1047840X.2013.752715>
 18. Sasaki J. Y., Kim H. S. Nature, Nurture, and Their Interplay: A Review of Cultural Neuroscience // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2017. – Vol. 48 (1). – P. 4–22. DOI: <http://doi.org/10.1177/0022022116680481>
 19. Kitayama Sh., Jiyoung P. Cultural neuroscience of the self: Understanding the social grounding of the brain // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. – 2010. – Vol. 5. – P. 111–129. DOI: <http://doi.org/10.1093/scan/nsq052>
 20. Rule N. O., Krendl A. C., Ivcevic Z., Ambady N. Accuracy and consensus in judgments of trustworthiness from faces: behavioral and neural correlates // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2013. – Vol. 104 (3). – P. 409–426. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0031050>
 21. Schwartz S. H. Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 1990. – Vol. 21 (2). – P. 139–157. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022190212001>
 22. Giacobbe-Miller J. K., Miller D. J., Zhang W., Victorov V. I. Country and Organizational-Level Adaptation to Foreign Workplace Ideologies: A Comparative Study of Distributive Justice Values in China, Russia and the United States // *Journal of International Business Studies*. – 2003. – Vol. 34 (4). – P. 389–406. DOI: <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400040>
 23. Naumov A. I., Puffer S. M. Measuring Russian culture using Hofstede's dimensions // *Applied Psychology: An International Review*. – 2000. – Vol. 49 (4). – P. 709–718. DOI: <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00041>
 24. Knyazev G. G., Savostyanov A. N., Bocharov A. V., Merkulova E. A. Resting state connectivity mediates the relationship between collectivism and social cognition // *International Journal of Psychophysiology*. – 2018. – Vol. 123. – P. 17–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35501086> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2017.12.002>
 25. Chuang Y. S., Su Y. S., Goh J. O. S. Neural responses reveal associations between personal values and value-based decisions // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. – 2020. – Vol. 15 (11). – P. 1217–1227. DOI: <https://doi.org/10.1093/scan/nsaa150>

Поступила: 08 января 2025

Принята: 10 марта 2025

Опубликована: 30 апреля 2025



Заявленный вклад авторов:

Нестеренко Валерия Витальевна: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Зырянов Михаил Сергеевич: выполнение статистических процедур.

Гарина Алена Вадимовна: сбор материалов, литературный обзор.

Толстова Мария Анатольевна: организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Нестеренко Валерия Витальевна

младший научный сотрудник,

Центр когнитивных исследований и нейронаук,

Национальный исследовательский Томский государственный университет,

пр. Ленина, 36, 634050, г. Томск, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3353-8528>

SPIN-код: 7641-1444

E-mail: valerie2602000@gmail.com

Зырянов Михаил Сергеевич

младший научный сотрудник,

Центр когнитивных исследований и нейронаук,

Национальный исследовательский Томский государственный университет,

пр. Ленина, 36, 634050, г. Томск, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-4248-1908>

SPIN-код: 6984-4607

E-mail: 19611b@mail.ru

Гарина Алена Вадимовна

младший научный сотрудник,

Центр когнитивных исследований и нейронаук,

Национальный исследовательский Томский государственный университет,

пр. Ленина, 36, 634050, г. Томск, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-9821-1675>

SPIN-код: 6909-4785

E-mail: alyonushka050700@gmail.com



Толстова Мария Анатольевна

кандидат филологических наук, директор,

Центр когнитивных исследований и нейронаук,

Национальный исследовательский Томский государственный университет,

пр. Ленина, 36, 634050, г. Томск, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-6442-0860>

SPIN-код: 7641-1444

E-mail: tolstova_11@mail.ru



Evaluating the formation level of university students' values on the basis of eye tracking indicators

V. V. Nesterenko¹, M. S. Zyryanov¹, A. V. Garina¹, M. A. Tolstova  ¹

¹ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. The major research problem of the article is the necessity to develop and improve the methods of assessing the degree of formation of students' values using the indicators of eye tracking activities to increase the accuracy of value orientations assessments and their influence on professional development in the conditions of modern educational requirements.

Materials and Methods. The research methodology is based on a comprehensive approach to the study of students' values and includes two main methods: a linguistic questionnaire and an eye tracking method.

Results. Using data from the linguistic questionnaire, the authors identified two groups of respondents - with formed and unformed values. Participants with different levels of values demonstrated different dilemma-solving strategies. Through the use of the eye tracking method, the authors determined the features of eye tracking patterns depending on the degree of formed values. Statistically significant differences in value perception were found for three dilemmas (Parenting/Citizenship, Work/Recreation, Physical Well-being/Sports): respondents with unformed values spent more time reading the text of the dilemma. Nevertheless, the lack of significant differences overall, as well as the diversity of behavioral patterns among individuals with unformed values in the face of difficult moral choices, suggests that the prospects for applying iTracking technology in such studies require further discussion.

Conclusions. The study did not confirm the presence of significant differences in the parameters of visual perception between subjects with formed and unformed values, but statistically significant differences

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation by a state assignment. Project No. FSWM-2023-0015 ("Content analysis of value orientations of student youth based on the processing of digital traces and neurophysiological measures").

For citation

Nesterenko V. V., Zyryanov M. S., Garina A. V., Tolstova M. A. Evaluating the formation level of university students' values on the basis of eye tracking indicators. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (2), pp. 162–183. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.08>

  Corresponding Author: M. A. Tolstova, tolstova_11@mail.ru

© V. V. Nesterenko, M. S. Zyryanov, A. V. Garina, M. A. Tolstova, 2025

were found in some features, in particular, the number and duration of fixations during decision making. The application of the eye tracking method to assess the level of values formation requires a comprehensive approach, including qualitative analysis of a linguistic questionnaire or an interview.

.Keywords

Students; Values; Eye tracking; Linguistic questionnaire; Visual perception; Value formation; Cognitive processing.

REFERENCES

1. Vitelar A. Like me: Generation Z and the use of social media for personal branding. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 2019, vol. 7 (2), pp. 257-268. DOI: <https://doi.org/10.25019/MDKE/7.2.07>
2. Tarka P., Harnish R. J., Babaev J. From materialism to hedonistic shopping values and compulsive buying: A mediation model examining gender differences. *Journal of Consumer Behaviour*, 2022, vol. 21 (4), pp. 786-805. DOI: <https://doi.org/10.1002/cb.2037>
3. Metin-Orta I., Demirutku K. Cyberloafing behaviors among university students and its relation to Hedonistic-Stimulation value orientation, cyberloafing attitudes, and time spent on the Internet. *Current Psychology*, 2020, vol. 41 (7), pp. 271-282. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00932-9>
4. Khripunova O. G., Polyarush A. A., Selivanova E. V., Luneva E. V. Undergraduate students' value orientations: Gender characteristics. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (5), pp. 24-36. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1905.02>
5. Ashilova M. S., Begalinov A. S., Pushkarev Y. V., Begalinova K. K., Pushkareva E. A. Values in foundation of modern globalizing society: Change study. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (2), pp. 99-121. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53699841> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2302.05>
6. Liventsova E. Yu., Gorchakova O. Yu., Tolstova M. A. The role of generation Z media literacy in confronting the destructive value messages of digital media. *Perspectives of Science and Education*, 2024, no. 2. pp. 24-40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67207833> DOI: <http://doi.org/10.32744/pse.2024.2.2>
7. Doring A. K., Schwartz S. H., Cieciuch J., Groenen P. J. F., Glatzel V., Harasimczuk J., Janowicz N., Nyagolova M., Scheefer E. R., Allritz M., Milfont T. L., Bilsky W. Cross-cultural evidence of value structures and priorities in childhood. *British Journal of Psychology*, 2015, vol. 106 (4), pp. 675-699. DOI: <http://doi.org/10.1111/bjop.12116>
8. Doring A. K. Measuring children's values from around the world: Cross-cultural adaptations of the picture-based value survey for children (PBVS-C). *Studia Psychologica: Theoria Et Praxis*, 2018, vol. 18 (1), pp. 49-59. DOI: <http://doi.org/10.21697/sp.2018.18.1.03>
9. Han S., Northoff G., Culture-sensitive neural substrates of human cognition: A transcultural neuroimaging approach. *Nature Reviews Neuroscience*, 2008, vol. 9 (8), pp. 646-654. DOI: <http://doi.org/10.1038/nrn2456>
10. Ames D. L., Fiske S. T. Cultural neuroscience. *Asian Journal of Social Psychology*, 2010, vol. 13 (2), pp. 72-82. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2010.01301.x>
11. Chiao J. Y., Cheon B. K., Pornpattananangkul N., Mrazek A. J., Blizinsky K. D. Cultural neuroscience: Progress and promise, psychological inquiry. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 2010, vol. 24 (1), pp. 1-19. DOI: <http://doi.org/10.1080/1047840X.2013.752715>

12. Рындина А.С. Крупномасштабные исследования ценностей: возможности и ограничения // Теория и практика общественного развития. 2021. №6 (160). С.63-69. Ryndina A. S. Large-scale values research: Opportunities and limitations. *Theory and Practice of Social Development*, 2021, no. 6, pp. 63-69. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46245149>
13. Kiselnikova N. V. Methodological problems of measuring values and value-oriented human behavior. *Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12 (4), pp. 20–33. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/sps.2021120402>
14. Kucyi A., Kam J. W. Y., Andrews-Hanna J. R., Christoff K., Whitfield-Gabrieli S. Recent advances in the neuroscience of spontaneous and off-task thought: Implications for mental health. *Nature Mental Health*, 2023, vol. 1 (11), pp. 827-840. DOI: <https://doi.org/10.1038/s44220-023-00133-w>
15. Kelley W. M., Macrae C. N., Wyland C. L., Caglar S., Inati S., Heatherton T. F. Finding the self? An event-related fMRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2002, vol. 14 (5), pp. 785-794. DOI: <https://doi.org/10.1162/08989290260138672>
16. Ng S. H., Han S., Mao L., Lai J. C. L. Dynamic bicultural brains: fMRI study of the inflexible neural representation of self and significant others in response to culture primes. *Asian Journal of Social Psychology*, 2010, vol. 13 (2), pp. 83-91. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2010.01303.x>
17. Chiao J. Y., Cheon B. K., Pornpattananangkul N., Mrazek A. J., Blizinsky K. D. Cultural neuroscience: Progress and promise. *Psychological Inquiry*, 2013, Vol. 24 (1), pp. 1-19. DOI: <http://doi.org/10.1080/1047840X.2013.752715>
18. Sasaki J. Y., Kim H. S. Nature, nurture, and their interplay: A review of cultural neuroscience. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2017, vol. 48 (1), pp. 4-22. DOI: <http://doi.org/10.1177/0022022116680481>
19. Kitayama Sh., Jiyoung P. Cultural neuroscience of the self: Understanding the social grounding of the brain. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2010, vol. 5, pp. 111-129. DOI: <http://doi.org/10.1093/scan/nsq052>
20. Rule N. O., Krendl A. C., Ivicevic Z., Ambady N. Accuracy and consensus in judgments of trustworthiness from faces: Behavioral and neural correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2013, vol. 104 (3), pp. 409-426. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0031050>
21. Schwartz S. H. Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1990, vol. 21 (2), pp. 139-157. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022190212001>
22. Giacobbe-Miller J. K., Miller D. J., Zhang W., Victorov V. I. Country and organizational-level adaptation to foreign workplace ideologies: A comparative study of distributive justice values in China, Russia and the United States. *Journal of International Business Studies*, 2003, vol. 34 (4), pp. 389-406. DOI: <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400040>
23. Naumov A. I., Puffer S. M. Measuring Russian culture using Hofstede's dimensions. *Applied Psychology: An International Review*, 2000, vol. 49 (4), pp. 709-718. DOI: <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00041>
24. Knyazev G. G., Savostyanov A. N., Bocharov A. V., Merkulova E. A. Resting state connectivity mediates the relationship between collectivism and social cognition. *International Journal of Psychophysiology*, 2018, vol. 123, pp. 17-24. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2017.12.002>

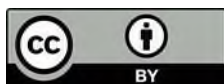


25. Chuang Y. S., Su Y. S., Goh J. O. S. Neural responses reveal associations between personal values and value-based decisions. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2020, vol. 15 (11), pp. 1217-1227. DOI: <https://doi.org/10.1093/scan/nsaa150>

Submitted: 08 January 2025

Accepted: 10 March 2025

Published: 30 April 2025



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Valeria Vitalievna Nesterenko

Contribution of the co-author: empirical material collection, statistical analysis, article design.

Mikhail Sergeevich Zyryanov

Contribution of the co-author: statistical analysis.

Alena Vadimovna Garina

Contribution of the co-author: empirical material collection, literature review.

Maria Anatolievna Tolstova

Contribution of the co-author: experiment idea, experiment design, supervision.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Valeria Vitalievna Nesterenko

Junior Researcher,

Center for Cognitive Research and Neuroscience,

National Research Tomsk State University,

Lenin Ave. 36, 634050, Tomsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3353-8528>

E-mail: valerie2602000@gmail.com

Mikhail Sergeevich Zyryanov

Analyst,

Center for Cognitive Research and Neuroscience,

National Research Tomsk State University,

Lenin Ave. 36, 634050, Tomsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-4248-1908>

E-mail: 19611b@mail.ru





Alena Vadimovna Garina

Junior Researcher,
Center for Cognitive Research and Neuroscience,
National Research Tomsk State University,
Lenin Ave. 36, 634050, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-9821-1675>
E-mail: alyonushka050700@gmail.com

Maria Anatolievna Tolstova

Ph.D., Director,
Center for Cognitive Research and Neuroscience,
National Research Tomsk State University,
Lenin Ave. 36, 634050, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-6442-0860>
E-mail: tolstova_11@mail.ru



www.sciforedu.ru

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOLOGY AND CULTURAL
FOR EDUCATION**



УДК 372.881.1+808.5+316.77

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2502.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.09)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Особенности формирования медиативной компетенции у магистрантов и аспирантов неязыковых специальностей

А. С. Герасимова¹, Н. Г. Кац¹, О. А. Шередекина¹¹ Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия

Проблема и цель. Для успешной межкультурной научной коммуникации необходимы умения интерпретировать, обобщать, ретранслировать полученную информацию академической направленности. Такие умения составляют основу медиативной деятельности. Именно поэтому ключевым запросом современного научного сообщества к высшей школе на уровне магистратуры и аспирантуры является владение медиативной компетенцией в рамках двуязычной коммуникации. Цель исследования заключается в выявлении особенностей формирования медиативной компетенции у студентов многопрофильного вуза в рамках обучения английскому языку на основе интерактивно-дискурсивной технологии.

Методология. В ходе исследования применялись методы системного теоретического анализа и методического моделирования, а также педагогическое наблюдение, обобщение педагогического опыта и методический эксперимент. Апробация разработанной технологии проходила на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого среди 140 студентов ($N = 103$ магистранта и $N = 37$ аспирантов), обучающихся по разным направлениям подготовки.

Результаты. При сравнении данных входного и итогового тестирования было установлено, что уровень владения медиативной компетенцией повысился как у магистрантов, так и у аспирантов. Процент магистрантов, успешно выполнивших итоговый тест, составил 83 %, в то время как со входным тестированием справились лишь 49 %. При этом, процент аспирантов, справившихся с предложенным итоговым тестированием, составил 94 % по сравнению с 63 % аспирантов на этапе входного тестирования.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации научного проекта Российского научного фонда № 23-78-01058 по теме «Интерактивно-дискурсивная технология формирования медиативной компетенции в условиях иноязычного образования в многопрофильном вузе».

Библиографическая ссылка: Герасимова А. С., Кац Н. Г., Шередекина О. А. Особенности формирования медиативной компетенции у магистрантов и аспирантов неязыковых специальностей // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 2. – С. 185–206. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.09>

✉ Автор для корреспонденции: Анастасия Сергеевна Герасимова, nastasi_09@mail.ru

© А. С. Герасимова, Н. Г. Кац, О. А. Шередекина, 2025

Заключение. Авторами была разработана универсальная технология формирования медиативной компетенции в цифровой образовательной среде на основе общенаучных и узкоспециальных академических текстов, обладающих всеми необходимыми коммуникативно-дискурсивными характеристиками для данного типа речевого взаимодействия. Данные тексты отличаются актуальностью, что немаловажно для академического дискурса в свете непрерывного развития науки и техники. Полученные результаты могут быть экстраполированы на другие типы текстов, дискурсивные практики, а также научные специальности.

Ключевые слова: интерактивно-дискурсивная технология; академический дискурс; медиация текста; медиативные умения; медиативные стратегии; медиативная компетенция; иноязычное образование.

Постановка проблемы

Процесс глобализации, изначально ориентированный на межнациональную интеграцию на уровне экономического взаимодействия, на сегодняшний день охватил все области нашей жизнедеятельности. Глобализация современной науки реализуется как в ее тесной взаимосвязи с социально-культурными инфраструктурами, выходящими за пределы научного знания, так и в создании тесных связей между всеми отраслями научного знания. При этом создаваемые связи не носят национального или локального характера и предполагают внешний диалог научных культур. В ходе подобного диалога происходит обмен актуальными научными знаниями через научные публикации и международные научные конференции. Но для осуществления эффективной научной коммуникации необходимо владение английским языком, являющимся международным языком науки. Тем самым одним из ключевых запросов современного научного сообщества к высшей школе на уровне магистратуры и в особенности аспирантуры является владение медиативной компетенцией в рамках двуязычной коммуникации.

Следует отметить, что в научно-методической литературе существует два основных понятия медиативной компетенции, характе-

ризующихся отличительными видами деятельности. С одной стороны, медиатор – это посредник в решении споров в области психологии, педагогики, юриспруденции и т. п., с другой – это посредник между определенным знанием (в нашем случае научным) и реципиентом. В связи с тем, что основным ресурсом научного знания и инструментом его передачи являются академические тексты (статьи, монографии, тезисы, видеолекции, научно-популярные видеоролики и др.), в центре нашего внимания оказывается медиативная компетенция, интегрирующая умения анализировать, категоризировать, синтезировать и трансформировать информацию на межъязыковом и внутриязыковом уровнях.

В связи с дифференциацией понятия «медиативная компетенция» и доминированием психологического аспекта рассмотрения вопроса в научных исследованиях акцент делается на формировании умений нивелировать конфликты в различных сферах деятельности и выполнять роль медиатора в образовательном процессе. При этом медиативная компетенция как умение работать с текстами в рамках двуязычия является относительно новым направлением исследований, что связано с актуализацией данного понятия в начале XXI века в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изу-

чение, обучение, оценка»¹. Постепенно количество работ, посвященных медиации текстов, растет, однако внимание исследователей в основном обращено на межъязыковую медиацию в рамках непрофессиональной коммуникации. Коммуникация на академическом уровне, актуальная для студентов уровня магистратуры и аспирантуры, остается за пределами сферы научных интересов. Несмотря на то, что на теоретическом уровне наметилось смещение акцента с классического подхода при работе с текстом на транслингвистический, когда язык идентифицируется как инструмент коммуникативной деятельности, на практике формирование медиативной компетенции у магистрантов и аспирантов, как правило, осуществляется преимущественно посредством перевода и пересказа текста.

Таким образом, в методологии обучения английскому языку для профессиональных целей существует потребность в разработке технологии формирования медиативной компетенции. При этом современный контекст обучения, характеризующийся сокращением часов, отводимых на изучение иностранного языка, и превалированием в образовательном

процессе самостоятельной деятельности студентов, задает параметры данной технологии, которая должна быть интерактивной и универсальной, т. е. быть применимой в рамках обучения иностранному языку любой специальности. Тем самым цель проводимого исследования заключается в выявлении особенностей формирования медиативной компетенции у студентов многопрофильного вуза в рамках обучения английскому языку на основе интерактивно-дискурсивной технологии.

Методология исследования

Теоретические основания исследования

Понятие языковой медиации широко описывается в отечественных исследованиях. Более того, в российской педагогической науке сформировалось несколько подходов к изучению данного феномена:

- культурологический (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез², С. И. Григорьев, Л. Г. Гусякова, С. А. Гусова³ и др.),
- компетентностный (В. И. Байденко⁴, Ю. Г. Татур⁵, В. А. Хуторской⁶ и др.);
- коммуникативный (И. А. Зимняя⁷, Е. И. Пассов⁸, С. Г. Тер-Минасова [1] и др.).

¹ Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: Language Policy Unit. – 2001. – 273 p.

² Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Изд. центр «Академия». – 2006. – 336 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35335806>

³ Григорьев С. И., Гусякова Л. Г., Гусова С. А. Социология. Основы модернизации социального знания: учебник. – М.: Гардарики. – 2007. – 235 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19659924>

⁴ Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

⁵ Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. – М.: Высшее образование сегодня, 2004. – № 3.

⁶ Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – № 2. – С. 58–64. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=21696577>

⁷ Зимняя И. А., Мазаева И. А., Лаптева М. Д. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение. – М.: Изд-во Общество с ограниченной ответственностью Изд-во "Аспект Пресс", 2020. – 400 с. URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=44457123>

⁸ Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

В рамках первого направления профессиональная культура и медиация изучаются в процессе создания культурологической среды. Второй подход ориентирован на развитие профессиональных компетенций (в том числе и умения ретранслировать информацию) для получения желаемого результата. Третий подход сконцентрирован на формировании навыков устной речи и ведения сложных переговоров в рамках языковой медиации [2].

Среди отечественных работ также существуют исследования, посвященные вопросам обучения медиации в рамках преподавания иностранного языка для специальных целей и профессионально-ориентированного аспекта иностранного языка в высшей школе. В частности, представляются [3] рекомендации по использованию языковых и внеязыковых медиативных технологий, необходимых для развития медиативной компетенции магистранта педагогического направления для прочтения лингвокультурных кодов при работе с иноязычным текстом. Предлагаются [4] модели обучения медиации на занятиях по профессионально-ориентированному английскому языку в контексте глокального подхода, который способствует формированию личности с глобальным видением мировых процессов, основанным на уникальной локально-специфичной национальной культуре.

Наконец, в российской лингвистической науке выделяются работы, направленные на описание медиации как дискурсивной практики. Так, межкультурная медиация рассматривается [5] как институциональный дискурс с основными коммуникативными уровнями

реализации: международным дипломатическим, корпоративным/деловым в транснациональном сотрудничестве и официальным межличностным в различных сферах межкультурного взаимодействия (например, научного, академического обмена и др.). В рамках политической медиации описываются⁹ стратегии коммуникативного поведения участников речевого взаимодействия для достижения эффективной коммуникации и устранения конфронтации.

Анализ зарубежной литературы показал, что при описании феномена медиации прослеживаются схожие научные направления:

- исследователи также рассматривают вопросы обучения медиативным навыкам и умениям в контексте преподавания иностранного языка (M. Stathopoulou [6], O. Creanga [7], K. Peeters [8], S. Sperti [9]);

- существуют работы по описанию использования медиативных стратегий в рамках межкультурной коммуникации (B. Gültekin [10], A. J. Liddicoat [11]),

- устного или письменного перевода (M. Cronin [12], F. Pöschhacker [13], J. Drugan [14], E. Monzó-Nebot¹⁰, K. Gustafsson et al [15],

- использования языка *lingua franca* (N. Hynninen [16], M. Albl-Mikasa [17], W. Baker [18]),

- а также для нивелирования конфликтного сюжета коммуникации (А. Рум) [19; 20].

С учетом поставленной цели в ходе исследования применялся комплекс теоретических и эмпирических методов, в частности ме-

⁹ Нигматуллина Т. А., Терновая Л. О. Политическая медиация. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт. – 2018. – 327 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30580883>

¹⁰ Monzó-Nebot E. Translation, power, ethics. Challenging injustice in cross-cultural understanding and cooperation // Arenas Noguera, Carme, ed. Translating diversity. Special Issue. *Linguapax Review*. – 2020. – Vol. 8. – P. 13–31.



тоды системного теоретического анализа и методического моделирования, а также педагогическое наблюдение, обобщение педагогического опыта и методический эксперимент.

Исследовательская стратегия состояла из нескольких этапов.

1. Разработка методологической основы интерактивно-дискурсивной технологии.

В современных работах по теории и методике обучения иностранным языкам прослеживается интерес к феномену дискурса, в частности к дискурсивным практикам¹¹, отражающим речевое поведение и мышление людей и формирующим новые формы коммуникации в социокультурной реальности.

Особый интерес для методистов представляют способы, с помощью которых знания конструируются и передаются посредством языка. Так, рассматривая иноязычный дискурс в качестве объекта исследования и предмета обучения, разрабатываются технологии обучения иноязычному дискурсу, учитывающие не только языковую составляющую коммуникации, но и социокультурный контекст общения, способы познания и конструирования нового знания. Предлагаются междисциплинарные подходы к исследованию и обучению иноязычному дискурсу, предполагающие овладение его стратегиями с

учетом лингвокультурного контекста, коммуникативной ситуации и прагматического компонента речевого взаимодействия. Кроме того, в условиях современной мультимодальной коммуникации, в которой информация поступает из разных семиотических каналов, а участники общения переключаются между различными модальностями при ее восприятии (визуальная, аудиальная, кинетическая), интерактивность становится ключевой характеристикой большинства современных дискурсивных практик.

Интерактивность исследуется в различных социальных науках. С точки зрения психологии и социологии интеракция – взаимодействие человека с окружающей действительностью и людьми в форме непрерывного диалога и взаимовлияния. Интеракция определяет поведение людей, их образ мыслей и способы выражения эмоций. Интерактивность как ключевая характеристика человеческой активности рассматривалась в работах А. Бандуры¹², Л. Выготского¹³, И. Гофмана¹⁴, Ж. Пиаже¹⁵, Дж. Мида¹⁶, С. Фиск¹⁷ и др., в частности в контексте субъективной интерпретации объектов и явлений объективной действительности, роли социального окружения в развитии личности и формирования ее поведения и мировоззрения.

В теории коммуникации интеракция изучается как одна из функций общения и опре-

¹¹ Иссерс О. С. Дискурсивная практика как наблюдаемая реальность // Вестник Омского университета. – 2011. – № 4. – С. 227–232. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18095836>

¹² Bandura A. Social Learning Theory. – New Jersey: Prentice Hall. – 1976. – 256 p.

¹³ Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes; Cole M., Jolm-Steiner V., Scribner S., Souberman E., eds. Harvard University Press., 1978. – 174 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

¹⁴ Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. Monograph No 2. – University of Edinburgh: Social Sciences Research Centre, 1959. – 173 p.

¹⁵ Piaget J. The Construction of Reality in the Child. – London: Routledge, 1954. – 387 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315009650>

¹⁶ Mead G. H. Mind, Self, and Society; Morris Ch.W., ed. – Chicago and London: University of Chicago Press, 1962. – 437 p.

¹⁷ Fiske S. T. Social Cognition. – New York: McGraw-Hill, 1991. – 717 p.



деляется как процесс взаимодействия (и взаимовлияния) людей. В ходе этого процесса конструируются новые смыслы, идеи, образы, символы, определяющие поведение людей и создающие основу для их совместной предметной деятельности. До недавнего времени интерактивность рассматривалась как ключевая характеристика межличностной коммуникации, однако с активным развитием социальных сетей и информационных технологий интерактивность становится смыслообразующим элементом современных медиажанров и коммуникационных стратегий (лайки, эмодзи, шортсы, рилсы, комментарии и др.).

С точки зрения педагогики интерактивность – ключевая характеристика обучения, отражающая степень вовлеченности обучающихся в образовательный процесс. Интерактивность проявляется во взаимодействии обучающихся с образовательным контентом, в групповой динамике и во взаимодействии обучающихся с информационными технологиями. Разрабатываются новые подходы к проектированию учебных мультимодальных текстов (цифровые лонгриды, интерактивные тренажеры и др.), новые форматы группового взаимодействия (воркшопы, хакатоны, мастермайнды и др.), обучающие платформы «нового» поколения, позволяющие отслеживать уровень вовлеченности обучающихся в учебный процесс. Многофункциональное толкование интерактивности в методике обучения иностранным языкам также ставит вопрос о необходимости развития ряда интерактивных умений, позволяющих обучающимся выстраивать эффективную коммуникацию в онлайн-среде¹⁸. К таким умениям относят умения писать короткие сообщения (посты, комментарии) для различных онлайн-платформ,

участвовать в онлайн-встречах и обсуждениях, использовать доступные онлайн-инструменты для организации коммуникации в цифровой среде, умения создавать инфографику в соответствии с коммуникативными стратегиями (информирующая, убеждающая, аргументирующая и др.).

Интерес к феномену дискурса и интерактивности в обучении иностранным языкам и активная разработка различных технологий обучения для цифровой образовательной среды свидетельствуют о новом этапе, на котором современная парадигма языкового образования становится интерактивной по форме и дискурсивной по содержанию. Это предполагает опору на интерактивно-дискурсивную стратегию к проектированию моделей обучения и образовательного контента. Такая стратегия позволяет актуализировать знания обучающихся об иноязычной коммуникации с учетом социолингвистического контекста, а также рецептивно-продуктивную деятельность обучающихся по овладению специфической различных видов дискурса в цифровой образовательной среде.

Разрабатываемая авторами интерактивно-дискурсивная технология обучения медиативной компетенции ориентирована на развитие интерактивных, когнитивных и дискурсивных умений обучающихся, составляющих, в свою очередь, основу медиативной деятельности. Являясь самостоятельным видом коммуникативно-речевой деятельности, медиация «вбирает» в себя умения, необходимые для интерпретации коммуникативного сообщения и коммуникативного поведения участников общения, интерпретации и передачи

¹⁸ Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion

volume. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. – 278 p.

ключевой информации, организации эффективного взаимодействия и управления коммуникативной ситуацией. Этот комплекс когнитивных, интерактивных и дискурсивных умений позволяет ориентироваться в коммуникативном контексте и находить наиболее приемлемые речевые стратегии для передачи, интерпретации и создания смысла.

Интерактивно-дискурсивная технология понимается как частнопредметная обучающая технология деятельностного типа. С помощью комплекса коммуникативных заданий, она вовлекает обучающихся в определенный вид аутентичного иноязычного дискурса и коммуникативный контекст, развивая навыки и умения смысловой переработки информации, а также навыки и умения интерактивно-продуктивного характера для создания сообщений, соответствующих жанровой специфике коммуникации в онлайн-среде.

Концептуальной основой интерактивно-дискурсивной технологии выступают научные теории интеракционизма и дискурса, а также положения компетентностного и лично-ориентированного подходов в образовании. Применение интерактивно-дискурсивной технологии обучения в образовательном процессе подразумевает трансформацию обучения: а) использование укрупненных дидактических единиц (различных видов дискурсов и соответствующих им речевых жанров); б) использование приемов коллаборативного обучения; в) разработку комплекса коммуникативных заданий, активизирующих и развивающих когнитивные, лингвистические, дискурсивные и интерактивные умения обучающихся; г) опору на метапредметные навыки обучающихся (регулятивные навыки и умения, навыки критического мышления, навыки переработки информации и др.).

2. *Проектирование учебного курса «Практикум по медиации академических текстов».*

Для реализации исследовательской цели был разработан прототип обучающего курса. При проектировании курса «Практикум по медиации академических текстов» была использована модель «обратного дизайна», предполагающая построение образовательной программы и траектории обучения исходя из предполагаемых результатов обучения. На основе прогнозируемых результатов были определены учебные задачи и разработаны учебные материалы и система оценивания. Процесс проектирования включал в себя ряд этапов: анализ, дизайн, разработку, реализацию и оценку.

1. На этапе анализа были определены желаемые результаты обучения, поставлены цели и описаны ключевые учебные задачи.

2. На этапе дизайна был разработан модульно-тематический план обучения, включавший в себя контрольные точки и мероприятия.

3. На этапе разработки были спроектированы учебные материалы.

4. На этапе реализации учебные материалы были загружены в СДО, созданы учебные группы для студентов.

5. На этапе оценки была оценена эффективность реализованных методических решений.

3. *Апробация разработанного учебного курса в условиях цифровой образовательной среды с целью выявления ее эффективности в обучающем процессе.*

Апробация разработанного курса проходила на базе Высшей школы педагогики и лингвистики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Был создан экспериментальный обучающий курс в СДО университета. На курс были записаны

140 студентов, в частности N = 103 магистранта и N = 37 аспирантов, обучающихся по направлениям подготовки: 38.03.01 «Экономика», 15.03.01 «Машиностроение» и 08.03.01 «Строительство», которые составили репрезентативную выборку исследования.

Критерии формирования выборки включали:

- а) общий уровень владения иностранным языком;
- б) направления подготовки;
- в) возрастная неоднородность;
- г) исходный уровень владения медиативной компетенцией.

Эффективность разработанного курса оценивалась по следующим метрикам.

1. COR – показатель завершенности курса. Эта метрика необходима для того, чтобы оценить процент завершивших обучение от числа тех, кто зарегистрировался на курс. Этот показатель рассчитывался по формуле:

$$COR = \frac{N \text{ завершивших обучение}}{N \text{ начавших обучение}} \times 100.$$

2. Успеваемость обучающихся. В ходе апробации курса оценивался процент успешно завершенных заданий по каждому модулю в соответствии с установленными критериями оценивания (от 60 % и выше). Этот показатель дает возможность определить наиболее трудные и наиболее легкие задания для обучающихся, что, в свою очередь, помогает идентифицировать те области учебного контента, которые требуют корректировки.

3. Образовательный результат. Образовательный результат предполагал качественный анализ работ студентов с целью выявления наиболее типичных ошибок и проблем, а также количественный анализ результатов оценивания для определения образовательной динамики. Количественный анализ осуществлялся с помощью статистического метода – *t*-критерия.

Результаты исследования

В целях установления эффективности разработанной интерактивно-дискурсивной технологии был измерен уровень сформированности медиативной компетенции у магистрантов и аспирантов до и после педагогического эксперимента. В соответствии с разработанными критериями работы студентов (входной и итоговый тесты) были оценены. Было установлено, что на момент начала экспериментального обучения медиативная компетенция у магистрантов недостаточно сформирована, так как 47 % испытуемых не справились с заданиями теста, набрав от 4 до 14 баллов, т. е. 9 баллов в среднем, среднего показателя достигли 34 %, а успешно прошли тестирование только 19 % (рис. 1). Аспиранты изначально продемонстрировали более высокий уровень медиативных умений (рис. 2), однако недостаточный для эффективной работы с англоязычными источниками: 37 % участников не удалось достичь среднего уровня сформированности медиативной компетенции, и лишь 24 % испытуемых выполнили тест, получив в среднем 21 балл.

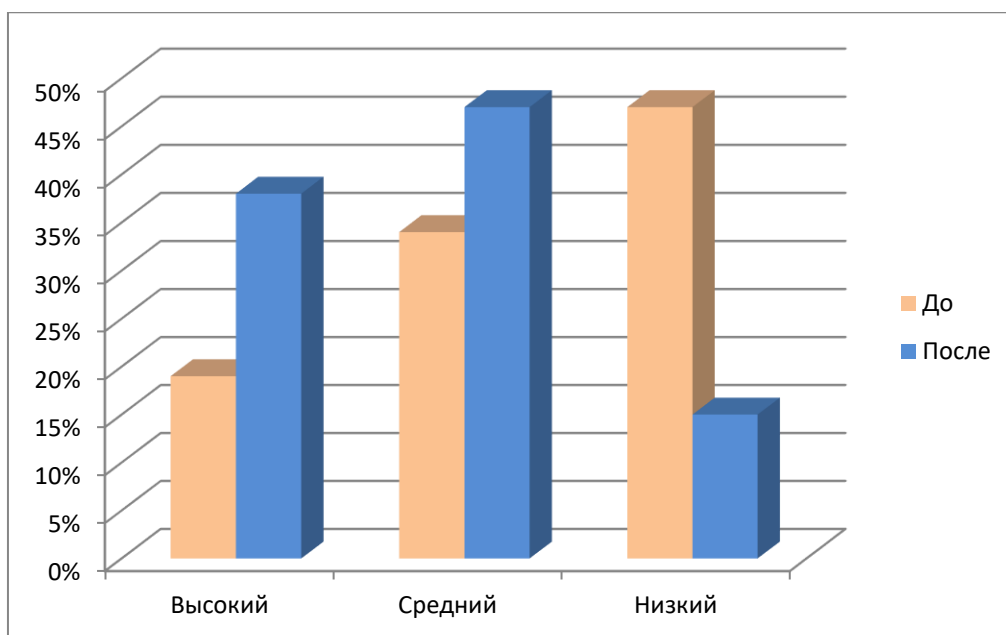


Рис. 1. Уровни сформированности медиативной компетенции у магистрантов до и после экспериментального обучения

Fig. 1. The levels of mediative competence formation in master's students before and after the experiment

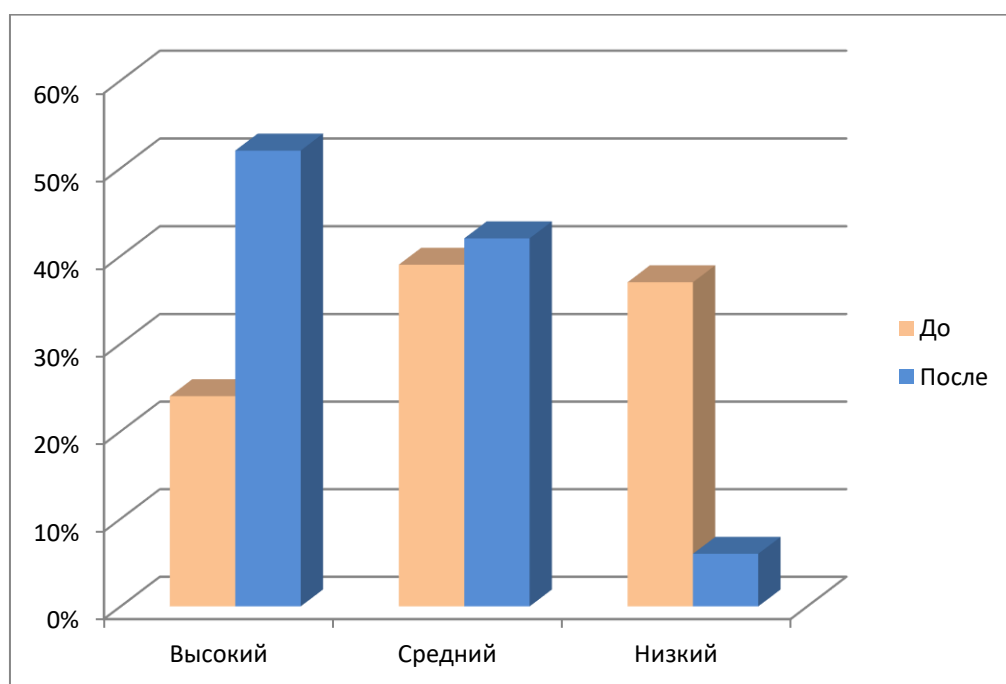


Рис. 2. Уровни сформированности медиативной компетенции у аспирантов до и после экспериментального обучения

Fig. 2. The levels of mediative competence formation in postgraduates before and after the experiment

Данные итогового тестирования демонстрируют повышение уровня владения медиативной компетенцией как у магистрантов, так и у аспирантов (рис. 1 и 2). Для сравнения, количество магистрантов, успешно выполнивших итоговый тест, составило 39 человек, в то время как с входным тестированием справились лишь 20 человек. При этом процент аспирантов, справившихся с предложенным тестированием, возрос на 28 %. Кроме того, количество испытуемых, не справившихся с итоговым испытанием, снизилось среди магистрантов и аспирантов на 32 % и 31 % соответственно.

В дальнейшем с целью определения достоверных различий в выборках входного и итогового тестирования был использован t -критерий. Опровержение нулевой гипотезы позволит доказать положительную динамику среди магистрантов и аспирантов. Произведенные расчеты показали, что $t_{\text{крит}}$, составивший 6,2 и 5,5 у магистрантов и аспирантов соответственно, находится в зоне статистической значимости, что подтверждает эффективность применения разработанной интерактивно-дискурсивной технологии и обучающего курса на ее основе.

Разработанный курс включает в себя три модуля, каждый из которых ориентирован на формирование определенных медиативных умений и навыков.

Первый модуль был направлен на формирование умений осуществлять внутрилингвистическую медиацию на основе общенаучных и научно-популярных текстов, в частности на умения передавать основную информацию из отрывка текста на английском языке, умения обобщать содержание текста, умения вести заметки при работе с различными текстами (письменными, устными и мультимедальными), умения интерпретировать визуальные данные.

В целом 86 % обучающихся справились с предложенными заданиями. Однако качественный анализ работ студентов позволил выделить некоторые тенденции медиации языкового материала, которые негативно сказывались на содержательной составляющей конечного текста. К примеру, в заданиях, ориентированных на передачу основной информации, были выделены некоторые тенденции. При адаптации исходного языкового материала наблюдалось:

- нецелесообразное увеличение объема текста за счет пояснения некоторых терминов или явлений;
- стилистическая подмена оригинала и, как следствие, изменение прагматического воздействия на адресата сообщения;
- замена исходного сообщения новым смысловым компонентом, в частности терминологическая замена;
- утрата исходного смысла;
- нецелесообразное сжатие исходного текста.

В заданиях, ориентированных на формирование умений интерпретировать визуальные данные, были выделены следующие тенденции:

- организация ключевой информации в виде отдельных пунктов, а не связанного текста;
- сжатие текста и необоснованная утрата числовых данных.

Интересным оказался тот факт, что при передаче основной информации из общенаучных и научно-популярных текстов, а также при адаптации данного языкового материала, большинство студентов использовали вопросительную структуру предложения для организации смысловых фрагментов текста. Это может быть связано с тем, что в цифровой медиасреде подобный прием является наиболее распространенным. Он привлекает внимание

читателей, выполняет контактоустанавливающую функцию и ориентирует в теме информационного материала. Однако следует обучать студентов дифференцировать различные типы дискурсивных практик в медиасреде, для того чтобы они могли оставаться в рамках заданных параметров оригинального текста и не менять его коммуникативную цель и прагматический потенциал (например, не переводить текст из информационного в развлекательный).

В следующий блок компонентов медиативной компетенции вошли медиативные стратегии, призванные трансформировать имеющийся материал с позиции регистра и оптимизировать его за счет структурной составляющей текста и его содержания. В ходе анализа результатов входного и итогового тестирования удалось установить, что после эксперимента испытуемые приобрели умение работы с текстом в рамках группы медиативных стратегий «Стратегии разъяснения понятий». Так, итоговое тестирование показало, что количество магистрантов и аспирантов, которые получили максимальную оценку за выполнение заданий на такие медиативные стратегии, как «Экспликация нового знания через общеизвестное», «Адаптация понятия» и «Категоризация и разбиение на этапы», достигло 97 %, 93 % и 95 % соответственно. При экспликации понятия через уже имеющиеся знания в доступном для непрофессионала формате участники эксперимента использовали не только специальные знания в рамках своих направлений подготовки, но и знания смежных дисциплин. При этом через обращение к реципиенту посредством выражений “Imagine doing something...”, “If you look at...” студентам удалось в полной мере реализоваться в качестве медиатора: текст → переработанный автором тест → восприятие текста реципиентом. Успешно сформированным в сравнении с

входным тестированием следует считать умение симплифицировать определения терминов. Таким образом, к концу эксперимента его участники не испытывали сложности с идентификацией лексических единиц терминологического порядка, что в конечном счете способствовало восприятию переработанного понятия неспециалистами. Что касается медиативной стратегии, направленной на выявление тематически дифференциальных фрагментов текста, то испытуемые показали незначительное повышение уровня владения этой стратегией до и после эксперимента (на 6 %), что объясняется широким применением аналогичных заданий в практике обучения иностранному языку. При этом наблюдается увеличение показателей уровня сформированности умения категоризировать материал посредством создания таблиц, схем и рисунков и умение «читать» иллюстративный материал, что эксплицируется включением в обучение достаточного количества заданий формата «иллюстрация ↔ текст» и их разбором.

Измерение уровня владения медиативными стратегиями «Упрощение текста», такими как «Усиление содержательной стороны текста» и «Рационализация текста», показало увеличение количества студентов, полностью справившихся с заданиями в среднем на 14 %. Вместе с тем 15 % и 16 % испытуемых выполнили задания частично. Контент-анализ ответов студентов позволил выявить основную причину допущенных недочетов – невнимательность. К примеру, несколько участников эксперимента неверно трактовали задание, предположив, что в текст необходимо добавить лишь один пояснительный компонент вместо трех, другие не проявили достаточно усердия и внимания для того, чтобы идентифицировать повторы и выявить нерелевантные фрагменты текста.



Третий блок компонентов медиативной компетенции включал медиативные умения на межлингвистическом уровне, направленные на работу с письменным и/или устным текстом узкоспециального характера с учетом двух языков – родного и иностранного. В ходе анализа результатов входного и итогового тестирования удалось установить, что после эксперимента испытуемые без труда передавали на русском языке основную информацию предложенных отрывков из англоязычных статей, посвященных сложным вопросам специального научного знания. Только 2 % студентов дали некорректные ответы в связи с тем, что неправильно трактовали задание. По этой же причине 4 % обучающихся не справились с заданием по интерпретации визуальных данных. Что касается заданий, посвященных обобщению содержания текста и письменному переводу текста с английского языка на русский, то процентное соотношение работ, содержащих ошибки, оказалось немного выше – 7 % и 12 % соответственно. Такие результаты, скорее всего, связаны с тем, что установка на обобщение содержания, в отличие от простой передачи информации, требует глубинного понимания логической структуры текста, умений трансформировать и синтезировать предложенный материал. В отношении перевода основную трудность составили термины и терминологические сочетания, а также синтаксические преобразования на русском языке. В частности, встречались случаи буквального перевода терминов, например, “squish” как «хлопанье» вместо «сжатие» (о двигателях внутреннего сгорания) или “slenderness” как «стройность» вместо «тонкость» (о стеклопакетах с линейными опорами сверху и снизу). На уровне построения предложений в переводах прослеживались английский синтаксис (Special care should be spent

especially to avoid... – Особое внимание следует уделить тому, чтобы избежать...); нарушение причинно-следственных связей (In terms of structural performances, however, the low tensile resistance, the high slenderness and flexibility of glass components represent the major issues in design, since stress peaks and large deformations should be prevented via appropriate fail-safe criteria (i.e. [1; 2]) – Однако с точки зрения конструктивных характеристик низкая прочность на разрыв, высокая тонкость и гибкость стеклянных компонентов являются основными проблемами при проектировании, поскольку пики напряжений и большие деформации должны быть предотвращены с помощью соответствующих критериев отказоустойчивости (например, [1; 2])); лексические повторы (В данном исследовании проводятся углубленные исследования по...; В связи с этим инженеры постоянно работают над разработкой новых технологий...). Были также отмечены опущения элементов оригинального текста, например, ссылочного аппарата.

Обсуждение

Цель настоящего исследования заключалась в разработке и апробации интерактивно-дискурсивной технологии по формированию медиативной компетенции, в частности умений медиации текстов академического характера. Понятие медиации имеет достаточно широкое толкование в социально-гуманитарных науках в силу своей новизны и междисциплинарности. В лингвистических и лингводидактических исследованиях актуальными остаются вопросы, связанные с концептуальным обоснованием медиации как вида (формы) коммуникативной и социальной деятельности



(В. В. Сафонова [21], Р. В. Ардовская¹⁹, Н. Ф. Коряковцева [22], А. С. Киндеркнехт, В. В. Колада [23] и др.).

Медиация рассматривается как:

а) языковое посредничество (медиации внутри одного языка);

б) межъязыковое посредничество (между двумя или несколькими языками);

в) межкультурное посредничество (межъязыковая медиация в условиях культурных контактов);

г) социальное посредничество (языковая или межъязыковая формы медиации при работе с культурно неоднородными группами с целью их социолингвистической адаптации).

При этом терминологический аппарат в лингводидактических исследованиях до конца не сформирован. К примеру, “mediating a text” определяется как «текстообразующая медиация» [21], «медиация иноязычного текста» [22] или «медиация без наличия интеракции»²⁰.

Рассматривая медиацию как самостоятельный вид коммуникативной деятельности, в нашей работе мы оперируем термином «медиация текста», подразумевая, что:

а) медиация – вид коммуникативной деятельности (communication mode);

б) медиация может осуществляться как внутри одного языка, так и между двумя различными языковыми системами;

в) медиация (текста) – вид медиативной деятельности (mediation mode), реализация которой возможна при наличии сформированных когнитивных, перцептивных и продуктивных умений, а также языковых навыков.

Не менее актуальными для лингводидактики остаются проблемы разработки подхода к обучению и проектированию технологии (и

методики) обучения различным видам медиации. Как уже было упомянуто ранее, наиболее частое описание в отечественной и зарубежной научной литературе получили культурологический, компетентностный и коммуникативный. В первом случае обучение медиации происходит за счет создания необходимых условий с учетом культурного контекста коммуникации, во втором принимаются во внимание способы формирования других профессиональных компетенций, третий ориентирован на устное внутриязыковое и межъязыковое общение. В данном исследовании делается акцент на дискурсивной составляющей языкового посредничества, осуществляемого в устной или письменной форме. Это значит, что при медиации текста говорящий должен учитывать его коммуникативно-дискурсивные характеристики – автора и адресата, цель и прагматический потенциал, принадлежность к функциональному стилю, условия реализации и др., поскольку, по словам Е. В. Гусевой, «текст, как известно, является неотъемлемой частью дискурса и небезосновательно предположить, что дискурсивные характеристики текста оказывают определенное влияние на его восприятие» [24, с. 922]. Важно отметить, что для академических текстов такими характеристиками становятся в том числе новизна и актуальность, ведь в мире науки непрерывно возникают новые теории, тенденции и открытия.

Что касается технологии обучения медиативной деятельности на базе текстов, то разработанная и апробированная авторами технология представляется оптимальным вариантом достижения поставленной образовательной цели в силу ряда причин. Во-первых, она предлагает комплексный подход к обучению

¹⁹ Ардовская Р. В. Сущность понятий «медиативная деятельность» и «медиативная компетентность» // Труды СГА. – 2009. – № 3. – С. 47–65.

²⁰ Колесников А. А., Денисов М. К. Языковое посредничество как особый вид речевой деятельности // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 16–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18020914>

(т. е. совокупность методов и средств обучения, реализуемых в курсе обучения), тогда как в научной литературе в основном описываются отдельные техники, методы, направленные на формирование медиативной компетенции текста [25; 26]. Это обусловлено тем, что большинство исследователей сосредоточено на описании коммуникативной компетенции, а не на ее субкатегориях, в частности медиативных умениях. Во-вторых, универсальный характер технологии позволяет экстраполировать разработанную технологию на обучение иноязычной коммуникации по другим специальностям. В-третьих, интерактивно-дискурсивная технология является эффективной в контексте постепенного сокращения учебных часов, отводимых на обучение иностранным языкам, так как ориентирована на дистанционное обучение в автономном режиме. В-четвертых, междисциплинарный потенциал педагогических технологий, отмечаемый рядом исследователей [27; 28], в полной мере реализуется при обучении медиации текстов академического характера посредством разработанной интерактивно-дискурсивной технологии.

Заключение

Оценка эффективности разработанной интерактивно-дискурсивной технологии и учебного курса осуществлялась с помощью

следующих метрик: процент завершивших обучение, успеваемость и образовательный результат. В ходе анализа полученных результатов удалось выявить, что 94 % обучающихся завершили обучение на курсе. Кроме того, наблюдалась положительная динамика в освоении учебного материала, о чем свидетельствовали успешно выполненные задания промежуточного контроля в рамках каждого модуля. Количественный анализ результатов обучения позволил заключить, что разработанные методические решения оказались эффективными в обучающем процессе. Качественный анализ, в свою очередь, определил некоторые тенденции относительно медиации языкового материала, которые необходимо учитывать при разработке образовательного контента. Тем не менее результаты качественного анализа интересны для дальнейшего исследования и формируют предпосылки к теоретическому осмыслению особенностей межлингвистической и внутрилингвистической медиации. С практической точки зрения результаты исследования могут быть экстраполированы на другие текстовые материалы, типы дискурса, а также научные специальности. Ближайшей перспективной реализации технологии является разработка курсов обучения медиативной деятельности для специальностей, не вошедших в данное исследование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тер-Минасова С. Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 2. – С. 31–41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21573164>
2. Морозова А. Л., Костюкова Т. А., Пушкарева И. А., Морозова Д. М. Развитие языковой медиации обучающихся неязыковых вузов в ходе изучения иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26, № 193. – С. 58–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46515103> DOI: <http://dx.doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-58-72>
3. Майер И. А., Селезнева И. П. Развитие медиативной компетенции обучающихся магистратуры педагогического направления подготовки: лингводидактический подход // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. –



2022. – № 3. – С. 5–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49608946> DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2022-61-3-346>
4. Литвишко О. М., Черноусова Ю. А. Лингвокультурная медиация как компонент глокального подхода в обучении профессионально-ориентированному английскому языку (на примере направлений подготовки 38.03.02, 38.04.02 «Менеджмент», 40.03.01, 40.04.01 «Юриспруденция») // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 2. – С. 139–143. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26124771>
 5. Куликова Л. В. Дискурс межкультурной медиации: концептуальная модель исследования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2019. – Т. 16, № 2. – С. 245–258. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38537497> DOI: <http://dx.doi.org/10.21638/spbu09.2019.206>
 6. Stathopoulou M. Cross-language mediation in foreign language teaching and testing. Bristol, Dufalo, Toronto: Multilingual Matters. – 2015. – 285 p. DOI: <https://doi.org/10.2307/jj.26932011>
 7. Creanga O. Mediation in English language teaching // Studia Universitatis Moldaviae. – 2020. – Vol. 9. – P. 81–88. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4277393>
 8. Peeters K. The place and importance of mediation in language learning and teaching // Mediation in Language Learning and Teaching. – 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.30767.36004>
 9. Sperti S. Introducing mediation strategies in English language teaching in plurilingual academic contexts // Italiano LinguaDue. – 2023. – Vol. 14 (2). – P. 46–64. DOI: <http://dx.doi.org/10.54103/2037-3597/19569>
 10. Gültekin B. Dialog and Mediation Education in Intercultural Communication // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 55. – P. 1124–1133. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.606>
 11. Liddicoat A. J. Intercultural mediation, intercultural communication and translation // Perspectives. – 2015. – Vol. 24 (3). – P. 354–364. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2014.980279>
 12. Cronin M. Translation and globalization. London: Routledge, 2003. – 208 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203378816>
 13. Pöhhacker F. Interpreting as mediation // Valero-Garcés C., Martin A., eds. Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas. Amsterdam: John Benjamins. – 2008. – P. 9–28. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203378816>
 14. Drugan J. Ethics and social responsibility in practice: Interpreters and translators engaging with and beyond the professions // The Translator. – 2017. – Vol. 23 (2). – P. 126–142. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13556509.2017.1281204>
 15. Gustafsson K., Norström E., Åberg L. The right to an interpreter – A guarantee of legal certainty and equal access to public services? // Just. Journal of Language Rights & Minorities, Revista de Drets Lingüístics i Minories; Mellinger C.D., Monzó-Nebot E., eds. – 2022. – Vol. 1 (1–2). – P. 165–192. DOI: <https://doi.org/10.7203/just.1.24781>
 16. Hynninen N. The practice of ‘mediation’ in English as a lingua franca interaction // Journal of Pragmatics. – 2011. – Vol. 43 (4). – P. 965–977. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.034>
 17. Albl-Mikasa M. ELF and translation/interpreting // The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca; eds. Jenkins J., Baker W., Dewey M., eds. London: Routledge. – 2017. – P. 369–383. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315717173-31>



18. Baker W. English as a lingua franca and intercultural communication // The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca; eds. Jenkins J., Baker W., Dewey M., eds. London: Routledge. – 2018. – P. 25–36. DOI: <https://doi.org/10.7203/just.1.24781>
19. Pym A. On translator ethics: Principles for mediation between cultures. Amsterdam: John Benjamins. – 2012. DOI: <https://doi.org/10.7203/just.1.24781>
20. Pym A. Introduction: Why mediation strategies are important // Language Problems & Language Planning. – 2018. – Vol. 42 (3). – P. 255–266. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/lplp.00022.pym>
21. Сафонова В. В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 1. – С. 151–164. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45632570> DOI: http://dx.doi.org/10.52070/2500-3488_2021_1_838_151
22. Коряковцева Н. Ф. Понятие «медиация иноязычного текста» в контексте профессиональной коммуникации и информационной деятельности специалиста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 1. – С. 43–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48460613> DOI: http://dx.doi.org/10.52070/2500-3488_2022_1_842_43
23. Киндеркнехт А. С., Колада В. В. Термин медиация в современных научных исследованиях по переводу // Научный диалог. – 2022. – Т. 11, № 6. – С. 30–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49361535> DOI: <http://dx.doi.org/10.24224/2227-1295-2022-11-6-30-49>
24. Гусева Е. В. Воспринимаемость текста и его дискурсивные характеристики // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17, № 1. – С. 922–924. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25113756>
25. Колесников А. А., Денисов М. К. Формирование медиативной компетенции при обучении иностранным языкам в школе // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2012. – № 34. – С. 23–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18020914>
26. Новикова Э. Ю., Хайрова С. Р. Дидактическая модель обучения устному переводу // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2007. – № 10. – С. 131–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12159386>
27. Касаткина Н. Н. Методологические аспекты формирования медиативной компетенции студентов при обучении иностранным языкам в вузе // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3. – С. 151–159. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=62885345> DOI: http://dx.doi.org/10.52772/25420291_2023_3_151
28. Плеханова Ю. В., Степанова М. А. Медиативные технологии в иноязычном образовании // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 5. – С. 7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47830276>

Поступила: 30 января 2025

Принята: 10 марта 2025

Опубликована: 30 апреля 2025

Заявленный вклад авторов:

Герасимова Анастасия Сергеевна: разработка концепции исследования; написание текста статьи; обзор литературы; интерпретация эмпирических данных; формулировка выводов.



Кац Нора Григорьевна: разработка концепции исследования; написание текста статьи; формулировка методологии исследования; интерпретация эмпирических данных; формулировка выводов.

Шередекина Оксана Анатольевна: разработка концепции исследования; написание текста статьи; формулировка целей и задач исследования; интерпретация эмпирических данных; формулировка выводов.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Герасимова Анастасия Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент,

Высшая школа лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
ул. Политехническая, д. 29, литера Б, 195251, г. Санкт-Петербург, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0857-4151>

SPIN-код: 7451-1250

E-mail: nastasi_09@mail.ru

Кац Нора Григорьевна

кандидат педагогических наук,

Высшая школа лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
ул. Политехническая, д. 29, литера Б, 195251, г. Санкт-Петербург, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3247-3529>

SPIN-код: 7646-1270

E-mail: katsnora@gmail.com

Шередекина Оксана Анатольевна

кандидат педагогических наук,

Высшая школа лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
ул. Политехническая, д. 29, литера Б, 195251, г. Санкт-Петербург, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5198-815X>

SPIN-код: 3697-2512

E-mail: oksanasher@yandex.ru



Analysis of mediation competence in master's and doctoral students majoring in non-linguistic fields

Anastasia S. Gerasimova¹, Nora G. Kats¹, Oksana A. Sheredekina  ¹

¹ Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russian Federation

Abstract

Introduction. Successful intercultural scientific communication requires the ability to interpret, generalize, and relay received academic information. The listed skills form the basis of mediation. As a consequence, the key request of the modern academic community to higher education is the development of mediation competence at master's and doctoral levels for the future bilingual communication. The present research aims to develop and test an interactive-discursive technology for the formation of mediation competence in students of a multidisciplinary university while teaching English for professional purposes.

Materials and Methods. The study uses the methods of systemic theoretical analysis and methodological modeling, as well as pedagogical observation, generalization of pedagogical experience, and a methodological experiment. The developed technology was tested at SPbPU in 140 students of different scientific fields (103 master's students and 37 doctoral students).

Results. When comparing the data from the entrance and final testing, it was found that the level of mediation competence increased in both master's and doctoral students. The percentage of master's students who successfully completed the final test was 83 %, while only 49 % of the participants passed the entrance testing. At the same time, the percentage of doctoral students who coped with the proposed final testing was 94 % in comparison to 63 % of students at the entrance stage.

Conclusions. The authors developed a universal technology for the formation of mediation competence in a digital educational environment. The technology is based on general scientific and highly specialized academic texts that have all the necessary communicative and discursive characteristics for this type of speech interaction. Moreover, these texts are relevant, which is important for academic discourse in terms of the continuous development of science and technology.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation. Project No. 23-78-01058 ("Interactive-discursive technology for the formation of mediative competence in foreign language teaching in a multidisciplinary university").

For citation

Gerasimova A. S., Kats N. G., Sheredekina O. A. Analysis of mediation competence in master's and doctoral students majoring in non-linguistic fields. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (2), pp. 185–206. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.09>

  Corresponding Author: Anastasia S. Gerasimova, nastasi_09@mail.ru

© Anastasia S. Gerasimova, Nora G. Kats, Oksana A. Sheredekina, 2025



The results obtained can be extrapolated to other types of texts, discursive practices, and scientific specialties.

Keywords

Interactive-discursive technology; Academic discourse; Text mediation; Mediation skills; Mediation strategies; Mediation competence; Foreign language education.

REFERENCES

1. Ter-Minasova S. G. Teaching foreign languages in modern Russia. What lies ahead? *Bulletin of the Moscow University, Ser. 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 2014, no. 2, pp. 31-41. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21573164>
2. Morozova A. L., Kostyukova T. A., Pushkareva I. A., Morozova D. M. Development of language mediation of non-linguistic universities students in the course of learning a foreign language. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 2021, no. 193, pp. 58-72. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46515103> DOI: <http://dx.doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-58-72>
3. Mayer I. A., Selezneva I. P. Development of the mediation competence in master's degree students of pedagogical specialization: Linguo-didactic approach. *Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafiev*, 2022, no. 3, pp. 5-14. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2022-61-3-346>
4. Litvishko O. M., Chernousova Yu. A. Linguistic and cultural mediation as a component of the glocal approach to teaching professional English. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2016, no. 2, pp. 139-143. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26124771>
5. Kulikova L. V. Discourse of intercultural mediation: A conceptual research model. *Bulletin of St. Petersburg University. Language and literature*, 2019, vol. 16 (2), pp. 245-258. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.21638/spbu09.2019.206>
6. Stathopoulou M. *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol, Duffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2015, 285 p. DOI: <https://doi.org/10.2307/jj.26932011>
7. Creanga O. Mediation in English language teaching. *Studia Universitatis Moldaviae*, 2020, vol. 9, pp. 81-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4277393>
8. Peeters K. The place and importance of mediation in language learning and teaching. *Mediation in Language Learning and Teaching*, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.30767.36004>
9. Sperti S. Introducing mediation strategies in English language teaching in plurilingual academic contexts. *Italiano LinguaDue*, 2023, vol. 14 (2), pp. 46-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.54103/2037-3597/19569>
10. Gültekin B. Dialog and mediation education in intercultural communication. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 55, pp. 1124-1133. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.606>
11. Liddicoat A. J. Intercultural mediation, intercultural communication and translation. *Perspectives*, 2015, vol. 24 (3), pp. 354-364. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2014.980279>
12. Cronin M. *Translation and globalization*. London: Routledge, 2003, 208 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203378816>



13. Pöchhacker F. Interpreting as mediation. *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas*. Amsterdam: John Benjamins, 2008, pp. 9–28. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203378816>
14. Drugan J. Ethics and social responsibility in practice: Interpreters and translators engaging with and beyond the professions. *The Translator*, 2017, vol. 23 (2), pp. 126–142. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13556509.2017.1281204>
15. Gustafsson K., Norström E., Åberg L. The right to an interpreter – A guarantee of legal certainty and equal access to public services? *Just. Journal of Language Rights & Minorities, Revista de Drets Lingüístics i Minories*, 2022, vol. 1 (1–2), pp. 165–192. DOI: <https://doi.org/10.7203/just.1.24781>
16. Hynninen N. The practice of ‘mediation’ in English as a lingua franca interaction. *Journal of Pragmatics*, 2011, vol. 43 (4), pp. 965–977. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.034>
17. Albl-Mikasa M. ELF and translation/interpreting. *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge, 2017, pp. 369–383. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315717173-31>
18. Baker W. English as a lingua franca and intercultural communication. *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge, 2018, pp. 25–36. DOI: <https://doi.org/10.7203/just.1.24781>
19. Pym A. *On translator ethics: Principles for mediation between cultures*. Amsterdam: John Benjamins, 2012. DOI: <https://doi.org/10.7203/just.1.24781>
20. Pym A. Introduction: Why mediation strategies are important. *Language Problems & Language Planning*, 2018, vol. 42 (3), pp. 255–266. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/lplp.00022.pym>
21. Safonova V. V. Language pedagogy reflections on the mediation education of the teacher-researcher in the system of language training for international partnership and cooperation. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*, 2021, no. 1, pp. 151–164. (In Russian) DOI: http://dx.doi.org/10.52070/2500-3488_2021_1_838_151
22. Koryakovtseva N. F. Text mediation in the context of professional communication and specialist’s information processing activity. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*, 2022, no. 1, pp. 43–48. (In Russian) DOI: http://dx.doi.org/10.52070/2500-3488_2022_1_842_43
23. Kinderknekht A. S., Kolada V. V. Mediation in modern scientific research on translation. *Nauchnyi dialog. Nauchnyj dialog*, 2022, vol. 11 (6), pp. 30–49. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-12952022-11-6-30-49>
24. Guseva E. V. Text perception and its discourse characteristics. *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2015, vol. 17 (1), pp. 922–924. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25113756>
25. Kolesnikov A. A., Denisov M. K. Mediation competency formation in foreign language teaching. *Bulletin of Ryazan State University named after S.A. Yesenin*, 2012, no. 34, pp. 23–33. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18020914>
26. Novikova E. Yu., Hajrova S. R. The didactic model of teaching interpretation. *Bulletin of the Volgograd State University*, 2007, no. 10, pp. 131–136. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12159386>
27. Kasatkina N. N. Methodological aspects of the formation of students' mediation competence in teaching foreign languages at the University. *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, 2023, no. 3, pp. 151–159. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=62885345>

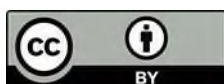


28. Plekhanova Yu. V., Stepanova M. A. Mediation strategies in foreign language education. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021, vol. 9 (5), pp. 7. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47830276>

Submitted: 30 January 2025

Accepted: 10 March 2025

Published: 30 April 2025



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Anastasia Sergeevna Gerasimova

Contribution of the co-author: research concept development; text writing; review of studies on the research topic; empirical data interpretation; results description.

Nora Grigoryevna Kats

Contribution of the co-author: research concept development; text writing; research methodology description; empirical data interpretation; results description.

Oksana Anatolyevna Sheredekina

Contribution of the co-author: research concept development; text writing; research aim and objectives description; empirical data interpretation; results description.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

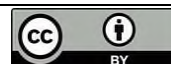
Information about the Authors

Anastasia Sergeevna Gerasimova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor,
Graduate School of Linguistics and Pedagogy, the Institute of Humanities,
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
Polytechnicheskaya St., 29 B, 195251, St. Petersburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0857-4151>
E-mail: nastasi_09@mail.ru

Nora Grigoryevna Kats

Candidate of Pedagogical Sciences,
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
Polytechnicheskaya St., 29 B, 195251, St. Petersburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3247-3529>
E-mail: katsnora@gmail.com





Oksana Anatolyevna Sheredekina

Candidate of Pedagogical Sciences,

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,

Polytechnicheskaya St., 29 B, 195251, St. Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5198-815X>

E-mail: oksanasher@yandex.ru



УДК 378.637+37.035.6+316.4.051.63

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2502.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.10)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды

Е. А. Юринова¹, О. Г. Бырдина¹, С. Г. Долженко¹

¹ Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного университета, Ишим, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема формирования поликультурной компетентности будущих педагогов. Цель статьи – обосновать модель формирования поликультурной компетентности на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды и осуществить оценку ее эффективности.

Методология. Теоретико-методологическим основанием исследования является единство культурологического, диалогического, системно-деятельностного и компетентностного подходов. Исследование проводилось в течение 2024 года с участием 78 студентов педагогического вуза. В процессе исследования применялись методы: теоретико-методологический анализ, сопоставление и интерпретация, метод моделирования, методы анкетирования и экспертной оценки.

Результаты. Основные результаты заключаются в обосновании модели формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды и в оценке эффективности ее реализации.

В обосновании модели представлены два аспекта процесса формирования поликультурной компетентности будущих педагогов: внешний и внутренний. Внешний аспект связан с организацией поликультурной образовательной среды в рамках социальной практики. Внутренний аспект модели связан с тем, что в результате погружения в поликультурную образовательную среду в рамках социальной практики у будущих педагогов формируются все компоненты поликультурной компетентности: когнитивный, ценностно-отношенческий и профессионально-деятельностный.

Положительная оценка эффективности реализации модели формирования поликультурной компетентности получена на основе результатов интегративной диагностики.

Библиографическая ссылка: Юринова Е. А., Бырдина О. Г., Долженко С. Г. Модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 2. – С. 207–227. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.10>

✉ Автор для корреспонденции: Ольга Геннадьевна Бырдина, o.g.byrдина@utmn.ru

© Е. А. Юринова, О. Г. Бырдина, С. Г. Долженко, 2025



Заключение. В результате проведенного исследования была обоснована модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды, а также дана оценка эффективности ее реализации.

Ключевые слова: поликультурная компетентность; межэтническое взаимодействие; межпоколенное взаимодействие; модель формирования поликультурной компетентности; поликультурная образовательная среда.

Постановка проблемы

Модернизация российской системы образования осуществляется в русле общей стратегии поликультурного развития страны, направленной на сохранение национального многообразия и культурной самобытности каждого этнического сообщества, создавая тем самым фундамент для укрепления межнациональных отношений и народного единства.

Проблема формирования поликультурной компетентности будущих педагогов имеет важнейшее государственное значение. В соответствии с профессиональными стандартами педагогических профессий к ведущим профессиональным функциям специалиста в данной сфере относятся такие умения, как создание условий для доброжелательных отношений между детьми, принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям, формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде, развитие навыков поликультурного общения¹, а также воспитание обучающихся в соответствии с духовно-нравственными, социокультурными ценностями и принятыми в российском обществе правилами поведения с

учетом культурного, этнического и языкового многообразия².

В меняющихся условиях многонационального общества на этапе вузовской подготовки необходимо создать образовательную среду для формирования у будущего педагога поликультурной компетентности, под которой в данном исследовании понимается его способность и готовность эффективно участвовать в социальных процессах межэтнического и межпоколенного взаимодействия, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для решения педагогических задач, а также осуществлять поликультурное воспитание учащихся. Овладение поликультурной компетентностью позволяет педагогу стать транслятором этнокультурных ценностей и национального наследия народов России для подрастающего поколения с целью вхождения в поликультурное пространство.

В исследованиях отечественных (И. Л. Плужник, Т. Л. Осколова [1]) и зарубежных ученых (J. A. Soto, J. A. Mena [2] и др.) актуализируется значимость формирования поликультурной компетентности молодежи,

¹ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель,

учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550)

² Приказ Минтруда России от 30.01.2023 N 53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.03.2023 N 72520)



так как именно студенты составляют интеллектуальный потенциал нации, масштабирующий опыт межкультурного взаимодействия и интериоризацию ценностных установок в своей профессиональной деятельности.

В отдельных научных трудах [3] представлен опыт трансмиссии ценностей подрастающему поколению в процессе межпоколенческого взаимодействия в новых условиях социокультурного развития общества. Кроме того, установлена необходимость [4] подготовки будущего педагога к реализации идей поликультурного образования среди подрастающего поколения с целью выстраивания межкультурного диалога, сохранения и передачи этнокультурных ценностей и изменения предметного содержания профессиональной подготовки учителей в вузе с учетом специфики поликультурной среды [5].

В ряде зарубежных исследований раскрыт поэтапный характер процесса формирования поликультурной компетентности будущих педагогов (Y. Hang, X. Zhang [6]; J. S. Peifer, E. Meyer-Lee, G. Taasoobshirazi [7]), а также предложены инструменты для измерения поликультурной сензитивности (S. T. P. Ruales, O. Agirdag, W. van Petegem [8]). Исследуя отношение будущих учителей к этническому разнообразию в своих классах, авторы отмечают существенные различия в том, как принципы поликультурного образования реализуются ими в разных образовательных средах (T. F. H. Smits, P. Janssenswillen [9]). Также показано (J. Barnatt и др. [10]; N. Gulya, A. Fehérvári [11]; Y. Wei, J. Spencer-Rodgers и др. [12]), что уро-

вень осознания будущими педагогами культурных различий, их мотивации к взаимодействию с представителями других культур, уверенность в собственных межкультурных знаниях и способность адаптировать поведение в межкультурном взаимодействии напрямую зависят от структурно-содержательных характеристик как отдельных учебных курсов, так и программы профессиональной подготовки педагогов в целом.

Описанный опыт российских и зарубежных исследований достаточно полно отражает значимость и необходимость формирования поликультурной компетентности будущих педагогов. В качестве непосредственного пути для этого авторы [4] рассматривают продуманную организацию поликультурного образования на основе межкультурной коммуникации с учетом механизмов развития личности, способной проявлять толерантность, эмпатию (S. Y. Lin, K. K. H. Chung [13]), уважение к другим народам, их культуре в условиях многонациональной и поликультурной среды. В ряде исследований (С. А. Домрачева³) представлены опыт формирования поликультурной компетентности будущих педагогов средствами современных образовательных технологий (проектная деятельность, технология портфолио, кейс-технологии, ИКТ-технологии); использование активного, проблемного, модульного, проектного обучения, командной работы (Y. Liang, A. Schartner [14]) и обучения в сотрудничестве (M. Borge, J. A. Soto, T. Aldemir, J. A. Mena, [15]) в организации учебной, внеучебной, учебно-профессиональ-

³ Домрачева С. А. Современные образовательные технологии как средство формирования поликультурной компетентности будущих педагогов // Формирование этнокультурной компетентности субъектов педагогического процесса в условиях поликультурной

образовательной среды / Марийский гос. университет; Отв. ред. В. В. Константинова. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2017. – С. 124–129. URL:

<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32428304>



ной и научно-исследовательской деятельности будущих педагогов (Л. И. Максимова⁴); включение в содержание образовательных программ знаний о современных тенденциях развития поликультурного общества, развитие у будущих педагогов навыков проведения межкультурного взаимодействия, использование методов активного обучения (Р. В. Авакян, Н. В. Левченко⁵), а также учебного диалога, направленного на поиск культурных различий и определения сходства и объединяющих культурных ценностей, сценарного метода обучения (А. Ф. Закирова, Л. А. Семенова [16]; Е. Nolan, Y. Hélot, B. Rienties [17]); применение технологий, направленных на изменение содержания обучения, нацеленных на поликультурную трансформацию личности студентов: тренинги развития культурной сензитивности, рефлексии и саморефлексии этнокультурных стереотипов и пр. (Т. Л. Осколова⁶), а также тренинги межкультурной коммуникации (М. Ф. Чам, О. А. Обдалова [18]); включение цифровых образовательных ресурсов в процесс непрерывной подготовки будущих педагогов с целью их успешной интеграции в поликультурную среду (О. Г. Смолянинова, В. В. Коршунова, Я. М. Дайнеко [5]), организация онлайн-коллаборации в межкультурном сотрудничестве (О. Полякова, Р. Галстян-Саргсян [19]); включение студентов в этнокультурную волонтерскую деятельность (А. С. Кац⁷), а также

их участие в международной педагогической практике (International Teaching Practicum) (M. Hasymi, J. Nurkamto [20]).

Проведенный анализ психолого-педагогических публикаций дает основание утверждать, что среди них отсутствуют исследования, направленные на обоснование модели формирования поликультурной компетентности будущего педагога в процессе его профессионального взаимодействия с представителями различных этнокультур. Указанная проблема обусловила постановку *цели статьи* – обосновать модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды и дать оценку эффективности ее реализации.

Методология исследования

При исследовании состояния разработанности научной проблемы формирования поликультурной компетентности будущих педагогов применялся теоретико-методологический анализ научных публикаций, позволивший осуществить сопоставление и интерпретацию результатов исследований отечественных и зарубежных ученых.

Метод моделирования позволил создать авторскую модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного

⁴ Максимова Л. И. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Калуга, 2012. – 24 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19390278>

⁵ Авакян Р. В., Левченко Н. В. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в образовательной среде вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70–1. – С. 11–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45738697>

⁶ Осколова Т. Л. Формирование национальной идентичности студентов в поликультурном обществе: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – Тюмень, 2017. – 218 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54450328>

⁷ Кац А. С. Формирование межэтнической толерантности студентов в поликультурной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Институт педагогики, психологии и социальных проблем. – Казань, 2018. – 225 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54455538>



взаимодействия. Методологическую основу для построения модели составили основные положения культурологического, диалогического, системно-деятельностного и компетентностного подходов.

Культурологический подход в образовании (И. Ф. Исаев⁸, Н. Б. Крылова⁹) позволил выстроить модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов в процессе межэтнического и межпоколенного взаимодействия, основанную на принципах интериоризации культурных норм и ценностей, традиций и обычаев разнообразных этносов с целью вхождения обучающихся в поликультурную среду при сохранении собственной национальной идентичности.

Диалогический подход (И. А. Зимняя¹⁰ [21]) представляет собой основу для выстраивания сосуществования, взаимопонимания и взаимообогащения представителей разных культур¹¹, а также для синтеза культурных кодов в структуре поликультурной компетентности¹². В данном исследовании диалогический подход является инструментом реализации культурологического подхода в процессе межэтнического и межпоколенного взаимодействия студентов – будущих педагогов с представителями разных национальностей в рамках социальной практики.

Системно-деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн¹³, А. Л. Леонтьев¹⁴) послужил источником представления о том, что принцип единства познания, переживания и действия обеспечивает взаимосвязь и взаимовлияние чувственного, рационального и деятельностного в процессе формирования поликультурной компетентности будущих педагогов.

Компетентностный подход (А. В. Хуторской¹⁵ [22]) в данном исследовании служит методологическим ориентиром для системного формирования поликультурной компетентности будущих педагогов и оценки ее компонентов:

– когнитивного (этнокультурные знания и принципы межэтнического и межпоколенного взаимодействия, в том числе в образовательном процессе);

– ценностно-отношенческого (интересы, потребности, мотивы, определяющие ценностное отношение к межпоколенному взаимодействию с представителями разных этнокультур);

– профессионально-деятельностного (умение осуществлять профессионально-педагогическую деятельность на основе принципов и ценностей межкультурного диалога).

⁸ Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / под ред. Исаева И. Ф. – Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 151 с.

⁹ Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

¹⁰ Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 3-е издание, пересмотренное. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.

¹¹ Зимняя И. А. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / И. А. Зимняя, И. А. Мазасва, М. Д. Лаптева. – М.: Изд-во "Аспект Пресс", 2020. – 400 с. – ISBN 978-5-7567-1093-9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44457123>

¹² Хазова С. А. Поликультурная компетентность педагога: Научное электронное издание / С. А. Хазова, Ф. Р. Хатит. – Майкоп: ООО "Электронные издательские техно логии", 2015. – 141 с. – ISBN 978-5-9906912-5-4. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24241180>

¹³ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Аст, 2020. – 960 с.

¹⁴ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1997. – 304 с.

¹⁵ Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.



Исследование проводилось в течение 2024 г. с участием 78 студентов первого курса направления подготовки «Педагогическое образование», обучающихся по профилям «Русский язык; иностранный язык» и «Начальное образование; дошкольное образование»; 40 из них составили экспериментальную группу, 38 – контрольную группу.

Методы анкетирования и экспертной оценки применялись в ходе исследования с целью получения достоверных данных об эффективности реализации модели формирования поликультурной компетентности будущих педагогов. Был разработан диагностический инструментарий в соответствии со структурно-содержательными характеристиками поликультурной компетентности будущих педагогов: онлайн-анкета и карта экспертной оценки.

Была разработана авторская онлайн-анкета «Поликультурная компетентность будущего педагога», состоящая из трех блоков вопросов. Первый блок анкеты был направлен на выявление знаний о традициях, обычаях, особенностях быта, семейного уклада, общения между поколениями в разных этнокультурах на территории региона, а также собственной культурной идентичности респондентов, осознания ими принципов межкультурного взаимодействия с субъектами образовательного процесса – носителями различных этнокультур, а также принципов поликультурного воспитания.

Второй блок вопросов анкеты включал стимульный материал, касающийся содержания ценностно-отношенческого компонента поликультурной компетентности. Он позволил оценить интерес будущих педагогов к этнокультурам на территории региона; выявить

их стремление к выстраиванию этнокультурного межпоколенного диалога на основе принципов толерантности, сотрудничества, партнерства; определить потребность развивать и проявлять собственную этнокультурную идентичность, а также стремление к эффективному взаимодействию с субъектами образовательного процесса – носителями различных этнокультур.

Третий блок анкеты включал ряд вопросов, отражающих умение выстраивать межэтническое и межпоколенное взаимодействие; умение решать профессионально-педагогические задачи на основе принципов поликультурного воспитания; готовность транслировать собственную этнокультурную самобытность и содействовать обеспечению ее уважения.

Результаты, полученные методом анкетирования, были сопоставлены с данными экспертной оценки уровня сформированности поликультурной компетентности будущих педагогов. Экспертная оценка осуществлялась на основе компетентностно-ориентированных критериев, соответствующих содержанию всех компонентов поликультурной компетентности (табл.), в процессе проведения студентами воспитательных мероприятий, направленных на трансляцию культурных ценностей и поликультурного взаимодействия подрастающему поколению. В качестве экспертов выступили преподаватели кафедры педагогики и психологии детства и кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова (филиала) Тюменского государственного университета.

Таблица

Карта экспертной оценки поликультурной компетентности будущих педагогов

Table

Future teachers' multicultural competence expert evaluation chart

Компоненты поликультурной компетентности	Критерии оценки компонентов поликультурной компетентности	Баллы		
		0–5	6–8	9–10
Когнитивный	1) знает традиции, обычаи, особенности быта, семейного уклада, общения между поколениями в разных этнокультурах на территории региона			
	2) знает особенности своей этнокультуры			
	3) знает принципы межкультурного взаимодействия с субъектами образовательного процесса-носителями различных этнокультур			
	4) знает принципы поликультурного воспитания			
Ценностно-отношенческий	5) проявляет стремление к выстраиванию межэтнического и межпоколенного диалога на основе принципов толерантности, сотрудничества, партнерства			
	6) испытывает потребность развивать и проявлять собственную этнокультурную идентичность			
	7) проявляет стремление к эффективному взаимодействию с субъектами образовательного процесса-носителями различных этнокультур			
Профессионально-деятельностный	8) успешно осуществляет межэтническое и межпоколенное взаимодействие с субъектами образовательного процесса			
	9) умеет решать профессионально-педагогические задачи на основе принципов поликультурного воспитания			
	10) готов транслировать собственную этнокультурную самобытность и содействовать обеспечению ее уважения			
	Max	100		

Анализ полученных данных позволил сделать выводы об эффективности реализации модели формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды.

Результаты исследования

Поиск решения поставленной проблемы в контексте данного исследования осуществлялся методом моделирования. Была разработана модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды (рис. 1).



Рис. 1. Модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде

Fig. 1. Model for the formation of future teachers' multicultural competence in multicultural educational environment

Модель отражает два аспекта процесса формирования поликультурной компетентности будущих педагогов: внешний и внутренний. Внешний аспект связан с организацией поликультурной образовательной среды в рамках социальной практики. С этой целью осуществляется поэтапное включение будущих педагогов в процессы познания, переживания и действия на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия с представителями различных народов – носителей культурной самобытности. Внутренний аспект модели связан с тем, что в результате погружения в поликультурную образовательную среду

в рамках социальной практики у будущих педагогов формируются все компоненты поликультурной компетентности: когнитивный, ценностно-отношенческий и профессионально-деятельностный.

Когнитивный компонент поликультурной компетентности формируется в процессе познания будущими педагогами культурных традиций, обычаев и быта народов, проживающих на территории региона, их погружения в поликультурную среду и выстраивания диалога в процессе межэтнического и межпоколенного взаимодействия. Для этого в рамках социальной практики проводятся встречи, бе-

седы с представителями разных этносов. Студенты принимают участие в культурных событиях и мероприятиях (мастер-классах, праздниках, конференциях и др.), а также осуществляют исследовательскую и проектную деятельность. В результате у будущих педагогов формируется система представлений о традициях, особенностях быта, семейного уклада, воспитания детей, общения между поколениями в разных этнокультурах на территории региона, включая собственную этнокультуру. Кроме того, студенты познают и более глубоко осмысливают особенности и принципы межкультурного взаимодействия с субъектами образовательного процесса – носителями различных этнокультур.

Ценностно-отношенческий компонент поликультурной компетентности будущих педагогов выстраивается на основе ценностных переживаний и интериоризации поликультурных ценностей посредством рефлексии личного этнокультурного опыта и приобретения эмоционального опыта межэтнического и межпоколенного общения. Результатом этих процессов является формирование у будущих педагогов ценностного отношения к культурной самобытности субъектов образовательного процесса. Показателями сформированности ценностно-отношенческого компонента поликультурной компетентности выступают: интерес к этнокультурам на территории региона; стремление к выстраиванию межэтнического и межпоколенного диалога на основе принципов толерантности, сотрудничества, партнерства; потребность развивать и проявлять собственную этнокультурную идентичность, а также стремление к эффективному взаимодействию с субъектами образовательного процесса – носителями различных этнокультур.

Профессионально-деятельностный компонент поликультурной компетентности будущих педагогов формируется в процессе их погружения в профессионально-педагогическую деятельность на основе поликультурных ценностей. С этой целью в рамках социальной практики предусмотрено проведение студентами воспитательных мероприятий, направленных на трансляцию культурных ценностей и поликультурного взаимодействия подрастающему поколению. На основе полученного опыта решения профессионально-педагогических задач с опорой на принципы поликультурного воспитания у будущих педагогов формируются умения выстраивать межэтническое и межпоколенное взаимодействие с субъектами образовательного процесса, а также готовность транслировать собственную этнокультурную самобытность и содействовать обеспечению ее уважения.

В результате реализации представленной модели у будущих педагогов формируется способность и готовность эффективно участвовать в социальных процессах межэтнического и межпоколенного взаимодействия, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для решения педагогических задач, а также осуществлять поликультурное воспитание учащихся.

Оценка эффективности реализации модели формирования поликультурной компетентности будущих педагогов осуществлялась на основе результатов интегративной диагностики с помощью методов анкетирования и экспертной оценки.

Онлайн-анкета «Поликультурная компетентность будущих педагогов» была предложена студентам контрольной и экспериментальной групп до и после социальной практики. Укажем, что 40 студентов эксперимен-

тальной группы проходили социальную практику в условиях поликультурной образовательной среды в процессе межэтнического и межпоколенного взаимодействия, в то время

как 38 студентов контрольной группы – в соответствии с рабочей программой социальной практики.

На рисунках 2 и 3 представлена информация о динамике сформированности поликультурной компетентности обучающихся.

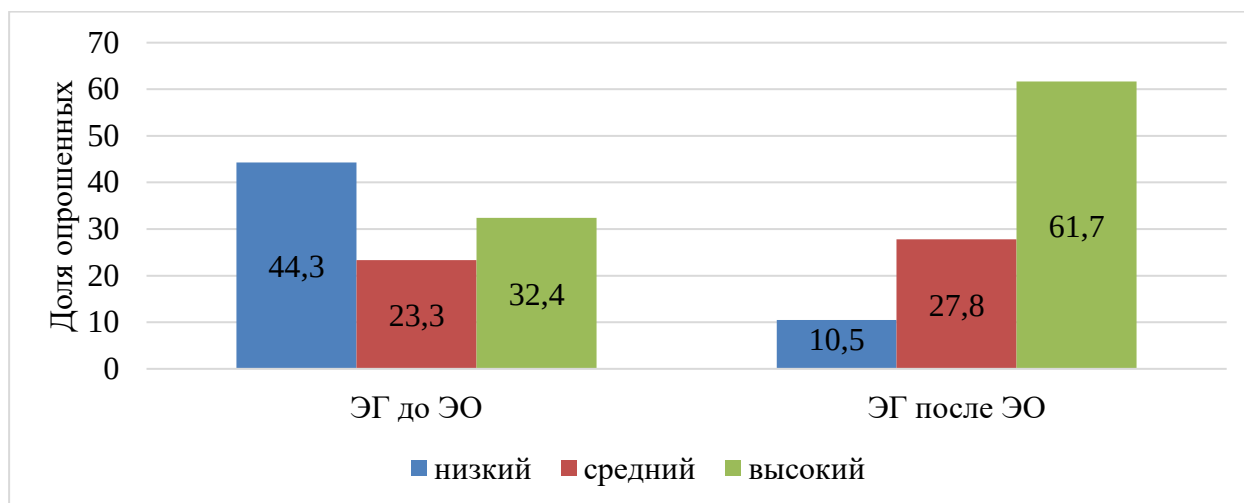


Рис. 2. Динамика уровня сформированности поликультурной компетентности будущих педагогов в экспериментальной группе

Fig. 2. Dynamics of future teachers' multicultural competence of the experimental group

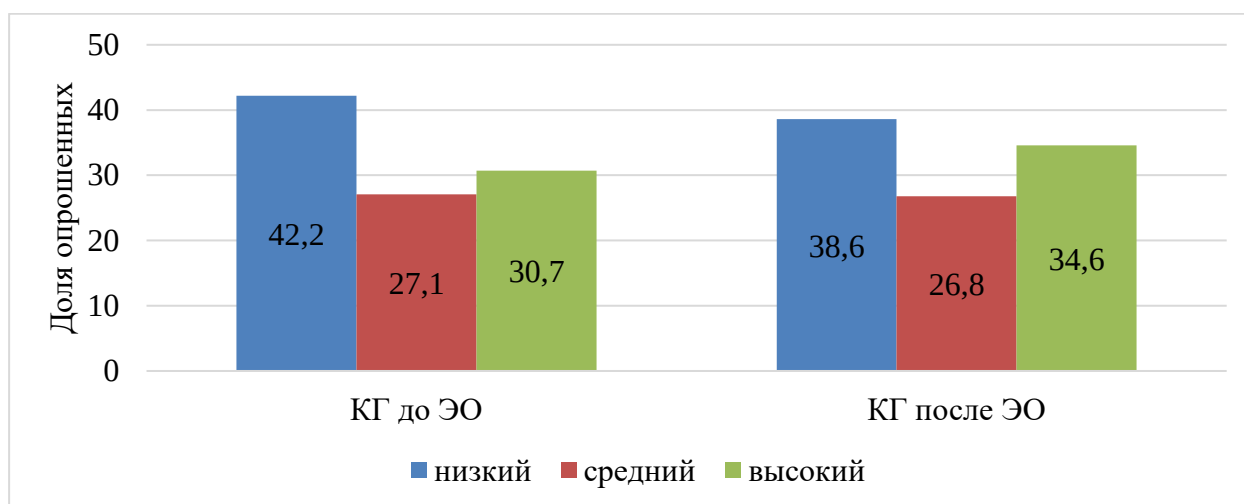


Рис. 3. Динамика уровня сформированности поликультурной компетентности будущих педагогов в контрольной группе

Fig. 3. Dynamics of future teachers' multicultural competence of the control group

В результате анализа ответов на вопросы анкеты были сделаны следующие выводы.

В контрольной группе, в которой социальная практика проводилась по стандартной рабочей программе, отмечен незначительный прирост показателей высокого уровня сформированности поликультурной компетентности (с 30,7 % до 34,6 %), в то время как доля студентов с низким уровнем снизилась на 3,6 процентных пункта.

В экспериментальной группе, в которой осуществлялось погружение в поликультурную образовательную среду на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия, произошли более существенные изменения показателей: доля студентов с высоким уровнем сформированности поликультурной компетентности значительно увеличилась

(с 32,4 % до 61,7 %), в то время как доля студентов с низким уровнем снизилась на 33,8 процентных пункта.

Диагностические данные, полученные методом анкетирования, были дополнены экспертной оценкой сформированности поликультурной компетентности будущих педагогов в процессе проведения студентами воспитательных мероприятий с детьми, направленных на трансляцию культурных ценностей и организацию межкультурного взаимодействия. Экспертная оценка осуществлялась на основе компетентностно-ориентированных критериев поликультурной компетентности в соответствии со следующей шкалой: высокий уровень (90–100 баллов), средний уровень (60–89 баллов), низкий уровень (0–59 баллов).

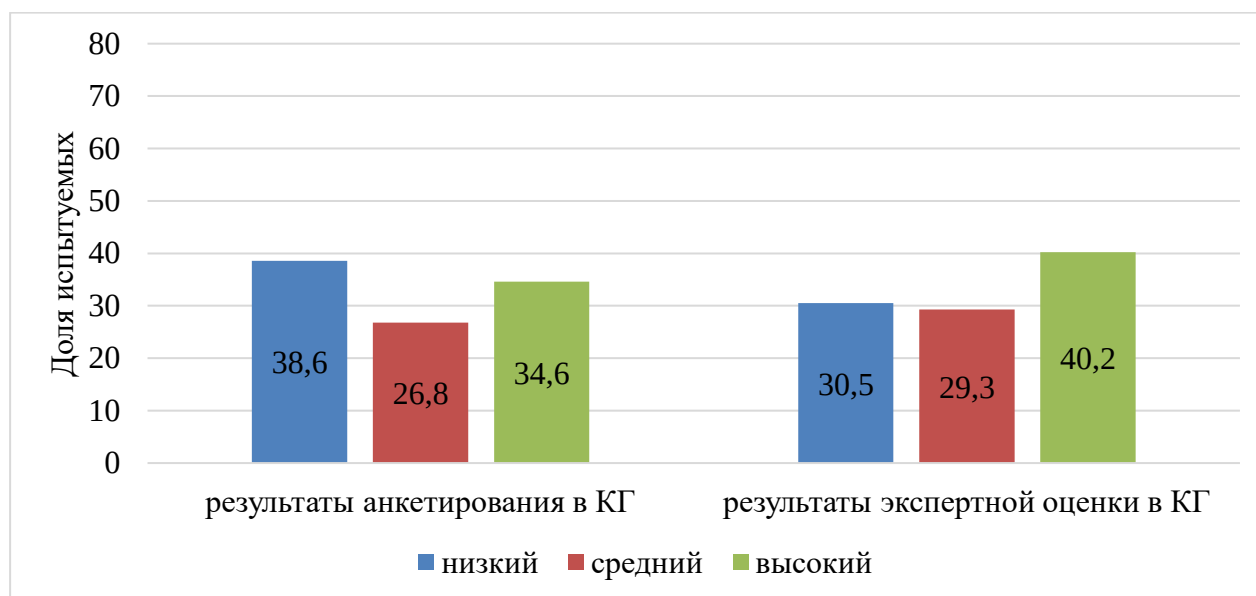


Рис. 4. Сопоставление результатов анкетирования и результатов экспертной оценки уровня поликультурной компетентности в контрольной группе

Fig. 4. Comparison of the survey results and expert assessment results of future teachers' multicultural competence levels in the control group

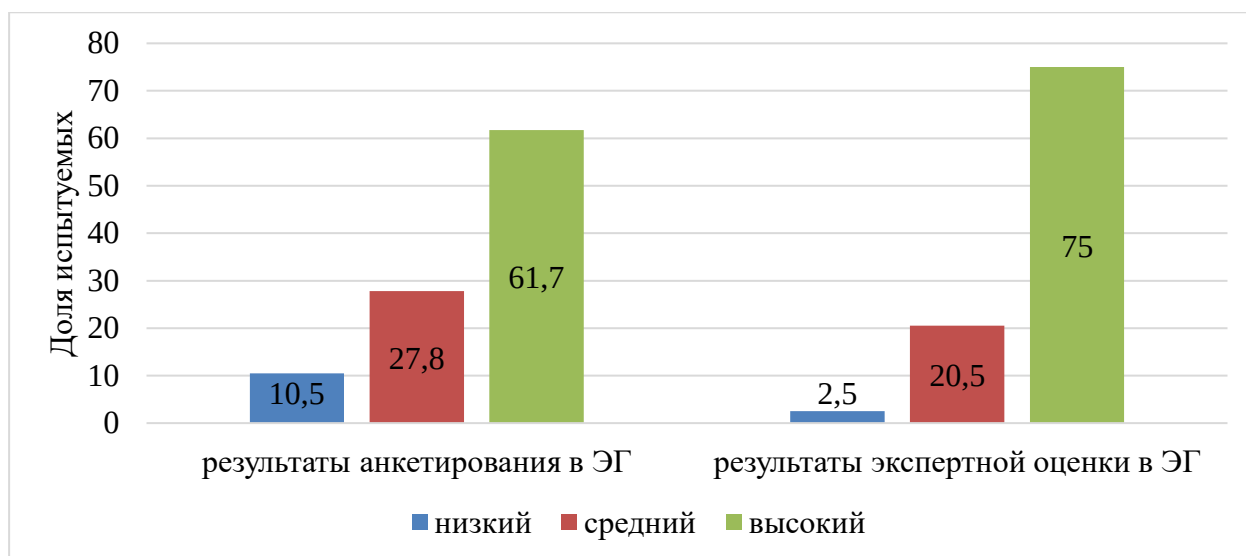


Рис. 5. Сопоставление результатов анкетирования и результатов экспертной оценки уровня поликультурной компетентности в экспериментальной группе

Fig. 5. Comparison of the survey results and expert assessment results of future teachers' multicultural competence levels in the experimental group

Сравнивая результаты анкетирования и экспертной оценки сформированности поликультурной компетентности студентов (рис. 4 и 5), можно отметить, что они сопоставимы. Эксперты отмечают, что доля студентов с высоким уровнем овладения умениями решения профессионально-педагогических задач с опорой на этнокультурные знания, принципы межкультурного взаимодействия и поликультурного воспитания в экспериментальной группе на 34,8 процентных пункта выше, чем в контрольной группе. Результаты анкетирования подтверждают эти данные (доля студентов с высоким уровнем на 27,1 процентных пункта выше в экспериментальной группе). Также эксперты выявили в экспериментальной группе меньшую по сравнению с контрольной группой долю студентов с низким (на 28 процентных пункта) и средним (на 8,8 процентных пункта) уровнями сформированности поликультурной компетентности.

По результатам анкетирования эта разница составляет 28,1 и 1 процентный пункт соответственно. Руководствуясь критериями, представленными в карте экспертной оценки поликультурной компетентности будущих педагогов (табл.), эксперты пришли к выводу, что в процессе подготовки и проведения мероприятий в рамках социальной практики студенты экспериментальной группы в большей степени продемонстрировали готовность и способность выстраивать межэтнический и межпоколенный диалог на основе принципов толерантности, сотрудничества, партнерства, в том числе транслировать собственную этнокультурную самобытность.

Таким образом, результаты диагностики выявили большее количество студентов с высоким уровнем сформированности поликультурной компетентности в экспериментальной группе по данным, как анкетирования (61,7 %), так и экспертной оценки (75 %) по

сравнению с контрольной группой (34,6 % и 40,2 % соответственно).

Качественная характеристика профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов в рамках социальной практики показывает, что ими в полной мере освоено содержание каждого из компонентов поликультурной компетентности. В частности, эксперты отмечают следующее.

В рамках когнитивного компонента поликультурной компетентности в результате прохождения социальной практики у будущих педагогов отмечается расширение и углубление представлений об истории, культурных традициях, обычаях разных народов, проживающих на территории региона, а также собственной культуры; студенты усвоили нормы, особенности и правила межкультурного взаимодействия; знают принципы воспитания подрастающего поколения в поликультурной среде.

Что касается ценностно-отношенческого компонента поликультурной компетентности, то эксперты отметили у студентов стремление к выстраиванию межэтнического и межпоколенного диалога на основе принципов толерантности, сотрудничества, партнерства; потребность развивать и проявлять собственную этнокультурную идентичность, а также стремление к эффективному взаимодействию с субъектами образовательного процесса – носителями различных этнокультур.

Оценивая профессионально-деятельностный компонент поликультурной компетентности, эксперты подчеркнули рефлексивное осмысление студентами опыта профессионально-педагогической деятельности в поликультурной образовательной среде, полученного в рамках социальной практики. Будущие педагоги продемонстрировали готовность организовывать массовые воспитательные мероприятия по межкультурному взаимодействию,

мастер-классы, транслирующие этнокультурные ценности подрастающему поколению, разрешать конфликтные ситуации между обучающимися – представителями разных культур на основе принципов поликультурного воспитания; проявлять доброжелательность, толерантность в межкультурном и межпоколенном взаимодействии.

Таким образом, полученные результаты диагностики методами анкетирования и экспертной оценки сопоставимо свидетельствуют об эффективности реализации модели формирования поликультурной компетентности на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды.

Заключение

В рамках представленного исследования была обоснована модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды и проведена оценка эффективности ее реализации.

1. В обосновании модели представлены два аспекта процесса формирования поликультурной компетентности будущих педагогов: внешний и внутренний. Внешний аспект связан с организацией поликультурной образовательной среды в рамках социальной практики. С этой целью осуществляется поэтапное включение будущих педагогов в процессы познания, переживания и действия на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия с представителями различных народов – носителей культурной самобытности. Внутренний аспект модели связан с тем, что в результате погружения в поликультурную образовательную среду в рамках социальной практики у будущих педагогов формируются все



компоненты поликультурной компетентности: когнитивный, ценностно-отношенческий и профессионально-деятельностный.

2. На основе результатов интегративной диагностики была дана положительная оценка эффективности реализации модели формирования поликультурной компетентности на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды. Полученные результаты диагностики методами анкетирования (61,7 %

будущих учителей с высоким уровнем сформированности поликультурной компетентности) и экспертной оценки (75 % будущих учителей с высоким уровнем сформированности поликультурной компетентности) сопоставимо свидетельствуют об эффективности реализации модели формирования поликультурной компетентности на основе межэтнического и межпоколенного взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Плужник И. Л., Осколова Т. Л., Херрингтон Т. Формирование национальной идентичности российских студентов в поликультурном обществе (анализ опыта поликультурных стран) // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 8. – С. 128–146. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30276440> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-128-146>
2. Soto J. A., Mena J. A., Borge M., Stoyer M. R., Witherspoon D. P., Dawson-Andoh N. A. Multicultural Competence Building Blocks: Multicultural Psychology Courses Promote Multicultural Knowledge and Ethnic Identity // Teaching of Psychology. – 2023. – Vol. 50 (4). – P. 307–321. DOI: <https://doi.org/10.1177/00986283211031854>
3. Вяткин Б. А., Хотинец В. Ю., Кожевникова О. В. Межпоколенная трансмиссия ценностей в современном поликультурном мире // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 1. – С. 135–162. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48043463> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-135-162>
4. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Жук О. Л. Подготовка будущего учителя к реализации идей поликультурного образования в диалоговом образовательном пространстве // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 2. – С. 27–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37057217> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-27-50>
5. Смолянинова О. Г., Коршунова В. В., Дайнеко Я. М. Диагностика поликультурной компетентности будущих педагогов // Образование и наука. – 2017. – № 4. – С. 84–117. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29072351> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-84-117>
6. Hang Y., Zhang X. Intercultural competence developmental processes of university and college students as three types of transition – A systematic review // International Journal of Intercultural Relations. – 2023. – Vol. 92. – P. 101748. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.101748>
7. Peifer J. S., Meyer-Lee E., Taasobshirazi G. Developmental Pathways to Intercultural Competence in College Students // Journal of Studies in International Education. – 2023. – Vol. 27 (2). – P. 257–276. DOI: <https://doi.org/10.1177/10283153211052778>
8. Ruales S. T. P., Agirdag O., Van Petegem W. Development and validation of the multicultural sensitivity scale for pre-service teachers // Multicultural Education Review. – 2020. – Vol. 12 (3). – P. 177–194. DOI: <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1808926>
9. Smits T. F. H., Janssenswillen P. Multicultural teacher education: a cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity // International Journal of Qualitative Studies in Education. – 2019. – Vol. 33 (4). – P. 421–445. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1681536>



10. Barnatt J., Andries D'Souza L., Gleeson A. M., Mitchell Viesca K., Wery J. Intercultural Competence in Pre-Service Teacher Candidates // *International Journal of Educational Reform*. – 2020. – Vol. 29 (3), – P. 211–235. DOI: <https://doi.org/10.1177/1056787919896866>
11. Gulya N., Fehérvári A. Fostering culturally responsive pedagogy related competencies among pre-service teachers: a systematic review of the recent research literature // *Research Papers in Education*. – 2023. – Vol. 39 (2). – P. 348–378. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2228312>
12. Wei Y., Spencer-Rodgers J., Anderson E., Peng K. The Effects of a Cross-Cultural Psychology Course on Perceived Intercultural Competence // *Teaching of Psychology*. – 2021. – Vol. 48 (3). – P. 221–227. DOI: <https://doi.org/10.1177/0098628320977273>
13. Lin S. Y., Chung K. K. H. Linking teacher empathy to multicultural teaching competence: The mediating role of multicultural beliefs // *Social Psychology of Education*. – 2024. – Vol. 27 (6). – P. 3573–3595. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09893-4>
14. Liang Y., Schartner A. Culturally Mixed Group Work and the Development of Students' Intercultural Competence // *Journal of Studies in International Education*. – 2022. – Vol. 26 (1). – P. 44–60. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315320963507>
15. Borge M., Soto J. A., Aldemir T., Mena J. A. Building Multicultural Competence by Fostering Collaborative Skills // *Teaching of Psychology*. – 2022. – Vol. 49 (1). – P. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.1177/0098628320977421>
16. Закирова А. Ф., Семенова Л. А. Формирование российской национальной идентичности студентов вуза: герменевтический подход // *Образование и наука*. – 2015. – № 7. – С. 165–180. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24073940> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-7-165-180>
17. Nolan E., Héliot Y., Rienties B. Encouraging Intercultural Interaction by Cultural Specific Learning Design // *Journal of Studies in International Education*. – 2024. – Vol. 28 (3). – P. 335–355. DOI: <https://doi.org/10.1177/10283153221145083>
18. Чам М. Ф., Обдалова О. А. Коммуникативный тренинг как средство развития межкультурной коммуникативной компетентности иностранных студентов в поликультурной образовательной среде университета // *Язык и культура*. – 2023. – № 61. – С. 324–347. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50750965> DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/61/18>
19. Полякова О., Галстян-Саргсян Р. Устойчивое высшее образование посредством телеколлаборации: повышение плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций // *Интеграция образования*. – 2021. – Т. 25, № 4. – С. 544–561. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47395884> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.544-561>
20. Hasymi M., Nurkamto J. Cross-Cultural Experiences in Teacher Education: Indonesian Pre-Service English Teachers' Perspectives on International Teaching Practicum // *Voices of English Language Education Society*. – 2023. – Vol. 7 (3). – P. 614–626. DOI: <https://doi.org/10.29408/vel.v7i3.24115>
21. Корягина Т. О. К философской концепции диалога (от М. Бубера к В. С. Библеру) // *Вестник Бурятского государственного университета*. – 2019. – № 1. – С. 45–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37217121> DOI: <https://doi.org/10.18101/1994-0866-2019-1-45-53>
22. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // *Высшее образование в России*. – 2017. – № 12. – С. 85–91. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30770728>

Поступила: 10 января 2025

Принята: 10 марта 2025

Опубликована: 30 апреля 2025



Заявленный вклад авторов:

Юринова Евгения Александровна: концепция и дизайн исследования, сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур.

Бырдина Ольга Геннадьевна: концепция и дизайн исследования, сбор материалов, литературный обзор.

Долженко Светлана Геннадьевна: организация исследования, общее руководство, редактура и оформление текста статьи.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Юринова Евгения Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра гуманитарных дисциплин и методик их преподавания,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета,
ул. Ленина, д. 1, 627750, г. Ишим, Тюменская область, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4847-2077>
SPIN-код: 9289-1112
E-mail: e.a.yurinova@utmn.ru

Бырдина Ольга Геннадьевна

кандидат педагогических наук,
доцент,
кафедра педагогики и психологии детства,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета,
ул. Ленина, д. 1, 627750, г. Ишим, Тюменская область, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9781-0891>
SPIN-код: 5904-8975
E-mail: o.g.byrdina@utmn.ru



Долженко Светлана Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра гуманитарных дисциплин и методик их преподавания,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюмен-
ского государственного университета,
ул. Ленина, д. 1, 627750, г. Ишим, Тюменская область, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2623-8554>
SPIN-код: 7406-3294
E-mail: s.g.dolzhenko@utmn.ru



The model of developing future teachers' multicultural competence based on interethnic and intergenerational interaction in the multicultural educational environment

Evgenia A. Yurina¹, Olga G. Byrdina ¹, Svetlana G. Dolzhenko¹

¹Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov – a branch of the Tyumen State University, Ishim, Tyumen Region, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article presents the results of research investigation focused on the problem of developing future teachers' multicultural competence. The purpose of the article is to justify the model of formation future teachers' multicultural competence based on interethnic and intergenerational interaction in the multicultural educational environment and evaluate its effectiveness.

Materials and Methods. The theoretical and methodological basis of the study is the unity of cultural, dialogic, system-activity and competence approaches. The study was conducted during 2024 with the participation of 78 pedagogical university students. The following methods were used in the study: theoretical and methodological analysis, comparison and interpretation, pedagogical modeling, questionnaires and expert assessment.

Results. The main results include justification of the future teachers' multicultural competence formation model based on interethnic and intergenerational interaction in the multicultural educational environment and evaluation of its effectiveness.

The rationale for the model presents two aspects of developing future teachers' multicultural competence: an external and an internal one. The external aspect is related to the organization of a multicultural educational environment within the framework of social practice. The internal aspect of the model is related to the fact that as a result of immersion in a multicultural educational environment within the framework of social practice, future teachers develop all the components of multicultural competence, namely cognitive, value-attitude, and professional.

Based on the integrative assessment, the positive results of the model for the formation of multicultural competence implementation were obtained.

Conclusions. The study has justified the future teachers' multicultural competence formation model based on interethnic and intergenerational interaction in the multicultural educational environment and evaluated its effectiveness.

For citation

Yurina E. A., Byrdina O. G., Dolzhenko S. G. The model of developing future teachers' multicultural competence based on interethnic and intergenerational interaction in the multicultural educational environment. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (2), pp. 207–227. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.10>

  Corresponding Author: Olga G. Byrdina, o.g.byrdina@utmn.ru

© Evgenia A. Yurina, Olga G. Byrdina, Svetlana G. Dolzhenko, 2025

Keywords

Multicultural competence; Interethnic interaction; Intergenerational interaction; Multicultural competence formation model; Multicultural educational environment.

REFERENCES

1. Pluzhnik I. L., Oskolova T. L., Herrington T. K. Building Russian university students' national identity in multicultural society (analysis of multicultural nations' experience). *The Education and Science Journal*, 2017, vol. 19 (8), pp. 128-146. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-128-146>
2. Soto J. A., Mena J. A., Borge M., Stoyer M. R., Witherspoon D. P., Dawson-Andoh N. A. Multicultural competence building blocks: Multicultural psychology courses promote multicultural knowledge and ethnic identity. *Teaching of Psychology*, 2023, vol. 50 (4), pp. 307-321. DOI: <https://doi.org/10.1177/00986283211031854>
3. Vyatkin B. A., Khotinets V. Yu., Kozhevnikova O. V. Intergenerational transmission of values in the modern multicultural world. *The Education and Science Journal*, 2022, vol. 24 (1), pp. 135-162. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-135-162>
4. Astashova N. A., Bondyрева S. K., Zhuk O. L. Preparation of future teachers for the implementation of the ideas of multicultural education in the interactive educational space. *The Education and Science Journal*, 2019, vol. 21 (2), pp. 27-50. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-27-50>
5. Smolyaninova O. G., Korshunova V. V., Dayneko Ya. M. Diagnostics of polycultural competence of future teachers. *The Education and Science Journal*, 2017, no. 4, pp. 84-117. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-84-117>
6. Hang Y., Zhang X. Intercultural competence developmental processes of university and college students as three types of transition – A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 2023, vol. 92, pp. 101748. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.101748>
7. Peifer J. S., Meyer-Lee E., Taasobshirazi G. Developmental pathways to intercultural competence in college students. *Journal of Studies in International Education*, 2023, vol. 27 (2), pp. 257-276. DOI: <https://doi.org/10.1177/10283153211052778>
8. Ruales S. T. P., Agirdag O., Van Petegem W. Development and validation of the multicultural sensitivity scale for pre-service teachers. *Multicultural Education Review*, 2020, vol. 12 (3), pp. 177-194. DOI: <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1808926>
9. Smits T. F. H., Janssenswillen P. Multicultural teacher education: a cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2019, vol. 33 (4), pp. 421-445. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1681536>
10. Barnatt J., Andries D'Souza L., Gleeson A. M., Mitchell Viesca K., Wery J. Intercultural Competence in Pre-Service Teacher Candidates. *International Journal of Educational Reform*, 2020, vol. 29 (3), pp. 211-235. DOI: <https://doi.org/10.1177/1056787919896866>
11. Gulya N., Fehérvári A. Fostering culturally responsive pedagogy related competencies among pre-service teachers: a systematic review of the recent research literature. *Research Papers in Education*, 2023, vol. 39 (2), pp. 348-378. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2228312>
12. Wei Y., Spencer-Rodgers J., Anderson E., Peng K. The Effects of a Cross-Cultural Psychology Course on Perceived Intercultural Competence. *Teaching of Psychology*, 2021, vol. 48 (3), pp. 221-227. DOI: <https://doi.org/10.1177/0098628320977273>

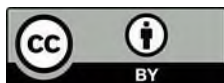


13. Lin S. Y., Chung K. K. H. Linking teacher empathy to multicultural teaching competence: The mediating role of multicultural beliefs. *Social Psychology of Education*, 2024, vol. 27 (6), pp. 3573-3595. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09893-4>
14. Liang Y., Schartner A. Culturally Mixed Group Work and the Development of Students' Intercultural Competence. *Journal of Studies in International Education*, 2022, vol. 26 (1), pp. 44-60. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315320963507>
15. Borge M., Soto J. A., Aldemir T., Mena J. A. Building Multicultural Competence by Fostering Collaborative Skills. *Teaching of Psychology*, 2022, vol. 49 (1), pp. 85-92. DOI: <https://doi.org/10.1177/0098628320977421>
16. Zakirova A. F., Semenova L. A. Formation of Russian national identity of high school students: hermeneutical approach. *The Education and Science Journal*, 2015, no. 7, pp. 165-180. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-7-165-180>
17. Nolan E., Héliot Y., Rienties B. Encouraging Intercultural Interaction by Cultural Specific Learning Design. *Journal of Studies in International Education*, 2024, vol. 28 (3), pp. 335-355. DOI: <https://doi.org/10.1177/10283153221145083>
18. Cam M. F., Obdalova O. A. Communicative training as a means of developing foreign students' intercultural communicative competence in the multicultural educational environment of the university. *Language and Culture*, 2023, no. 61, pp. 324-347. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/61/18>
19. Polyakova, O., & Galstyan-Sargsyan, R. Sustainable Higher Education via Telecollaboration: Improving Plurilingual and Pluricultural Competence. *Integration of Education*, 2021, vol. 25 (4), pp. 544-561. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.544-561>
20. Hasymi M., Nurkamto J. Cross-Cultural Experiences in Teacher Education: Indonesian Pre-Service English Teachers' Perspectives on International Teaching Practicum. *Voices of English Language Education Society*, 2023, vol. 7 (3), pp. 614-626. DOI: <https://doi.org/10.29408/veles.v7i3.24115>
21. Koryagina T. O. Towards the philosophical concept of dialogue (from Martin Buber to Vladimir S. Bibler). *BSU Bulletin. Philosophy*, 2019, no. 1, pp. 45-53. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.18101/1994-0866-2019-1-45-53>
22. Khutorskoy A. V. Methodological foundations for applying the competence approach to designing education. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 12, pp. 85-91. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30770728>

Submitted: 10 January 2025

Accepted: 10 March 2025

Published: 30 April 2025



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Evgenia Alexandrovna Yurina

Contribution of the co-author: concept and design of the study, collection of empirical data, implementation of statistical procedures.





Olga Gennad'evna Byrdina

Contribution of the co-author: concept and design of the study, collection of data, literature review.

Svetlana Gennad'evna Dolzhenko

Contribution of the co-author: organization of the study, general management, editing and formatting the text of the article.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Evgenia Alexandrovna Yurina

PhD in Pedagogy,

Associate Professor

Department of Humanities and Methods of Their Teaching,

Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov – a branch of the Tyumen State University,

Lenin St.,1, 627750 Ishim, Tyumen region, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4847-2077>

E-mail: e.a.yurina@utmn.ru

Olga Gennad'evna Byrdina

PhD in Pedagogy,

Associate Professor

Department of Pedagogy and Childhood Psychology,

Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov – a branch of the Tyumen State University,

Lenin St.,1, 627750 Ishim, Tyumen region, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9781-0891>

E-mail: o.g.byrdina@utmn.ru

Svetlana Gennad'evna Dolzhenko

PhD in Philology,

Associate Professor,

Department of Humanities and Methods of Their Teaching,

Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov – a branch of the Tyumen State University,

Lenin St.,1, 627750 Ishim, Tyumen region, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2623-8554>

E-mail: s.g.dolzhenko@utmn.ru



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Science for Education Today» – сетевое периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах печатного листа (40000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробно с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://sciforedu.ru/avtoram>



GUIDE FOR AUTHORS

The research Journal «Science for Education Today» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal user profile of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 1,0 printed page (40000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

- the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

- address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

- abstract (1500 signs) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

- references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.sciforedu.ru/avtoram>