

# Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Общая психология / Психология личности / Психофизиология / Педагогическая психология / Социальная психология / Возрастная психология / Коррекционная психология / Дефектология / Общая педагогика





# **Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология**

**Рецензируемый научный журнал**

**eISSN 2658–7165**

**Издается с 2017 года**

**Периодичность – 6 выпусков в год**

**DOI: 10.23947/2658-7165**

**Учредитель и издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация**

Целью журнала является содействие распространению нового и актуального научного знания в области психологии, педагогики, дефектологии путем публикации научных работ, выполненных и подготовленных к публикации в соответствии с международными издательскими стандартами.

**Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в котором должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Перечень ВАК) по следующим научным специальностям:**

- 5.3.1 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
- 5.3.2 – Психофизиология (психологические науки)
- 5.3.2 – Психофизиология (биологические науки)
- 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)
- 5.3.5 – Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)
- 5.3.7 – Возрастная психология (психологические науки)
- 5.3.8 – Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

*Регистрация:*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13 ноября 2017 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

*Индексация и архивация:*

РИНЦ, CyberLeninka

*Сайт:*

<https://inov-ppd.ru>

*Адрес редакции:*

344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

*E-mail:*

[inovppd@gmail.com](mailto:inovppd@gmail.com)

*Телефон:*

+ 7 (908) 506–19–06

*Дата выхода*

30.08.2025

*№ 4, 2025 в свет:*





# **Innovative science: psychology, pedagogy, defectology**

**Peer-reviewed scientific journal**

**eISSN 2658–7165**

**Published since 2017**

**Periodicity – 6 issues per year**

**DOI: 10.23947/2658-7165**

**Founder and Publisher – Don State Technical University (DSTU), Rostov-on-Don, Russian Federation**

The purpose of the journal lies in the contribution to improving the quality of scientific research in the fields of psychology, psycholinguistics, pedagogy, and defectology. Our impact is made by publishing scientific works, written and prepared in accordance with international standards.

**The journal is included in the List of the leading peer-reviewed scientific publications (Higher Attestation Commission under the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation), where basic scientific results of dissertations for the degrees of Doctor and Candidate of Science in scientific specialties and their respective branches of science should be published.**

**The journal publishes articles in the following fields of science:**

- General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)
- Psychophysiology (psychological sciences)
- Psychophysiology (biological sciences)
- Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments (psychological sciences)
- Social psychology, political and economic psychology (psychological sciences)
- Age psychology (psychological sciences)
- Correctional Psychology and Defectology (psychological sciences)
- General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

---

|                                             |                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Registration:</i>                        | Mass media registration certificate ЭЛ № ФС 77 – 71604 dated 13 November, 2017 issued by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media |
| <i>Indexing and Archiving:</i>              | RISC, CyberLeninka                                                                                                                                                                    |
| <i>Website:</i>                             | <a href="https://inov-ppd.ru">https://inov-ppd.ru</a>                                                                                                                                 |
| <i>Address<br/>of the Editorial Office:</i> | 1, Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation                                                                                                                             |
| <i>E-mail:</i>                              | <a href="mailto:inovppd@gmail.com">inovppd@gmail.com</a>                                                                                                                              |
| <i>Telephone:</i>                           | + 7 (908) 506–19–06                                                                                                                                                                   |
| <i>Date of publication<br/>No. 4, 2025:</i> | 30.08.2025                                                                                                                                                                            |





**Главный редактор, Ирина Владимировна Абакумова**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Заместитель главного редактора, Павел Николаевич Ермаков**, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

#### **Редакционный совет**

**Алла Константиновна Белоусова**, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Валерий Павлович Белянин**, доктор филологических наук, профессор, Университет Торонто (Торонто, Канада);

**Ася Суреновна Берберян**, доктор психологических наук, профессор, Российско-армянский (славянский) университет (Ереван, Армения);

**Марина Блувштейн**, доктор философских наук, профессор, Центр адлеровской практики и исследований в Университете Адлера (Чикаго, США);

**Евгений Федорович Бороховский**, доктор психологических наук, доцент, университет Конкордия (Конкордия, Канада);

**Владимир Пантелеймонович Борисенков**, доктор педагогических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация);

**Ольга Владимировна Гукаленко**, доктор педагогических наук, профессор, Институт стратегии развития образования РАО (Москва, Российская Федерация);

**Юрий Петрович Зинченко**, доктор психологических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация);

**Лазарь Стошич**, доктор технических наук, профессор, университет UNION Nikola Tesla (Белград, Сербия).

#### **Редакционная коллегия**

**Валентина Владимировна Абраухова**, доктор педагогических наук, профессор Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Виталий Вадимович Бабенко**, доктор биологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Зинаида Игоревна Березина**, доктор психологических наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Вера Александровна Лабунская**, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Елена Викторовна Воробьева**, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Татьяна Ивановна Власова**, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Максим Николаевич Дмитриев**, кандидат медицинских наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Александр Викторович Дятлов**, доктор социологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Надежда Федоровна Ефремова**, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Лаура Цраевна Кагермазова**, доктор психологических наук, профессор, Чеченский государственный педагогический университет (Грозный, Российская Федерация);

**Анатолий Викторович Карпов**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (Ярославль, Российская Федерация);

**Ирина Александровна Кибальченко**, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Лариса Михайловна Кобрина**, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

**Анжелика Ильинична Лучинкина**, доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет (Симферополь, Российская Федерация);

**Татьяна Викторовна Лисовская**, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Белоруссия);

**Наталья Александровна Лызь**, доктор педагогических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Евгений Ефимович Несмеянов**, доктор философских наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Ольга Савельевна Мавропуло**, кандидат педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);



**Елена Александровна Макарова**, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Елена Валерьевна Муругова**, доктор филологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Влада Игоревна Пищик**, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Марина Леонидовна Скуратовская**, доктор педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Ольга Дмитриевна Федотова**, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Лариса Александровна Цветкова**, доктор психологических наук, доцент, Высшая школа экономики (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

**Любовь Яковлевна Хоронько**, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Татьяна Николаевна Щербакова**, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

**Выпускающий редактор**, Евгений Александрович Проненко, кандидат психологических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Ответственный секретарь**, Диана Валерьевна Запорожец, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

**Переводчик**, Влада Романовна Старыгина;

**Литературный редактор**, Маргарита Евгеньевна Беликова, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

**Editor-in-Chief, Irina V. Abakumova**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Deputy Editor-in-Chief, Pavel N. Ermakov**, Dr.Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

#### **Editorial Board**

**Alla K. Belousova**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Valery P. Belyanin**, Dr.Sci. (Philology), Professor, University of Toronto (Toronto, Canada);

**Asya S. Berberyan**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Russian Federationn-Armenian University (Yerevan, Armenia);

**Marina Bluvstein**, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Center for Adlerian Practice and Research at Adler University (Chicago, USA);

**Evgeny F. Borokhovskiy**, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Concordia University (Concordia, Canada);

**Vladimir P. Borisenkov**, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russian Federation);

**Olga V. Gukalenko**, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Institute for Education Development Strategy of the Russian Federationn Academy of Education (Moscow, Russian Federation);

**Yuri P. Zinchenko**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russian Federation);

**Lazar Stosic**, Dr.Sci., Professor, Faculty of Management, Sremski Karlovci, University UNION Nikola Tesla, (Belgrade, Serbia).

#### **Editorial Board**

**Valentina V. Abraukhova**, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Vitaly V. Babenko**, Dr.Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Zinaida I. Berezina**, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Rostov State Medical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Vera A. Labunskaya**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Elena V. Vorobyeva**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Tatiana I. Vlasova**, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Maxim N. Dmitriev**, Cand.Sci. (Medicine), Associate Professor, Rostov State Medical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Alexander V. Dyatlov**, Dr.Sci. (Sociology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Nadezhda F. Efremova**, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Laura T. Kagermazova**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russian Federation);

**Anatoly V. Karpov**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, P.G. Demidov Yaroslavl State University (Yaroslavl, Russian Federation);

**Irina A. Kibalchenko**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Larisa M. Kobrina**, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russian Federation);

**Angelika I. Luchinkina**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov (Simferopol, Russian Federation);

**Tatiana V. Lisovskaya**, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank (Minsk, Belarus);

**Natalia A. Lyz**, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Evgeny Ye. Nesmeyanov**, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Olga S. Mavropulo**, Cand.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Elena A. Makarova**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Elena V. Murugova**, Dr.Sci. (Philology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Vlada I. Pischik**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Marina L. Skuratovskaya**, Dr.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Olga D. Fedotova**, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Larisa A. Tsvetkova**, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russian Federation (Saint Petersburg, Russian Federation);

**Lyubov Ya. Khoronko**, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Tatiana N. Shcherbakova**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation).

**Executive Editor, Evgeny A. Pronenko**, Cand.Sci. (Psychology), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Responsible secretaries, Diana V. Zaporozhets**, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

**Translator, Vlada R. Starygina**;

**Literary editor, Margarita E. Belikova**, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation).

## Содержание

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Особенности ценностных и смысловых ориентаций студентов  
с разным уровнем мотивации достижения успеха ..... 9

*Оксана Ф. Николенко*

- Возрастные особенности взаимосвязи параметров работы и жизни ..... 19

*Элеонора А. Болдырева*

### ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

- Модель психического: понимание намерений детьми 2–5 лет  
с типичным развитием и риском расстройств аутистического спектра ..... 31

*Екатерина А. Ильина*

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Формирование исследовательской компетенции обучающихся  
по индивидуальной образовательной траектории с применением  
средств проектной деятельности в процессе изучения  
иностранного языка ..... 40

*Наталья Г. Вартанова*



## Contents

### GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

- Features of Value and Life-meaning Orientations  
of Students with Different Levels of Motivation to Achieve Success ..... 9**

*Oksana F. Nikolenko*

- Age Features of the Relationship Between Work and Life Parameters ..... 19**

*Eleonora A. Boldyreva*

### DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- Mental Model: Understanding of Intentions by Children Aged 2–5 Years  
with Typical Development and at Risk of Autism Spectrum Disorders ..... 31**

*Ekaterina A. Ilyina*

### EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

- Formation of Research Competence of Students Following  
an Individual Educational Trajectory Using Project Activities in the Process  
of Learning a Foreign Language ..... 40**

*Natalia G. Vartanova*

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-9-18>



BOFISL

### Особенности ценностных и смысложизненных ориентаций студентов с разным уровнем мотивации достижения успеха

Оксана Ф. Николенко 

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ [nikolenko.of@mail.ru](mailto:nikolenko.of@mail.ru)

#### Аннотация

**Введение.** В статье рассмотрены особенности ценностных и смысложизненных ориентаций, мотивационная сфера личности, что в настоящее время является одной из ключевых тем в психологии. Ценностные ориентации и смысложизненные ориентации взаимосвязаны и влияют на становление личности, ее развитие и способ достижения личностью целей в деятельности. Развитие мотивационного компонента личности тесно связано с ценностно-смысловой сферой, которая детерминирует направленность и содержание потребностей и мотивов. Большую значимость приобретают исследования различных форм мотивации, которые влияют на отношение к делу, качество выполненной работы, творческую составляющую деятельности. В исследовании авторы рассматривают мотивацию достижения успеха, так как она играет важную роль в успешной учебной и профессиональной деятельности. В условиях современного общества, жесткой конкурентности, быстро меняющейся экономической ситуации, специалисты, мотивированные на успех, имеют больше шансов на востребованность и самореализацию.

**Цель.** Изучить ценностные и смысложизненные ориентации студентов с разным уровнем мотивации достижения успеха. **Материалы и методы.** В нашем исследовании были использованы следующие методики: опросник Т. Элерса «Мотивация достижения успеха», тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, тест М. Рокича «Ценностные ориентации». Обработка полученных данных проводилась с применением Н-критерия Краскала–Уоллиса.

**Результаты исследования.** Выборку исследования составили 60 студентов ДГТУ. В результате исследования были обнаружены различия в ценностных и смысложизненных ориентациях у студентов с разным уровнем мотивации достижения успеха. Исследование показало, что студенты со средним, высоким и очень высоким уровнем мотивации достижения успеха проявили большую осознанность своей жизни, имеют цели в будущем. Студенты с низкой мотивацией на успех менее склонны к анализу своих жизненных планов, менее склонны к целеполаганию, менее уверены, что жизнь человека может подчиняться осознанному контролю.

**Обсуждение результатов.** Изучая исследования других ученых, можно сделать вывод, что мотивация играет важную роль в период реализации потенциала и профессиональной самореализации. В исследовании выявлены различия в ценностях студентов с разной мотивацией к успеху. У студентов со средним уровнем мотивации достижения выявлено преобладание конформистских ценностей.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, мотивация достижения успеха, студенты, ценности, смыслы, цели, успех

**Для цитирования.** Николенко, О. Ф. (2025). Особенности ценностных и смысложизненных ориентаций студентов с разным уровнем мотивации достижения успеха. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 8(4), 9–18. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-9-18>

## Features of Value and Life-meaning Orientations of Students with Different Levels of Motivation to Achieve Success

Oksana F. Nikolenko 

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ [nikolenko.of@mail.ru](mailto:nikolenko.of@mail.ru)

### Abstract

**Introduction.** The article discusses the features of value and life-purpose orientations, the motivational sphere of the individual, which is currently one of the key topics in psychology. Value orientations and life-purpose orientations are interconnected and influence the formation of the individual, its development and the way the individual achieves goals in the activity. The development of the motivational component of the individual is closely related to the value-semantic sphere, which determines the direction and content of needs and motives. Of great importance are studies of various forms of motivation that affect the attitude to the matter, the quality of the work performed, the creative component of the activity. In the study, the authors consider the motivation to achieve success, as it plays an important role in successful educational and professional activity. In the conditions of modern society, fierce competition, a rapidly changing economic situation, specialists motivated to succeed have a better chance of being in demand and self-realization.

**Objective.** To study the value and life-purpose orientations of students with different levels of motivation to achieve success.

**Materials and Methods.** The following methods were used in our study: T. Ehlers' questionnaire "Motivation for achieving success", D. A. Leontiev's test "Meaningful orientations in life", M. Rokeach's test "Value orientations". The obtained data were processed using the Kruskal-Wallis H-criterion.

**Results.** The study sample consisted of 60 DSTU students. As a result of the study, differences in value and meaning-of-life orientations were found in students with different levels of motivation for achieving success. The study showed that students with an average, high and very high level of motivation for achieving success showed greater awareness of their lives and have goals for the future. Students with low motivation for success are less inclined to analyze their life plans, less inclined to goal-setting, and less confident that a person's life can be subject to conscious control.

**Discussion.** Studying the research of other scientists, we can conclude that motivation plays an important role in the period of potential realization and professional self-realization. The study revealed differences in the values of students with different motivation for success. Students with an average level of achievement motivation were found to have a predominance of conformist values.

**Keywords:** value orientations, life-meaning orientations, motivation to achieve success, students, values, meanings, goals, success

**For Citation.** Nikolenko, O. F. (2025). Features of value and life-meaning orientations of students with different levels of motivation to achieve success. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 8(4), 9–18. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-9-18>

### Введение

Проблема ценностей и смысла в настоящее время является одной из основополагающих в научной сфере познания (Аверьянов и Тихомирович, 2022; Абакумова и др., 2002). Изучаются психолого-педагогические условия формирования ценностно-смысловой сферы (Николенко и др., 2020). Исследуется смысловая регуляция выбора способа реагирования в сложных ситуациях (Абакумова и др., 2022). Большинство авторов определяют ценности и смысложизненные ориентации как взаимосвязанные личностные подвижные образования, которые связаны с содержанием целей, личностных приоритетов, поддерживают согласованность, стабильность существования личности. Для психологически и социально зрелой личности характерна осознанность материальных, духовных, социальных и эстетических ценностей (Власова, 2019). Ценностные ориентации и смысложизненные ориентации формируют жизненный путь личности, помогают человеку в самоопределении, раскрывают его потенциал в настоящем и будущем (Николенко, 2021). На формирование смысловой сферы влияет окружение, выбор друзей, профессиональной деятельности, увлечения, однако и сам поиск смысла оказывает влияние на жизнь. Смысложизненные ориентации включают в себя понимание цели своей жизни, процесса и результата. Стремление к успеху в деятельности, достижении высоких результатов, достижение разных успехов с одинаковыми способностями и возможностями, но с разной мотивацией, то есть мотивация достижения успеха и, как противоположность, риск избегания неудач, интересуют психологов давно. Однако эти феномены особенно актуальны в нынешней ситуации, так как вопросы конкурентоспособности, успешного построения карьеры в быстро меняющейся социально-экономической ситуации стоят очень остро (Рожков, 2014).

Человек в течение всей жизни проходит определенные жизненные кризисы, особенно ярко это проявляется в юношеском возрасте. Переходные, кризисные периоды характеризуются тем, что появляются новые ценност-

ные ориентации, смысложизненные ориентации, новые мотивы, и на их основе формируются новые личностные качества. Ценностные, смысложизненные ориентации и мотивы являются значимыми компонентами в структуре личности, по степени их развития можно делать выводы об уровне сформированности личности. Поскольку становление и развитие личности непрерывный процесс, ценностно-смысловая сфера также меняется с изменением личности (Анисимова, 2020). Д. А. Леонтьев пишет, что ценности и смыслы оказывают влияние на возникновение, направленность и содержание потребностей, интересов и мотивов (Леонтьев, 2003). В достижении успеха большое значение имеет умение действовать конструктивно в стрессовых ситуациях, преодолевать трудности (Щербакова и Мариненко, 2024). Исследования учебной мотивации и системы ценностных ориентаций студентов могут способствовать выявлению тенденций получения высшего образования, профессиональной подготовки под влиянием современной социально-экономической ситуации. Мотивацию можно изучать через ценностный диапазон личности: какие ценности приоритетны, какие жизненные ориентиры выбирает человек – все это будет тесно связано с его мотивацией.

В соответствии с вышесказанным **целью** данного исследования является изучение ценностных ориентаций и смысложизненных ориентаций студентов с разным уровнем мотивации достижения успеха. Мы предполагаем, что ценностные ориентации и смысложизненные ориентации студентов с разным уровнем мотивации достижения успеха могут отличаться.

#### Материалы и методы

В нашем исследовании мы использовали следующие методики:

- опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха (Ильин, 2003);
- тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Дж. Крамбо и Л. Махолика (Crumbaugh, Maholick, 1969) в адаптации Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 1992);
- методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (Rokeach, 1973).

Сравнение полученных данных и оценка связей между психологическими переменными проводилась с использованием Н-критерия Краскала–Уоллиса.

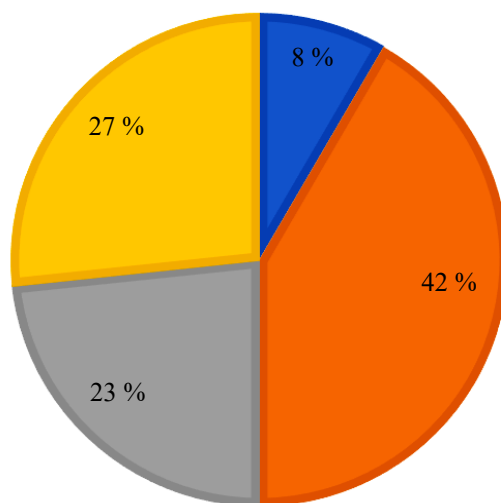
#### Результаты исследования

Выборку исследования составили 60 студентов 1–4 курсов гуманитарных и технических направлений вуза в возрасте от 18 до 23 лет. Исследование проводилось в ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» г. Ростова-на-Дону. Результаты исследования по опроснику Т. Элерса представлены на рисунке 1.

**Рисунок 1**

*Результаты, полученные по опроснику Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха*

- Низкий уровень мотивации достижения успеха
- Средний уровень мотивации достижения успеха
- Высокий уровень мотивации достижения успеха
- Очень высокий уровень мотивации достижения успеха



Выборка составила 60 человек, из них 5 человек (8,33 %) имеют низкий уровень мотивации достижения успеха; 25 человек (самая большая группа) (41,67 %) имеют средний уровень мотивации достижения успеха; 14 человек (23,33 %) с высоким уровнем мотивации успеха; 16 респондентов (26,67 %) с очень высоким уровнем мотивации достижения успеха. Респонденты с низким уровнем мотивации достижения успеха составляют самый низкий

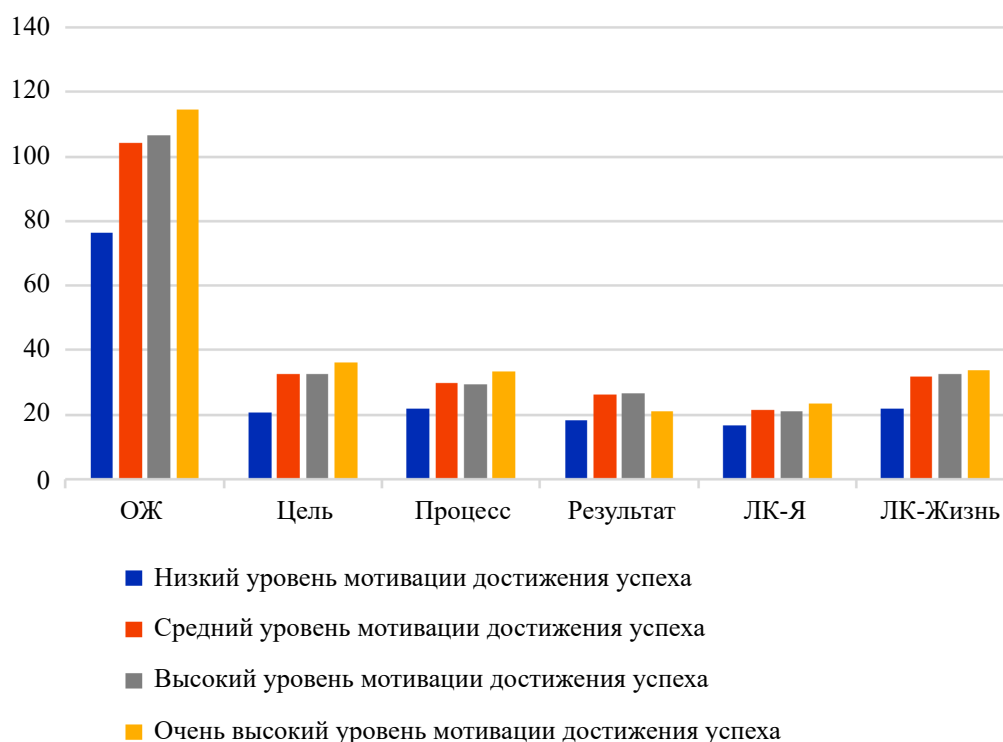


процент из нашей выборки. По мнению исследователей, тенденция в поведении заключается в избегании неудачи и фиксации на возможных негативных последствиях неудачи. Это может проявляться таким образом: боязнь обесценивания себя в собственном мнении, в глазах окружающих, боязнь, не затрагивающих «Я» последствий.

В результате диагностики респондентов с применением теста «Смысловые ориентации» («СЖО») в модификации Д. А. Леонтьева, были получены следующие результаты среди выделенных 4 групп студентов (рисунок 2).

**Рисунок 2**

*Усреднённые показатели по шкалам методики СЖО среди 4 групп респондентов*



Данные представлены в таблице 1.

**Таблица 1**

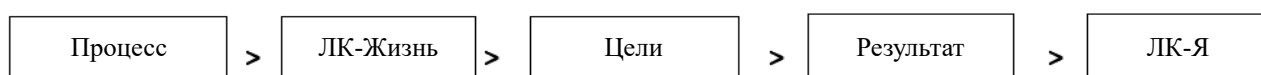
*Среднегрупповые показатели отдельных компонентов смысловых ориентаций среди всех респондентов (в баллах)*

| Респонденты                       | ОЖ     | Цель  | Процесс | Результат | ЛК-Я<br>ЛК-жизнь |
|-----------------------------------|--------|-------|---------|-----------|------------------|
| С низким уровнем мотивации        | 76,40  | 20,80 | 22,00   | 18,40     | 16,60<br>21,80   |
| Со средним уровнем мотивации      | 104,46 | 32,76 | 29,96   | 26,30     | 21,61<br>31,80   |
| С высоким уровнем мотивации       | 106,69 | 32,46 | 29,38   | 26,69     | 21,00<br>32,76   |
| С очень высоким уровнем мотивации | 114,56 | 36,00 | 33,43   | 27,18     | 23,56<br>33,87   |

Профиль смысловых ориентаций представлен на рисунках 3–6.

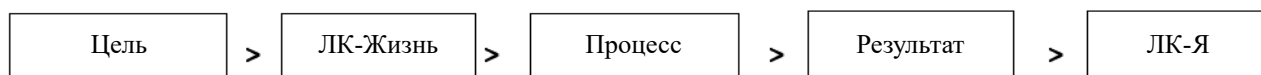
**Рисунок 3**

*Профиль смысловых ориентаций в группе с низким уровнем мотивации достижения успеха*



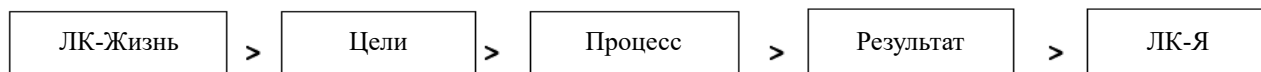
#### Рисунок 4

*Профиль смысловых ориентаций в группе со средним уровнем мотивации достижения успеха*



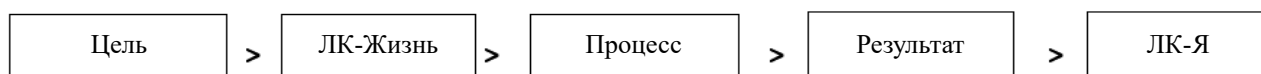
#### Рисунок 5

*Профиль смысловых ориентаций в группе с высоким уровнем мотивации достижения успеха*



#### Рисунок 6

*Профиль смысловых ориентаций в группе с очень высоким уровнем мотивации достижения успеха*



В группе респондентов с низким уровнем мотивации достижения успеха первостепенное место занимают ценности «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» (22) и «Локус контроля – жизнь» (21,8) (рисунок 3). При этом, среднегрупповые баллы оказываются ниже статистической нормы, что свидетельствует об отсутствии у респондентов целей в будущем, а также об убежденности в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю. В группах респондентов со средним и очень высоким уровнем мотивации достижения успеха первостепенное место занимают ценности субшкал «Цели в жизни» (32,7) и (36), «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» (29,96) и (33,43) и «Локус контроля – жизнь» (31,8) и (33,87) (рисунок 4). При этом, среднегрупповые баллы находятся в пределах статистической нормы, что свидетельствует о наличии у респондентов целей в будущем, восприятии испытываемыми процесса жизни как интересного, а также убежденности в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения. Однако у группы с очень высоким уровнем мотивации достижения успеха все показатели выше. В группе респондентов с высоким уровнем мотивации достижения успеха первостепенное место занимают ценности «Локус контроля – жизнь» (32,76), «Цели в жизни» (32,46), «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» (29,38) (рисунок 5). Это свидетельствует о восприятии испытываемыми процесса жизни как наполненного смыслом, наличии у респондентов целей в будущем, а также убежденности в том, что человек способен контролировать свою жизнь. У студентов со средним и высоким уровнем достижения успеха значения субшкал практически не отличаются. У группы с очень высоким уровнем мотивации успеха все значения высоки, но в пределах нормы. Это может свидетельствовать о том, что студентам с очень высоким уровнем мотивации, может быть присуще прожектерство.

Полученные в ходе проведенного исследования данные по шкалам методики СЖО Д. А. Леонтьева подтверждают значимые различия по Н-критерию Краскала–Уоллиса, где достоверными считаются показатели при уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Выявлены значимые различия по шкалам «Цели в жизни» ( $p = 0,03$ ), «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» ( $p = 0,04$ ), «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» ( $p = 0,033$ ), «Локус контроля – Я» ( $p = 0,031$ ), а также по шкале «Осмысленность жизни» ( $p = 0,003$ ) в методике Д. А. Леонтьева.

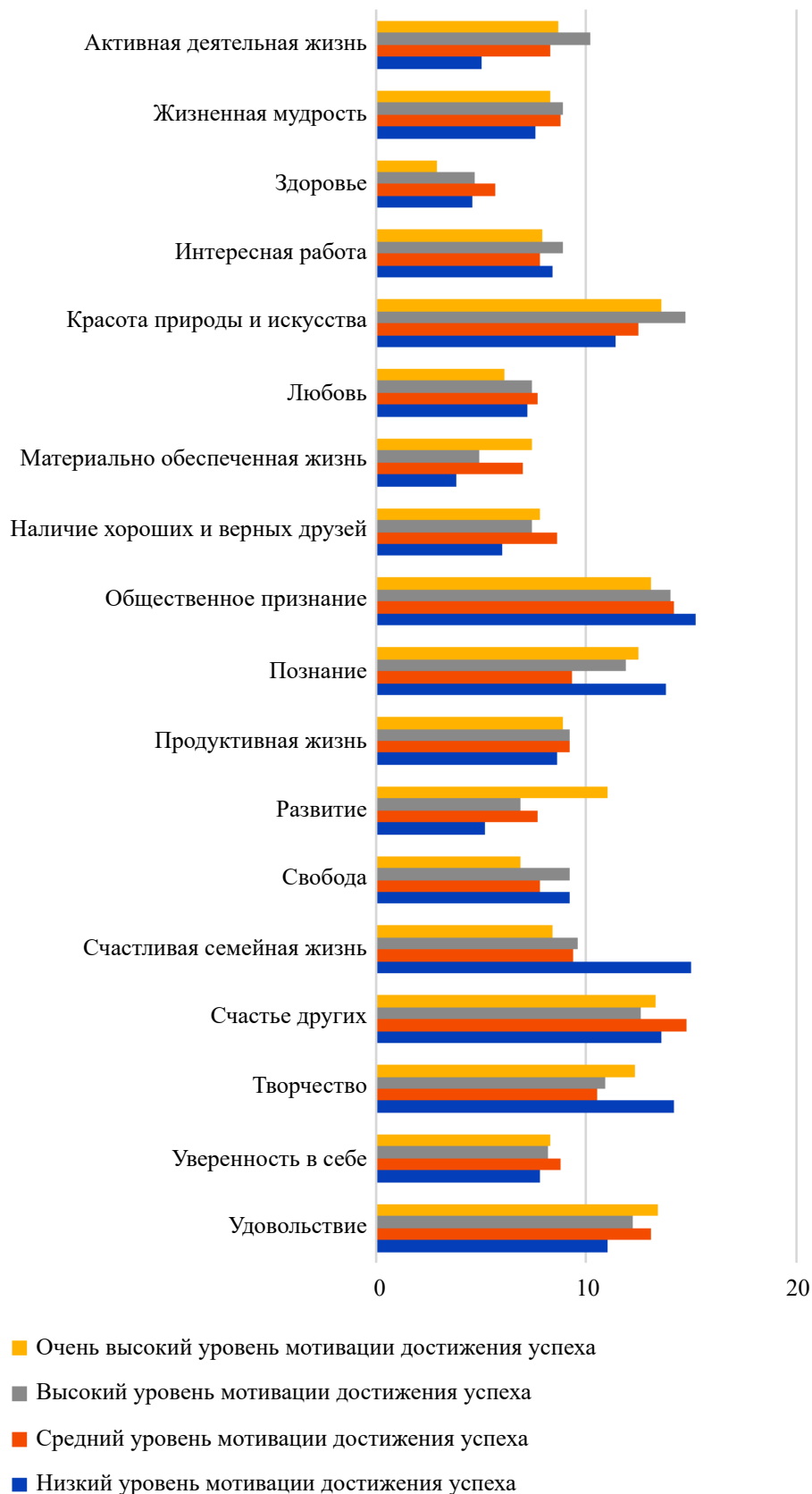
По методике «Ценностные ориентации» М. Рокича были получены следующие результаты относительно терминальных ценностей (ценностей – целей) (рисунок 7).

Наибольшее значение для респондентов с низким уровнем мотивации достижения успеха имеют ценностные ориентации «Материально обеспеченная жизнь» (3,8), «Здоровье» (4,6), «Активная деятельная жизнь» (5), «Развитие» (5,2). Преобладают конкретные ценности, направленные на профессиональную самореализацию. Наибольшее значение для респондентов со средним уровнем мотивации достижения успеха имеют ценностные ориентации «Здоровье» (5,7), «Материально обеспеченная жизнь» (7), «Любовь» (7,7), «Свобода» (7,7), «Развитие» (7,8), «Интересная работа» (7,8). В равной мере распределяются конкретные и абстрактные ценности, а также ценности профессиональной самореализации и ценности личной жизни. Наибольшее значение для респондентов с высоким уровнем мотивации достижения успеха имеют ценностные ориентации «Здоровье» (4,7), «Материально обеспеченная жизнь» (4,9), «Развитие» (6,9), «Любовь» (7,4), «Наличие хороших и верных друзей» (7,8). В равной мере распределяются конкретные и абстрактные ценности, при этом преобладают ценности личной жизни. Наибольшее значение для респондентов с очень высоким уровнем мотивации достижения успеха имеют ценностные ориентации «Здоровье» (2,9), «Материально обеспеченная жизнь» (4,7), «Любовь» (6,1), «Свобо-

да» (6,9), «Наличие хороших и верных друзей» (7,8). В равной мере распределяются конкретные и абстрактные ценности, при этом преобладают ценности личной жизни. «Ценность здоровья» и «Материально обеспеченная жизнь» представлена у всех групп. Среди наименее значимых ценностей у всех групп «Красота природы и искусства», «Общественное признание» и «Счастье других».

**Рисунок 7**

*Усреднённые показатели по шкалам методики «Ценностные ориентации» М. Рокича среди 4 групп респондентов*

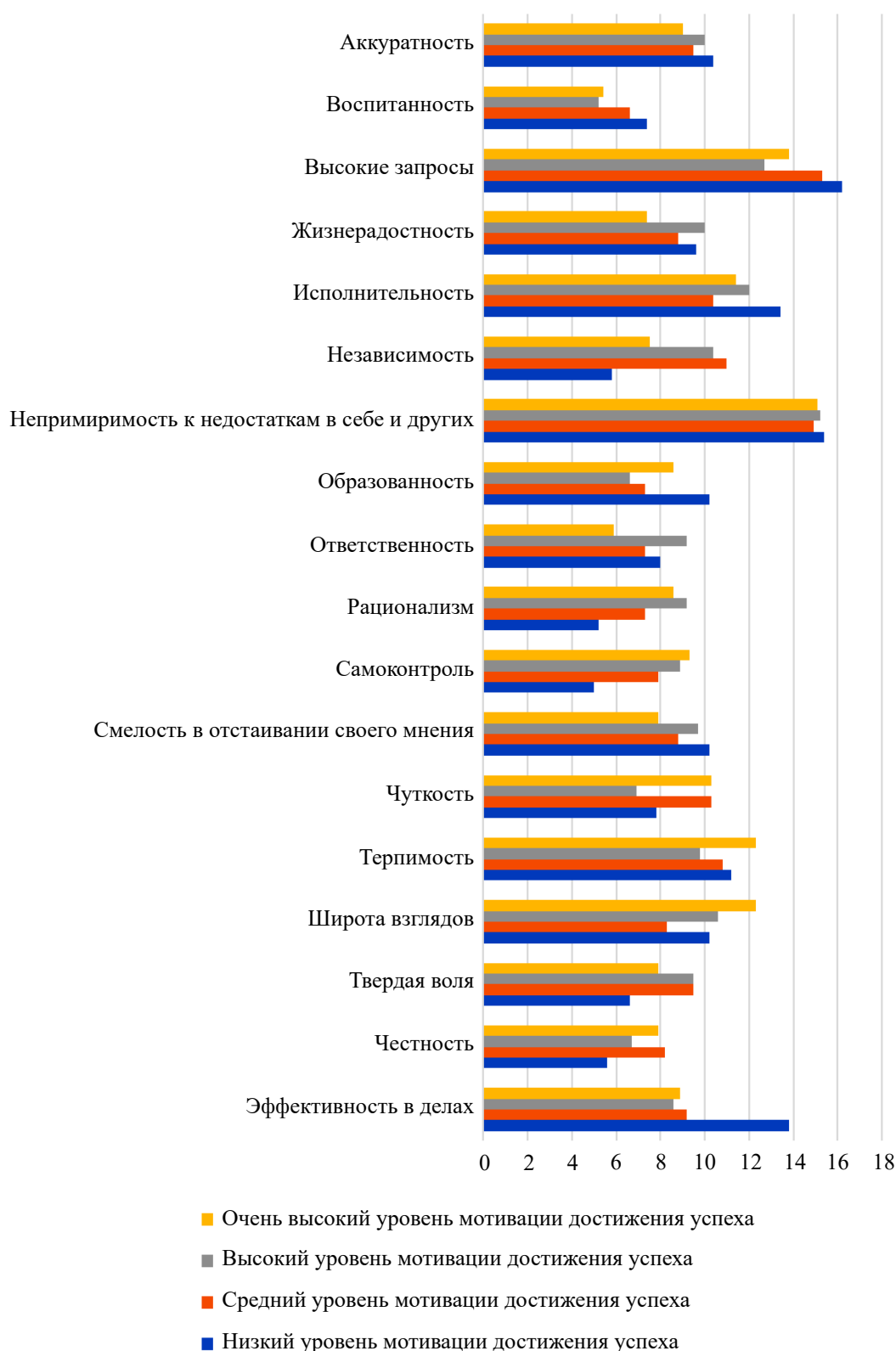


Полученные в ходе проведенного исследования данные по шкалам методики «Ценностные ориентации» М. Рокича подтверждают значимые различия по Н-критерию Краскала–Уоллиса, где достоверными считаются показатели при уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Среди всех 4 групп студентов с разным уровнем мотивации достижения успеха выявлены значимые различия по ценностям «Познание» ( $p = 0,038$ ) и «Развитие» ( $p = 0,005$ ), что подтверждает выдвинутую гипотезу.

По методике «Ценностные ориентации» М. Рокича были получены следующие результаты относительно инструментальных ценностей (ценностей – средств) (рисунок 8).

**Рисунок 8**

*Усреднённые показатели по шкалам методики «Ценностные ориентации» М. Рокича среди 4 групп респондентов*



Наибольшее значение для респондентов с низким уровнем мотивации достижения успеха имеют ценностные ориентации «Независимость» (5,8), «Рационализм» (5,2), «Честность» (5,6), «Самоконтроль» (5), «Твёрдая воля» (6,6). Преобладают этические и индивидуалистические ценности, в равной мере распределяются ценности самоутверждения и ценности принятия других людей. Наибольшее значение для респондентов со средним уровнем мотивации достижения успеха имеют ценностные ориентации «Воспитанность» (6,6), «Рационализм» (7,3), «Образованность» (7,3), «Ответственность» (7,3), «Самоконтроль» (7,9). В равной мере распределяются этические ценности и ценности общения, а также ценности самоутверждения и ценности принятия других людей, при этом преобладают конформистские ценности в сравнении с индивидуалистическими. Наибольшее значение для респондентов с высоким уровнем мотивации достижения успеха имеют ценностные ориентации «Воспитанность» (5,2), «Образованность» (6,6), «Честность» (6,7), «Чуткость» (6,9). Преобладают ценности общения и ценности принятия других людей, в равной мере распределяются конформистские и альтруистические ценности. Наибольшее значение для респондентов с очень высоким уровнем мотивации достижения успеха имеют ценностные ориентации «Воспитанность» (5,4), «Ответственность» (5,9), «Твёрдая воля» (5,9). «Жизнерадостность» (7,4), «Независимость» (7,5). В равной мере распределяются этические ценности и ценности общения, отмечаются как индивидуалистические, так и конформистские ценности. Среди наименее значимых ценностей у всех групп «Нетерпимость» и «Высокие запросы».

### Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают и дополняют работы других исследователей по указанной проблематике. В трудах Baumeister (1986) акцентируется внимание на том, что ценностная структура и система приоритетов позволяет человеку осуществлять значимые выборы осознанно. Важную роль мотивация достижения успеха играет в юношеском и зрелом возрасте, в периоды проявления и реализации потенциала личности, профессиональной самореализации человека (Плотникова, 2021). В работах Рыжей (2008) заостряется внимание на том, что молодежью высоко ценятся целеустремленность и активность, также автором отмечается увеличение популярности достижения успеха безнравственным путём. А. В. Соколова отмечает тенденцию к эгоистическим ценностям на пути к успеху, что приводит к проблемам в общении, снижению ценностей семейных и дружеских (Соколов, 2005). А. С. Милентьева выделяет особенности личности с высокой мотивацией к успеху, такие как высокий уровень развития общих способностей, хорошая обучаемость, эмоциональная устойчивость, развитое абстрактное мышление (Милентьева, 2020). В трудах Ансимовой и Мишучковой (2016) акцентируется внимание на том, что современные молодые люди ориентированы на материальное положение, свободу и независимость. В работах Биткиной (2021) самооценка и мотивация достижения рассматриваются как одни из основополагающих факторов, определяющих особенности саморегуляции и оказывающих влияние на успешность деятельности. Е. П. Ильин выделяет такие черты людей с высоким уровнем достижения успеха, как уверенность в успешном выполнении задуманного, решительность в неопределённых ситуациях, склонность к разумному риску, ответственность, адекватный уровень притязаний (Ильин, 2003). Чем выше уровень мотивации, тем большая настойчивость и упорство проявляется.

В результате проведенного нами исследования можно сделать вывод о достаточно высоком уровне осознанности представителей групп со средним, высоким и очень высоким уровнем мотивации достижения успеха. У таких респондентов есть осознание, что можно контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и реализовывать планы. Процесс жизни воспринимается ими как интересный, жизнь эмоционально насыщена и наполнена смыслом. У студентов есть цели на будущее, есть осмысленное понимание как достигать эти цели, они способны к здоровой оценке своих сил и возможностей. У группы с очень высоким уровнем мотивации к достижению есть риск завышенных ожиданий и планов, не подкреплённых реальными возможностями. У группы с низким уровнем мотивации достижения успеха на первом месте «Процесс жизни», то есть смысл их жизни в том, чтобы жить, и жить по возможности хорошо, так как преобладающая терминальная ценность – «Материально обеспеченная жизнь». Здесь есть риск формирования гедонистического отношения к жизни. Такие респонденты не строят далеко идущие планы на будущее, а скорее живут сегодняшним днем. Однако было установлено, что в структуре терминальных ценностей (ценностей – целей) у респондентов с низким уровнем мотивации достижения успеха преобладают ценности профессиональной самореализации, что может быть связано с желанием реализации в профессии при отсутствии должной мотивации и затрачиваемых ресурсов. У студентов со средним и высоким уровнем мотивации достижения успеха в равной мере выражены ценности профессиональной самореализации и ценности личной жизни, у респондентов с очень высоким уровнем мотивации достижения успеха также преобладают ценности личной жизни. В структуре инструментальных ценностей (ценностей – средств) у респондентов со средним, высоким и очень высоким уровнем мотивации достижения успеха, в отличие от респондентов с низким уровнем данного признака, отмечается преобладание ценностей общения. У студентов со средним уровнем мотивации достижения успеха, в отличие от остальных групп, преобладают конформистские ценности. Полученные данные требуют дальнейшего анализа и интерпретации.



Обобщая результаты полученных данных в ходе исследования и результаты исследований других авторов, можно заключить, что изучение особенностей ценностных и смысловых ориентаций, мотивационной сферы вос-требовано и требует дальнейших исследований.

### Список литературы

- Абакумова, И. В., Азарко, Е. М., и Ефименко, В. Н. (2002). *Становление и развитие понятия «личностный смысл» как категории отечественной психологии*. Изд-во РГУ.
- Абакумова, И. В. Азарко, Е. М., Комерова, Н. Е., и Пахомова, В. Г. (2022). Отношение к временной перспективе и особенности ценностно-смысловой сферы студентов в условиях цифровизации. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(4).
- Аверьянов, А. И., и Тимохович, А. М. (2022). Сущность и развитие ценностно-смысловой сферы личности. *Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт*, 1, 56–61.
- Анисимова, Е. В. (2020). Социально-психологическая модель структуры ценностно-смысловых ориентаций личности. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 9(1–1), 150–163.
- Анимова, Н. П., и Мишучкова, Е. Ю. (2016). Ценностные ориентации и мотивация достижения студентов педагогического вуза. *Ярославский педагогический вестник*, 1, 205–208.
- Биктина, Н. Н. (2021). Мотивация достижения успеха и личностные особенности студентов. *АНИ: педагогика и психология*, 10(1(34)), 331–334.
- Власова, Н. В. (2019). Формирование ценностно-смысловой сферы развивающейся личности. *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*, 1, 19–24.
- Ильин, Е. И. (2003). *Мотивация и мотивы*. Питер.
- Леонтьев, Д. А. (2000). *Тест смысложизненных ориентации (СЖО) (2-е изд.)*. Смысл.
- Леонтьев, Д. А. (2003). *Психология смысла*. Смысл.
- Милентьева, А. С. (2020). Ценностные ориентации и мотивация достижения успеха студентов вузов. *Научные труды Московского гуманитарного университета*, 6, 56–61. <http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2020.6.10>
- Плотникова, Е. С., и Оплетева, Ю. Н. (2021). Мотивация достижения успеха в юношеском и зрелом возрасте. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*, 3(23), 52–57.
- Рожков, Е. М. (2014). Мотивация достижения успеха и избегания неудач в работах отечественных и зарубежных ученых. *Современная наука*, 3, 44–46.
- Рыжая, Ю. Н. (2008). Факторы жизненного успеха в представлениях современного студента. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*, 2, 44–50.
- Соколов, А. В. (2005). Интеллектуально-нравственная дифференциация современного студенчества. *Социсс*, 9, 91–97.
- Щербакова, Т. Н., и Мариненко, Т. Ю. (2024). Смысложизненные ориентации и стратегии совладающего поведения у молодых людей с разной ориентацией на будущее. *Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология*, 7(1), 88–96. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-88-96>
- Baumeister, R. F. (1986). *Identity: Cultural change and the struggle for self*. Oxford University Press.
- Nikolenko, O., Zheldochenko, L., & Lomova, N. (2020). Psychological and pedagogical conditions for the formation of value-semantic sphere of students of technical specialties. *E3S Web of Conferences*, 175, 15029. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515029>
- Nikolenko, O., & Zheldochenko, L. (2021). Value orientations of students with different levels of general communicative tolerance. *E3S Web of Conferences*, 273, 12044. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312044>

### References

- Abakumova, I. V., Azarko, E. M., & Efimenko, V. N. (2002). *Formation and Development of the Concept of “Personal Meaning” as a Category of Russian Psychology*. RSU Publishing House.
- Abakumova, I. V. Azarko, E. M., Komeroval, N. E., & Pakhomova, V. G. (2022). Attitude to the Time Perspective and Features of the Value-Semantic Sphere of Students in the Context of Digitalization. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(4).
- Averyanov, A. I., & Timokhovich, A. M. (2022). The Essence and Development of the Value-Semantic Sphere of the Individual. *Meaning Formation and Its Contexts: Life, Structure, Culture, Experience*, 1, 56–61.
- Anisimova, E. V. (2020). Social and psychological model of the structure of value-semantic orientations of the individual. *Psychology. Historical and critical reviews and modern research*, 9(1–1), 150–163.
- Ansimova, N. P., & Mishuchkova, E. Yu. (2016). Value orientations and achievement motivation of students of a pedagogical university. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1, 205–208.
- Biktina, N. N. (2021). Motivation to achieve success and personal characteristics of students. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 10(1(34)), 331–334.
- Vlasova, N. V. (2019). Formation of the value-semantic sphere of a developing personality. *Actual problems and prospects for the development of modern psychology*, 1, 19–24.

- Ilyin, E. I. (2003). *Motivation and motives*. Piter.
- Leontiev, D. A. (2000). *Life-Meaning Orientation Test (LMO) (2nd ed.)*. Meaning.
- Leontiev, D. A. (2003). *Psychology of meaning*. Meaning.
- Milentyeva, A. S. (2020). Value orientations and motivation for achieving success of university students. *Scientific works of Moscow University for the Humanities*, 6, 56–61. <http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2020.6.10>
- Plotnikova, E. S., & Opletaeva, Yu. N. (2021). Motivation for achieving success in adolescence and adulthood. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 3(23), 52–57.
- Rozhkov, E. M. (2014). Motivation to achieve success and avoid failure in the works of domestic and foreign scientists. *Modern science*, 3, 44–46.
- Ryzhaya, Yu. N. (2008). Factors of life success in the ideas of a modern student. *Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev*, 2, 44–50.
- Sokolov, A. V. (2005). Intellectual and moral differentiation of modern students. *Sotsiologicheskie Issledovaniia*, 9, 91–97.
- Shcherbakova, T. N., & Marinenko, T. Yu. (2024). Life-meaning orientations and coping strategies in young people with different orientations to the future. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 88–96. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-88-96>
- Baumeister, R. F. (1986). *Identity: Cultural change and the struggle for self*. Oxford University Press.
- Nikolenko, O., Zheldochenko, L., & Lomova, N. (2020). Psychological and pedagogical conditions for the formation of value-semantic sphere of students of technical specialties. *E3S Web of Conferences*, 175, 15029. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515029>
- Nikolenko, O., & Zheldochenko, L. (2021). Value orientations of students with different levels of general communicative tolerance. *E3S Web of Conferences*, 273, 12044. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312044>

**Об авторе:**

**Оксана Федоровна Николенко**, кандидат философских наук, доцент кафедры психологии образования и организационной психологии, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), [nikolenko.of@mail.ru](mailto:nikolenko.of@mail.ru)

**Конфликт интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

**About the Author:**

**Oksana Fedorovna Nikolenko**, Cand. Sc. (Philosophy), Associate Professor of Educational Psychology and Organizational Psychology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), [nikolenko.of@mail.ru](mailto:nikolenko.of@mail.ru)

**Conflict of Interest Statement:** the author declares no conflict of interest.

*The author has read and approved the final version of manuscript.*

**Поступила в редакцию / Received** 12.12.2024

**Поступила после рецензирования / Reviewed** 12.05.2025

**Принята к публикации / Accepted** 18.06.2025

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY



УДК 159.9.072.43

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-19-30>



JQAENF

### Возрастные особенности взаимосвязи параметров работы и жизни

Элеонора А. Болдырева

Таганрогский институт управления и экономики, г. Таганрог, Российская Федерация

✉ [idedema@list.ru](mailto:idedema@list.ru)

#### Аннотация

**Введение.** Профессиональная деятельность составляет важную часть жизни человека, зачастую занимая верхние позиции в иерархии ценностных ориентаций. Об этом свидетельствуют многочисленные отечественные и зарубежные исследования, в которых установлено влияние профессиональной деятельности на психологическое благополучие личности и удовлетворенность жизнью в целом. У каждого человека есть собственное представление о том, какова будет его работа или о том, какой бы он хотел ее видеть, как и о своей будущей жизни. На основе этих представлений люди выбирают профессию, место работы, стараясь, чтобы они максимально соответствовали их жизненным ориентирам. При этом исследования, касающиеся того, как люди разного возраста соотносят параметры работы и параметры жизни, отсутствуют.

**Цель.** Выявить возрастные особенности представлений о взаимосвязи параметров работы и жизни.

**Материалы и методы.** Для достижения поставленной цели был использован метод семантического дифференциала. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с применением метода ранговой корреляции Спирмена.

**Результаты исследования.** В исследовании приняли участие 105 человек, распределенных по четырем возрастным группам: студенты 1 курса, студенты 4 курса, молодые работники со стажем 2–5 лет и опытные работники со стажем 5–10 лет. В каждой группе респондентов обнаружилось значимые взаимосвязи между параметрами работы и параметрами жизни. Студенты 1 курса представляют, что шесть параметров работы будут взаимосвязаны с восемью параметрами жизни. В представлениях студентов 4 курса шесть параметров работы взаимосвязаны с семью параметрами жизни. В группе молодых сотрудников обнаружилось самое большое число значимых взаимосвязей, а опытные сотрудники представляют, что в будущем небольшое число параметров работы будет взаимосвязано с большим числом параметров жизни.

**Обсуждение результатов.** У студентов 1 курса представления о будущих взаимосвязях между параметрами работы и жизни идеалистические, у студентов 4 курса все взаимосвязи четкие и объективные, что свидетельствует о реалистичности представлений. В представлениях молодых специалистов взаимосвязи указывают на стремление к гедонизму и наличие определенной растерянности. Представления опытных сотрудников о взаимосвязи параметров работы и жизни четкие, структурированные и содержательные.

**Ключевые слова:** представления о будущем, профессиональная деятельность, параметры жизни, параметры работы, возрастные особенности представлений

**Для цитирования.** Болдырева, Э. А. (2025). Возрастные особенности взаимосвязи параметров работы и жизни. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 8(4), 19–30. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-19-30>

## Age Features of the Relationship Between Work and Life Parameters

Eleonora A. Boldyreva 

Taganrog Institute of Management and Economics, Taganrog, Russian Federation

✉ [idema@list.ru](mailto:idema@list.ru)

### Abstract

**Introduction.** Professional activity is an essential part of a person's life and often occupies a prominent position in their value system. This is supported by numerous domestic and international studies, which demonstrate the impact of professional activity on individual psychological well-being and overall life satisfaction. Everyone has unique ideas about what they want their job to be like and about their future, and these ideas guide their choice of profession and workplace, aiming to align with their life goals. However, there is a lack of research on how people at different stages of life relate work and life parameters.

**Objective.** To identify age-specific ideas about the relationship between work and life parameters.

**Materials and Methods.** To achieve this goal, the semantic differential method was used. Statistical processing of the research results was carried out using Spearman's rank correlation coefficient.

**Results.** The study involved 105 participants, divided into four groups based on age: first-year students, fourth-year students, young professionals with 2–5 years of work experience, and more experienced professionals with 5–10 years of work experience. Within each group, significant correlations were found between work-related parameters and life-related parameters. First-year students imagined that six work-related factors would be connected to eight life-related factors. Fourth-year students saw six work factors connected to seven life factors. The group of younger professionals showed the most significant connections, while the more experienced professionals saw fewer work factors linked to more life factors in their future.

**Discussion.** The first-year students have idealistic ideas about the future relationship between work and life, while fourth-year students have more clear and objective correlations, indicating that their ideas are more realistic. Young professionals' ideas about this relationship often reflect a desire for hedonism and a certain level of confusion. Experienced employees, on the other hand, have clear, structured, and meaningful ideas about how work and life should be balanced.

**Keywords:** ideas about the future, professional activity, life parameters, work parameters, age-related features of ideas

**For Citation.** Boldyreva, E. A. (2025). Age features of the relationship between work and life parameters. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 8(4), 19–30. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-19-30>

### Введение

Профессиональная деятельность составляет значительную часть жизнедеятельности человека. Вместе с выбором профессии и профессиональным обучением ей посвящена половина человеческой жизни, поэтому она, несомненно, оказывает влияние на жизнь человека. Работа может радовать и приносить удовлетворение, являться средством саморазвития, самоуважения и самореализации, служить источником благосостояния и повышения статуса, развивать межличностные контакты. Но в то же время она может вызывать дискомфорт, стрессы, и приносить разочарования. В том, каково будет это влияние, большую роль играет выбор профессии, ценностные ориентации и установки, самопонимание, выбор места работы, а также социальные представления. С начала XXI века в нашей стране стало формироваться представление о профессиональной деятельности как тяжелой и неприятной обязанности. Так, Т. Бугелова с коллегами в своем кросскультурном исследовании установили, что в современном мире школьники и студенты проявляют низкую готовность к трудовой деятельности (Бугелова и др., 2019). Треть из них в качестве основного фактора, влияющего на трудовую активность, назвали заработную плату. Кроме того, есть немало людей, выбирающих добровольную безработность, то есть они вообще не хотят работать. При этом среди предпенсионеров и пенсионеров, работающих на полную ставку, таких, наоборот, меньшинство. У них, как правило, присутствует высокая мотивация трудовой деятельности. Однако авторы никак не объясняют эту мотивацию.

Многочисленные отечественные исследования показывают, что современные выпускники недостаточно сознательно подходят к выбору профессии, но ожидают, что в будущем она удовлетворит все их потребности. Так, И. В. Арендачук установила, что у современных старшеклассников отсутствует психологическая готовность к выбору профессии (Арендачук, 2017), что ведет к тому, что при выборе профессии они ориентируются на внешние мотивы – будущую заработную плату, престижность, востребованность профессии, престижность учебного заведения (Лозовая, 2021). С. Н. Казначеева с коллегами, опрашивая старшеклассников, выяснили, что 70 % из них при выборе профессии полагались на мнение родителей (Казначеева и др., 2019), а исследование М. Д. Ефремовой показало, что основным вектором личности старшеклассников и первокурсников является направленность на себя, собственное развитие и благополучие, что также не всегда связано с будущей работой (Ефремова, 2018). Но

наиболее показательное исследование Ж. Т. Абилхановой, в котором было установлено отсутствие четкой временной перспективы у старшеклассников при выборе ими профессии (Абилханова, 2022).

Вообще, работ, посвященных изучению влияния профессиональной деятельности на удовлетворенность жизнью, в современной психологии немало. Работая со студентами, О. Н. Истратова установила, что при низкой субъектной позиции студентов по отношению к будущей профессиональной деятельности их удовлетворенность жизнью значимо ниже, чем у студентов с высоким уровнем такой позиции (Истратова, 2022). Взаимосвязь удовлетворенности жизнью и удовлетворенности профессиональным выбором подчеркивает Шабанова (2019). Хохлова и Шаброва (2022) установили иерархию факторов удовлетворенности жизнью:

- 1) социальный статус;
- 2) семейные отношения;
- 3) материальное положение;
- 4) включенность в социальные отношения;
- 5) профессиональная деятельность.

Как видно, профессиональная деятельность находится на последнем месте. Е. С. Балабанова, А. Г. Эфендиев и А. С. Гоголева выявили различные стратегии достижения благополучия у современной молодежи, среди которых только одна была связана с развитием профессионализма, ориентацией на профессиональную деятельность (Балабанова и др., 2021). Для других профессиональная деятельность либо была фоном, необходимым для выживания, либо вообще не связывалась с благополучием.

Темницкий и Бессокирная (2018) выявляли взаимосвязь между удовлетворенностью работой и удовлетворенностью жизнью у работающих людей современной России. Они выдвинули гипотезу, что между этими понятиями могут существовать различные взаимосвязи: они могут находиться в равновесии друг с другом, удовлетворенность работой может преобладать над удовлетворенностью жизнью в целом и, наоборот, при высокой удовлетворенности жизнью человек может быть не удовлетворен своей работой. Можно предположить, что в первом случае имеет место гармоничное включение профессиональной деятельности в общую жизнедеятельность человека, во втором – при удовлетворении профессиональных потребностей и мотивов в личной жизни имеют место проблемы, конфликты, нереализованные желания, а в третьем – человек по каким-то причинам не достигает самореализации в своей профессии либо у него вообще отсутствуют профессиональные мотивы. В своем исследовании авторы установили, что в России удовлетворенность работой чаще превышает удовлетворенность жизнью. Как правило, респонденты объясняли это интересным содержанием работы и сбалансированностью затрат на работу и личную жизнь, то есть если работа интересная и не мешает другим сферам жизнедеятельности, удовлетворенность ею повышается и компенсирует возможные проблемы в других сферах. Однако при сбалансированной удовлетворенности обеими сферами работники ориентированы на повышение квалификации, расширение образования, причем не только в профессиональной сфере, но и общего интеллектуального развития, занятия спортом, хобби, а в поведении проявляют самодостаточность. И данные особенности не зависят от страны. Аналогичные результаты относительно равной удовлетворенности работой и жизнью получены и в зарубежных исследованиях (Bari & Robert, 2016; Banerjee, 2015).

И. В. Быстрова одна из немногих исследователей, которая выясняла взаимосвязь профессиональных предпочтений и удовлетворенности жизнью (Быстрова и др., 2024). Ее респондентами являлись лица зрелого возраста, куда она отнесла людей от 24 до 55 лет в соответствии с концепцией Е. Е. Сапоговой. Автор отмечает, что удовлетворенность жизнью – понятие и комплексное, и индивидуальное. Это качественная оценка индивидом своей жизни. Под удовлетворенностью жизнью она понимает «систему отношения личности к своей жизни, которая включает в себя такие понятия, как содержание жизни, комфорт, состояние психологического благополучия» (Быстрова и др., 2024, с. 151) и подчеркивает роль профессиональной самореализации в этом процессе. Результаты проведенного эмпирического исследования выявили значимую взаимосвязь между степенью профессиональной самореализации, удовлетворенностью работой и удовлетворенностью жизнью. При этом работники до 30 лет значимо более удовлетворены своей жизнью, чем работники от 35 до 50 лет, а мужчины значимо более удовлетворены жизнью, чем женщины. Данные результаты можно объяснить более широкими перспективами у молодых работников, особенно мужчин, в то время как более старшие сотрудники понимают, что у них уже мало времени для достижения профессиональной самореализации, а для женщин все-таки существуют гендерные ограничения в виде «стеклянного потолка» и реализации материнской функции.

Взаимосвязь между удовлетворенностью деятельностью и жизнью в целом подчеркивает и Стрельникова (2023). При этом удовлетворенность жизнью она называет психологическим благополучием личности и указывает на множество разнообразных факторов, опосредующих эту взаимосвязь: возраст, состояние здоровья, материальное благополучие, уровень образования, социальные условия, личностные особенности, базисные убеждения и ценности. Аналогичные факторы выявлены и в работах зарубежных исследователей. Так, Кристофер Р. М. Вернер-Десондберга указывает на взаимосвязь престижности профессии, материального благополучия и удовлетворенности жизнью у сотрудников полиции Великобритании (Werner-Desondberg, 2020), В. Джэйн разработал модель факторов, влияющих на удовлетворенность жизнью.



яющих на удовлетворенность жизнью индийских полицейских, где целый блок посвящен факторам профессиональной деятельности (Jain, 2022), а Г. Парк и Д. Джогн выяснили, что кроме удовлетворенности работой, на удовлетворенность жизнью влияют личностные качества и установки человека, что намечает перспективы исследований в данном направлении (Park & Jeong, 2015).

И. Ю. Федяева установила, что удовлетворенность жизнью коррелирует с такими параметрами удовлетворенности профессиональной деятельностью как процесс и содержание труда, особенности руководства и зарплата (Федяева, 2020). При этом под удовлетворенностью жизнью автор понимает когнитивный аспект субъективного благополучия, дополненный положительными или отрицательными эмоциями, то есть это оценка человеком того, как складывается для него жизнь на данный момент и какие эмоции он испытывает в результате этой оценки. Следует отметить, что не сама по себе успешность профессиональной деятельности влияет на удовлетворенность жизнью, а ее содержательные компоненты. Так, З. А. Сагова доказала, что высокая успешность деятельности не всегда способствует повышению удовлетворенности жизни в связи с затратами (личностными, физиологическими, энергетическими), которые пришлось потратить для достижения успеха (Сагова, 2023). При больших затратах ресурсов на успех он часто перестает радовать, тем самым снижая удовлетворенность жизни. Однако автор замечает, что здесь существуют индивидуальные особенности, а также остается открытым вопрос об измерении этих затрат. К аналогичным выводам пришла и А. И. Алонцева (Алонцева, 2020). В ее исследовании также было установлено, что профессиональная успешность не всегда связана с субъективным благополучием и удовлетворенностью. Ее респонденты были больше удовлетворены, когда их успешность оценивалась по объективным показателям, а не когда они оценивали ее субъективно. Таким образом, можно констатировать наличие взаимосвязи между профессиональной деятельностью и другими аспектами жизни.

В свое время М. Селигман (Seligman et al., 2009) и М. Аргайл (Аргайл, 1990) связали удовлетворенность жизнью с неким эталоном, который есть в представлениях человека. Этот эталон содержит идеальный образ различных сторон жизни человека, следовательно, удовлетворенность тем выше, чем ближе реальная жизнь к идеальной, представляемой. На любом этапе своей жизни человек «заглядывает в будущее», представляет, каким оно будет, создавая образы различных сфер жизнедеятельности. Наличие образа будущего влияет на построение сегодняшней жизни, организуя ее и направляя, поэтому знание содержания этих представлений может помочь понять функционирование человека, а также оказать ему в случае необходимости психологическую помощь. В то же время среди современных исследований мы не нашли работ с подобной тематикой, поэтому целью нашего исследования стало выявление возрастных представлений о взаимосвязи профессиональной деятельности и жизни в будущем. Из всех сфер жизнедеятельности была выбрана профессиональная, как занимающая большой отрезок жизни каждого человека. Нами была выдвинута гипотеза о том, что существуют возрастные особенности представлений о том, как будут в будущем взаимосвязаны параметры работы и параметры жизни.

#### Материалы и методы

Для изучения представлений о будущей работе и будущей жизни был использован метод семантического дифференциала. По принципам разработки методик на его основе были составлены дихотомии прилагательных, относящихся к работе и жизни людей. Параметры работы включали эмоциональные (приятная, радостная, безопасная), содержательные (легкая, простая, структурированная, формальная, самостоятельная, упорядоченная) и личностно окрашенные (осмысленная, эмоциональная, полезная, перспективная, с карьерным ростом, с постоянным обучением) признаки. Данные прилагательные и их противоположности были отобраны по признаку обобщенности, поскольку, на наш взгляд, их можно применить для оценки любой профессиональной деятельности, независимо от ее сферы и характера. Всего данный вопрос содержал 15 дихотомий. Аналогичные прилагательные были отобраны и для параметров жизни, в результате 13 дихотомий были аналогичными, а вместо карьерного роста и постоянного обучения были взяты такие параметры жизни, как жизнерадостность, стабильность, материальная обеспеченность и разнообразие, что в сумме составило 17 противоположных пар прилагательных.

Респондентам необходимо было отметить на шкале от 0 до 3, какая, по их мнению, у них будет работа через пять лет (вопрос 1) и жизнь через 5 лет (вопрос 2). Их представления о будущей жизни и работе оценивались по тому, чем ближе к тому или иному краю они отмечали тот или иной параметр. Для обработки результатов исследования использовался корреляционный анализ по Спирмену.

#### Результаты исследования

В исследовании приняли участие 105 человек: 30 студентов 1 курса, 25 студентов 4 курса ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики», 28 работающих человек со стажем от 2 до 5 лет и 22 работающих человека со стажем от 5 до 10 лет. Выбор респондентов был обусловлен этапом их профессионализации. Первокурсники находятся на стадии профессионального обучения, они полны надежд, их представления о будущем, как правило, слабо реалистичны, их мечта о поступлении в вуз осуществилась, поэтому интересно посмотреть, как они связывают будущую работу и жизнь в своих представлениях. Четверокурсники стоят на пороге профессиональной деятельности, они уже прошли производственную практику, имеют более реалистичное представление о своей профессиональной деятельности и более адекватно могут оценить ее влияние на свою будущую жизнь.

Работающие респонденты со стажем от 2 до 5 лет прошли адаптацию и находятся на стадии освоения профессии, а работающие респонденты со стажем от 5 до 10 лет находятся на стадии мастерства. Обе группы уже реально оценивают свою профессию, знают, как она влияет на их жизнь, но группа с меньшим стажем еще может находиться в поиске «идеального» для себя места работы, следовательно, представлять будущее более оптимистично, чем группа с большим стажем, которая уже адекватно оценивает свои перспективы как в работе, так и в жизни. В исследовании приняли участие представители самых разных профессий, а также отсутствовало разделение респондентов по половому признаку.

Все респонденты, независимо от возраста и стажа работы, представляют свое будущее довольно положительно. Средние показатели всех параметров будущей работы у студентов 1 курса находятся в пределах 2,3–2,6 баллов, будущей жизни 2,5–2,8 баллов. Студенты 4 курса оценивают будущую работу в пределах 2,2–2,5 баллов, будущую жизнь – 2,6–2,9 баллов; работающая молодежь со стажем 2–5 лет оценивает будущую работу в пределах 2,5–2,7 баллов, будущую жизнь 2,4–2,8 баллов; сотрудники со стажем 5–10 лет – 2,3–2,6 и 2,5–2,8 баллов соответственно. Для наглядности представим эти результаты в таблице.

Как видно из таблицы 1, все респонденты представляют свою будущую жизнь немного оптимистичнее, чем свою будущую работу, однако значимых расхождений между группами респондентов в представлениях о своей будущей работе и своей будущей жизни мы не обнаружили.

**Таблица 1**

*Средние баллы параметров работы и жизни*

| Группа респондентов           | Параметры работы (ср. балл) | Параметры жизни (ср. балл) |
|-------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Студенты 1 курса              | 2,3–2,6                     | 2,5–2,8                    |
| Студенты 4 курса              | 2,2–2,5                     | 2,6–2,9                    |
| Молодежь со стажем 2–5 лет    | 2,5–2,7                     | 2,4–2,8                    |
| Сотрудники со стажем 5–10 лет | 2,3–2,6                     | 2,5–2,8                    |

Результаты корреляционного анализа между параметрами работы и параметрами жизни в каждой группе респондентов представлены на рисунках ниже.

Как видно из рисунка 1, в представлениях студентов 1 курса приятная работа значимо взаимосвязана с радостной ( $r_s = 0,38, p \leq 0,05$ ) и материально обеспеченной ( $r_s = 0,41, p \leq 0,05$ ) жизнью. Осмысленная работа значимо взаимосвязана с приятной ( $r_s = 0,38, p \leq 0,05$ ), осмысленной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,01$ ), стабильной ( $r_s = 0,40, p \leq 0,05$ ) и разнообразной ( $r_s = 0,51, p \leq 0,01$ ) жизнью. Полезная работа значимо взаимосвязана с приятной ( $r_s = 0,38, p \leq 0,05$ ), радостной ( $r_s = 0,39, p \leq 0,05$ ), осмысленной ( $r_s = 0,42, p \leq 0,05$ ), полезной ( $r_s = 0,39, p \leq 0,05$ ) и перспективной ( $r_s = 0,40, p \leq 0,05$ ) жизнью. Упорядоченная работа значимо взаимосвязана с приятной ( $r_s = 0,41, p \leq 0,05$ ) и разнообразной ( $r_s = 0,39, p \leq 0,05$ ) жизнью. Перспективная работа значимо взаимосвязана с приятной ( $r_s = 0,45, p \leq 0,01$ ), осмысленной ( $r_s = 0,43, p \leq 0,05$ ), полезной ( $r_s = 0,38, p \leq 0,05$ ), стабильной ( $r_s = 0,40, p \leq 0,05$ ), перспективной ( $r_s = 0,42, p \leq 0,05$ ), материально обеспеченной ( $r_s = 0,50, p \leq 0,01$ ) и разнообразной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,01$ ) жизнью. Работа с карьерным ростом значимо взаимосвязана с приятной ( $r_s = 0,48, p \leq 0,01$ ), осмысленной ( $r_s = 0,45, p \leq 0,05$ ), полезной ( $r_s = 0,38, p \leq 0,05$ ), перспективной ( $r_s = 0,45, p \leq 0,05$ ), стабильной ( $r_s = 0,44, p \leq 0,05$ ), материально обеспеченной ( $r_s = 0,51, p \leq 0,01$ ) и разнообразной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,01$ ) жизнью.

Таким образом, в представлениях первокурсников с параметрами будущей жизни больше всего взаимосвязаны такие параметры будущей работы, как «приятная», «осмысленная», «полезная», «упорядоченная», «перспективная» и «с карьерным ростом». При этом такие параметры будущей работы, как «перспективная» и «с карьерным ростом», будут вносить наибольший вклад в реализацию положительных жизненных параметров. На втором месте по вкладу полезность и осмысленность работы, и на третьем – приятность и упорядоченность. При этом параметров жизни, с которыми они будут взаимосвязаны, несколько больше – восемь: приятная, радостная, осмысленная, полезная, перспективная, стабильная, материально обеспеченная, разнообразная.

Как видно из рисунка 2, в представлениях студентов 4 курса приятная работа будет значимо взаимосвязана с радостной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ) и эмоциональной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ) жизнью. Радостная работа значимо взаимосвязана с радостной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ), эмоциональной ( $r_s = 0,51, p \leq 0,01$ ) и стабильной ( $r_s = 0,5, p \leq 0,01$ ) жизнью. Осмысленная работа значимо взаимосвязана с радостной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ), самостоятельной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ), полезной ( $r_s = 0,5, p \leq 0,05$ ), перспективной ( $r_s = 0,51, p \leq 0,01$ ), материально обеспеченной ( $r_s = 0,51, p \leq 0,01$ ) жизнью. Самостоятельная работа значимо взаимосвязана с полезной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ), перспективной ( $r_s = 0,50, p \leq 0,05$ ) и материально обеспеченной ( $r_s = 0,50, p \leq 0,05$ ) жизнью. Перспективная работа значимо взаимосвязана с радостной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ), полезной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ), перспективной ( $r_s = 0,50, p \leq 0,05$ ) и материально обеспеченной ( $r_s = 0,52, p \leq 0,01$ ) жизнью. Работа с карьерным ростом значимо взаимосвязана с полезной жизнью ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ).

Таким образом, в представлениях четверокурсников о будущей работе такие ее параметры как «приятная», «радостная», «осмысленная», «самостоятельная», «перспективная», «с карьерным ростом» значимо взаимосвязаны с такими параметрами будущей жизни, как «радостная», «эмоциональная», «полезная», «самостоятельная», «перспективная», «стабильная», «материально обеспеченная». При этом наибольший вклад в параметры жизни будут вносить такие параметры работы как осмысленность и перспективность, на втором месте радостная и самостоятельная, а на третьем приятная и с карьерным ростом.

Рисунок 1

*Взаимосвязь параметров работы и жизни у студентов 1 курса*

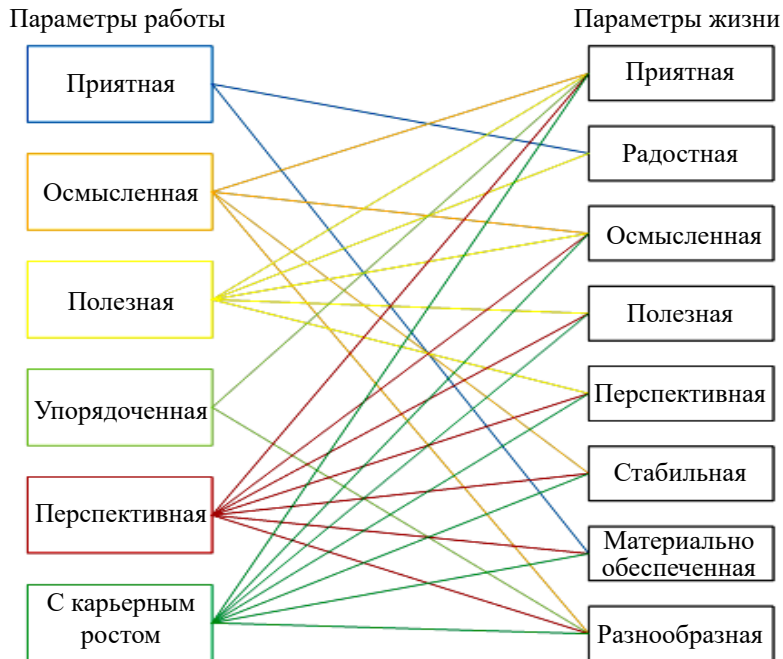
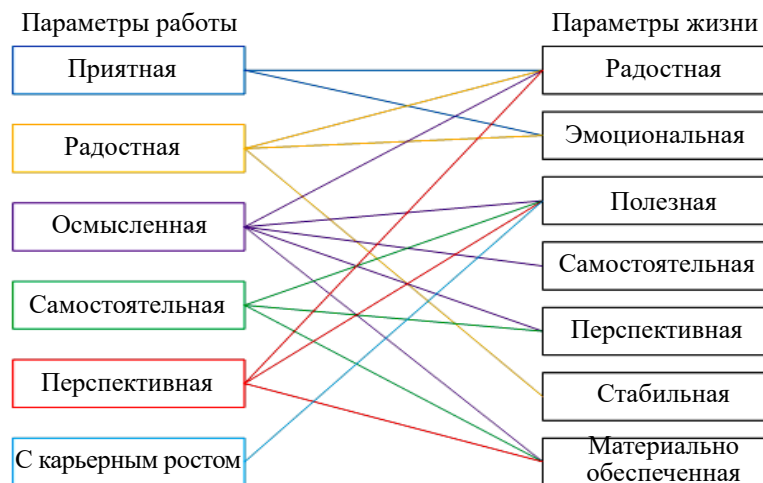


Рисунок 2

*Взаимосвязь параметров работы и жизни у студентов 4 курса*



Как видно на рисунке 3, у респондентов этой группы много значимых взаимосвязей между параметрами работы и жизни. Девять из 15 параметров работы значимо взаимосвязаны с 11 из 17 параметров жизни. В их представлениях приятная работа значимо взаимосвязана с приятной ( $r_s = 0,39, p \leq 0,05$ ), полезной ( $r_s = 0,39, p \leq 0,05$ ), перспективной ( $r_s = 0,52, p \leq 0,01$ ), жизнерадостной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,01$ ), разнообразной ( $r_s = 0,40, p \leq 0,05$ ) жизнью. Легкая работа значимо взаимосвязана с приятной ( $r_s = 0,42, p \leq 0,05$ ), легкой ( $r_s = 0,42, p \leq 0,05$ ), радостной ( $r_s = 0,39, p \leq 0,05$ ) жизнью. Радостная работа значимо взаимосвязана с приятной ( $r_s = 0,41, p \leq 0,05$ ), перспективной ( $r_s = 0,42, p \leq 0,05$ ), жизнерадостной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,01$ ) жизнью. Осмысленная работа значимо взаимосвязана с приятной ( $r_s = 0,40, p \leq 0,05$ ), осмысленной ( $r_s = 0,44, p \leq 0,05$ ), полезной ( $r_s = 0,39, p \leq 0,05$ ), перспективной

( $r_s = 0,52, p \leq 0,01$ ), стабильной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,01$ ), материально обеспеченной ( $r_s = 0,53, p \leq 0,01$ ), разнообразной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,01$ ) жизнью. Самостоятельная работа значимо взаимосвязана с осмысленной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,01$ ), полезной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,01$ ), упорядоченной ( $r_s = 0,41, p \leq 0,05$ ), жизнерадостной ( $r_s = 0,39, p \leq 0,05$ ) жизнью. Полезная работа значимо взаимосвязана с осмысленной ( $r_s = 0,52, p \leq 0,01$ ), полезной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,01$ ), перспективной ( $r_s = 0,43, p \leq 0,05$ ), материально обеспеченной ( $r_s = 0,45, p \leq 0,05$ ) жизнью. Упорядоченная работа значимо взаимосвязана с перспективной ( $r_s = 0,39, p \leq 0,05$ ), жизнерадостной ( $r_s = 0,41, p \leq 0,05$ ), стабильной ( $r_s = 0,53, p \leq 0,01$ ), материально обеспеченной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,01$ ) жизнью. Перспективная работа значимо взаимосвязана с приятной ( $r_s = 0,39, p \leq 0,05$ ) и упорядоченной ( $r_s = 0,40, p \leq 0,05$ ) жизнью. Работа без постоянного обучения значимо взаимосвязана с приятной ( $r_s = 0,39, p \leq 0,05$ ) и упорядоченной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,01$ ) жизнью.

Таким образом, в представлениях молодежи со стажем 2–5 лет наибольший вклад в параметры жизни будет вносить осмысленность работы, но и такие параметры как «приятная», «самостоятельная», «полезная», «упорядоченная» имеют много взаимосвязей с параметрами жизни. Далее следуют параметры работы «легкая» и «радостная», а завершают список «перспективная» и «без постоянного обучения».

### Рисунок 3

Взаимосвязь параметров работы и жизни у молодежи со стажем 2–5 лет



Как видно на рисунке 4, в представлениях респондентов со стажем 5–10 лет незначительное число параметров работы значимо взаимосвязано с большим количеством параметров жизни (10 из 17). Легкая работа значимо взаимосвязана с легкой ( $r_s = 0,45, p \leq 0,05$ ), самостоятельной ( $r_s = 0,47, p \leq 0,05$ ), безопасной ( $r_s = 0,55, p \leq 0,01$ ), стабильной ( $r_s = 0,55, p \leq 0,01$ ) жизнью. Радостная работа значимо взаимосвязана с самостоятельной ( $r_s = 0,44, p \leq 0,05$ ), материально обеспеченной ( $r_s = 0,57, p \leq 0,01$ ) жизнью. Неформальная работа значимо взаимосвязана с приятной ( $r_s = 0,44, p \leq 0,05$ ), радостной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ), осмысленной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ), самостоятельной ( $r_s = 0,51, p \leq 0,05$ ), жизнерадостной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ) жизнью. Структурированная работа значимо взаимосвязана с легкой ( $r_s = 0,45, p \leq 0,05$ ), осмысленной ( $r_s = 0,52, p \leq 0,05$ ), самостоятельной ( $r_s = 0,52, p \leq 0,05$ ), полезной ( $r_s = 0,49, p \leq 0,05$ ), жизнерадостной ( $r_s = 0,55, p \leq 0,01$ ) жизнью. Работа с постоянным обучением значимо взаимосвязана с материально обеспеченной жизнью ( $r_s = 0,57, p \leq 0,05$ ).

Таким образом, наибольший вклад в параметры жизни, по представлениям респондентов этой группы, будут вносить такие параметры работы, как «неформальная» и «структурированная». На втором месте «легкая» и «радостная» и завершает список работа с постоянным обучением.

**Рисунок 4***Взаимосвязь параметров работы и жизни у работников со стажем 5–10 лет***Обсуждение результатов**

Проведенный корреляционный анализ показал, что в представлениях всех респондентов о будущей работе и будущей жизни содержатся взаимосвязи между их параметрами, то есть все понимают, что профессиональная деятельность и повседневная жизнь влияют друг на друга. При этом чаще всего один параметр работы взаимосвязан с несколькими параметрами жизни, но для каждого возраста характерны свои взаимосвязи. Так, первокурсники представляют, что их будущая жизнь будет тем радостнее, чем приятнее и полезнее будет их работа. Жизнь будет приятнее, если работа будет более осмысленная, полезная, упорядоченная, перспективная и с карьерным ростом. Осмысленность жизни тем выше, чем осмысленнее, полезнее, перспективнее работа, обеспечивающая также карьерный рост. Полезность жизни повышается с увеличением полезности, перспективности работы и карьерным ростом. Жизнь представляется более перспективной, если работа полезная, перспективная и обеспечивает карьерный рост. Стабильность жизни повышается при усилении осмысленности, перспективности работы и карьерном росте. Материальная обеспеченность достигается, когда работа приятная, перспективная и с карьерным ростом. И разнообразная жизнь будет при осмысленной, упорядоченной, перспективной работе с карьерным ростом. К похожим выводам приходит Алонцева (2020), проведя исследование взаимосвязи психологического благополучия с профессиональной успешностью на выборке стрелков ведомственной охраны железнодорожного транспорта. Напротив, наше исследование опровергает выводы Бугеловой и др. (2019), которые утверждали, что школьники и студенты проявляют низкую готовность к трудовой деятельности.

Обращает на себя внимание тот факт, что в представлениях первокурсников существуют как реальные связи между параметрами жизни и работы, (например, перспективность, карьерный рост и материальная обеспеченность, или осмысленность, перспективность работы, карьерный рост, осмысленность и стабильность жизни) так и воображаемые, (например, связь между приятной работой и материальной обеспеченностью жизни), а то и вовсе противоречивые, как связь между упорядоченной работой и разнообразной жизнью. В последнем случае можно предположить, что речь идет о том, что чем более упорядоченная и предсказуемая у человека работа, тем более разнообразную жизнь, не связанную с ней, он может себе позволить. В целом, складывается впечатление, что представления о будущем у первокурсников в силу возраста и отсутствия опыта скорее идеалистические, что и приводит к многообразным, но иногда противоречивым взаимосвязям между параметрами работы и жизни в данной группе респондентов.

Четверокурсники представляют, что их будущая жизнь будет тем радостнее, чем приятнее, радостнее, осмысленнее и перспективнее будет работа. Приятная и радостная работа будет добавлять в их жизнь положительных



эмоций. Жизнь будет полезной, если работа будет осмысленная, самостоятельная, перспективная и с карьерным ростом. Самостоятельность жизни будет усиливаться при осмысленной работе. Вполне естественно, что жизнь тем перспективнее, чем перспективнее и самостоятельнее работа. Удивительны представления о том, что жизнь будет тем стабильнее, чем работа будет радостнее. И, наконец, материальная обеспеченность будет достигнута за счет осмысленной, самостоятельной и перспективной работы. Это подтверждает выводы Балабановой и др. (2021), которые проводили исследование стратегий достижения благополучия среди российской молодежи и выявили, что одной из ведущих стратегий является трудоцентристская. Таким образом, у студентов 4 курса есть представления о том, какие параметры работы взаимосвязаны с параметрами жизни. Эмоциональные аспекты работы у них связаны с эмоциональными сторонами жизни, а содержательные – с содержательными. Исключение составляет взаимосвязь между радостной работой и стабильной жизнью, которая требует дополнительного изучения.

У молодых специалистов со стажем 2–5 лет оказалось больше всего взаимосвязей между будущей работой и будущей жизнью, причем многие эмоциональные и содержательные параметры работы и жизни у них совпадают: приятная, легкая, радостная, осмысленная, полезная, перспективная. Обращают на себя внимание несколько групп взаимосвязей. Так, по мнению респондентов данной группы, их жизнь будет приятной, легкой и радостной в случае легкой работы, а приятной, перспективной и жизнерадостной, если работа будет приятная и радостная. Данные взаимосвязи указывают на проявление гедонистических потребностей. Материально обеспеченной жизнь будет, если работа окажется осмысленной, полезной и упорядоченной. Показательным является и тот факт, что приятная и упорядоченная жизнь будет в случае отсутствия постоянного обучения. Если учесть, что постоянное обучение и совершенствование своих компетенций является требованием времени, то нежелание учиться едва ли обеспечит перспективность и материальную обеспеченность жизни. Также еще интересны взаимосвязи разнообразия жизни с осмысленностью и приятностью работы, которые могут свидетельствовать о представлении данных респондентов о том, что если осмысленно выстраивать приятную работу, то можно организовать себе разнообразную жизнь. Таким образом, складывается впечатление, что молодые сотрудники представляют, что в будущем найдут такую работу, которая не будет мешать их жизни, а, наоборот, поможет сделать ее максимально приятной и комфортной, хотя и не бесполезной.

Самые старшие респонденты со стажем 5–10 лет представляют, что в будущем не так много параметров работы станет оказывать влияние на их жизнь, но это влияние затронет самые разные параметры жизни. Так, жизнь будет легче, если работа будет более структурированной и легкой, то есть понятной и предсказуемой. Кроме того, жизнь будет приятнее и радостнее, если на работе установятся хорошие неформальные отношения. Вместе со структурированностью работы ее неформальный характер обеспечит также жизнерадостность, осмысленность и самостоятельность будущего. Полезная жизнь взаимосвязана также со структурированностью работы. А вот материальная обеспеченность достигается за счет постоянного обучения на радостной работе, то есть за счет собственных усилий. Таким образом, в представлениях респондентов этой группы положительное взаимовлияние работы и жизни достигается за счет хорошо отработанных профессиональных обязанностей, вхождения в профессиональную среду, постоянного повышения своей квалификации, что является самостоятельным, осознанным выбором людей.

**Заключение.** Обобщив результаты проведенного исследования, можно сделать ряд выводов:

1. В представлениях о параметрах работы и жизни у людей разного возраста есть как определенные сходства, так и различия, обусловленные возрастом, стадией жизненного пути, профессиональным опытом.
2. Все респонденты, независимо от возраста, видят будущее в позитивных красках, причем если применительно к работе все хотят, чтобы она приносила радость, то применительно к будущей жизни все надеются, что она будет приятная, радостная, осмысленная, полезная, материально обеспеченная, стабильная.
3. Респонденты, находящиеся в начале профессионального пути (студенты 1 курса и молодые работники со стажем 2–5 лет), выделяют больше параметров будущей работы и параметров будущей жизни, между которыми существуют взаимосвязи и взаимовлияния. Студенты 4 курса и работники со стажем 5–10 лет представляют уже меньшее количество этих параметров, но лучше и четче структурированных. Здесь интересным является тот факт, что четкая структурированность этих представлений у выпускников вуза исчезает после начала профессиональной деятельности, возвращаясь во многом к представлениям первокурсников.
4. Можно проследить некоторую возрастную динамику представлений о будущей работе и жизни. У студентов 1 курса представления о взаимосвязи параметров будущей работы и будущей жизни идеализированы, хаотичны, а иногда и противоречивы. Они ждут, что работа обеспечит им именно такую жизнь, о какой они мечтают. Четверокурсники более четко представляют взаимосвязи между параметрами работы и параметрами жизни, выделяют только самые важные для них параметры, устанавливая между ними достаточно непротиворечивые взаимосвязи. Молодые сотрудники, поработав 2–5 лет, похоже, пересматривают свои планы на будущее, находятся в некоторой растерянности, о чем свидетельствует рост гедонистической потребности. В их представлениях будущая работа не должна мешать их приятной и жизнерадостной жизни, а для этого и сама должна быть легкой, приятной, упорядоченной и перспективной, причем по своему содержанию, чтобы им не приходилось постоянно учиться и

повышать свою квалификацию. Можно говорить о возврате к идеалистическим представлениям. Однако с приобретением жизненного опыта и профессионального стажа ситуация меняется. Опытные работники четко понимают, какие параметры работы максимально взаимосвязаны с параметрами жизни, представляют их дальнейшее усиление, а также берут ответственность на себя за реализацию своей жизни, о чем свидетельствует взаимосвязь между материальным благосостоянием и повышением собственной компетентности.

5. Полученные результаты очередной раз обращают внимание на необходимость профориентационной работы в вузе, практической направленности профессионального обучения и формирования адекватного образа профессионального будущего у студентов с целью сокращения процесса их послевузовской адаптации и снижения желания сменить профессию, а также для того, чтобы сделать профессиональную деятельность более осмысленной и адекватно вписать ее в общую жизнедеятельность.

### Список литературы

- Абилханова, Ж. Т. (2022). Проблемы выбора будущей профессии старшими школьниками и пути их решения. *Наука и реальность*, 2(10), 24–27.
- Алонцева, А. И. (2020). Взаимосвязь психологического благополучия с профессиональной успешностью стрелков ведомственной охраны железнодорожного транспорта. *Мир науки. Педагогика и психология*, 8(4).
- Argyle, M. (1990). *The psychology of happiness*. Progress.
- Арендчук, И. В. (2017). Проблема выбора профессии современными старшеклассниками. *Профессиональная ориентация*, 1, 15–22.
- Балабанова, Е. С., Эфендиев, А. Г., и Гоголева, А. С. (2021). Российская работающая молодежь: стратегия достижения благополучия. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, 14(1), 33–52. <https://doi.org/10.21638/spbu.12.2021.103>
- Бугелова, Т., Бенедикова, М., Чупкова, Л., и Максимова, Л. А. (2019). Кросс-культурное исследование отношения к трудовой деятельности представителей разных возрастных групп. *Педагогическое образование в России*, 4, 36–42. <http://doi.org/10.26170/po19-04-04>
- Быстрова, И. В., Морозова, Е. Б., и Шавырина, А. А. (2024). Удовлетворенность жизнью лиц зрелого возраста с различными профессиональными предпочтениями. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 13(2 (47)), 150–153.
- Ефремова, М. Д. (2018). Исследование влияния ценностных ориентаций на выбор профессии. *Скиф. Вопросы студенческой науки*, 8(24), 41–47.
- Истратова, О. Н. (2022). Адаптация к вузу студентов с разной выраженностью позиции субъекта профессионального выбора. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 11(1 (38)), 45–49. [http://doi.org/10.57145/27128474\\_2022\\_11\\_01\\_09](http://doi.org/10.57145/27128474_2022_11_01_09)
- Казначеева, С. Н., Быстрова, Н. В., и Уракова, Е. А. (2019). Проблема выбора профессии современными старшеклассниками. *Проблемы современного педагогического образования*, 65–1, 138–142.
- Лозовая, Л. Г., и Степанова–Третьякова, Н. С. (2021). Выбор профессии. Мифы и реальность. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, 7(58), 48–51. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2021-7-48-51>
- Сагова, З. А. (2023). Взаимосвязь объективной профессиональной успешности и жизненной удовлетворенности спортивных тренеров. *Психология. Журнал Высшей Школы Экономики*, 20(3), 548–562. <http://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-3-548-562>
- Стрельникова, Ю. Ю. (2023). Удовлетворённость трудом и субъективное благополучие сотрудников органов внутренних дел. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*, 4(100), 228–236. <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2023-4-228-236>
- Темницкий, А. Л., и Бессокирная, Г. П. (2018). Удовлетворенность работой и удовлетворенность жизнью в современной России: модели взаимосвязей. *Вестник Омского университета. Серия «Экономика»*, 4(64), 138–152. <https://doi.org/10.25513/1812-3988.2018.4.138-152>
- Федяева, И. Ю. (2020). Взаимосвязь удовлетворенности трудом с субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью работников промышленного предприятия. *Вестник вятского государственного университета*, 1, 158–166. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.017>
- Хохлова, Н. И., и Шаброва, Н. В. (2022). Маркеры удовлетворенности жизнью в поздней зрелости. *Северный регион: наука, образование, культура*, 1(49), 55–60. <https://doi.org/10.34822/2312-377X-2022-1-55-60>
- Шабанова, Т. В. (2019). Опыт диагностики удовлетворенностью жизнью в связи с характеристиками профессиональной идентичности у курсантов военных вузов. *Sciences of Europe*, 39–4(39), 58–67.
- Banerjee, S. A. (2015). Study of the relationship between Job Satisfaction and Life Satisfaction. *International Journal of Business Quantitative Economics and Applied Management Research*, 1(8), 30–41.
- Bari, D., & Robert, P. (2016). Who Benefits More from a Balanced life? Gender Differences in Work–life Balance and Satisfaction with Life in Eight Post–communist Countries. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*, 2(3), 21–41. <http://doi.org/10.17356/ieejsp.v2i3.195>

Jain, V. (2022). Qureshi H. Modelling the factors affecting Quality of Life among Indian police officers: a novel ISM and DEMATEL approach. *Safety and Health at Work*, 13(4), 456–468. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2022.07.004>

Park, H., & Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72, 165–170. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.031>

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Werner–Desondberg, Ch. R. M. (2020). *Well-being of police custody staff: a multi strategy-approach across seven police forces* [Doctoral dissertation thesis]. Nottingham Trent University.

## References

Abilkhanova, J. T. (2022). Problems of choosing a future profession by high school students and ways to solve them. *Science & Reality*, 2(10), 24–27. (In Russ.)

Alontseva, A. I. (2020). The relationship of psychological well-being with the professional success of shooters departmental protection of railway transport. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 8(4). (In Russ.)

Arendachuk, I. V. (2017). The problem of choice of profession in modern high school students. *Professional Orientation*, 1, 15–22. (In Russ.)

Balabanova, E. S., Efendiev, A. G., & Gogoleva, A. S. (2021). Russian working youth: Strategies to achieve wellbeing. *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, 14(1), 33–52. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/spbu12.2021.103>

Banerjee, S. A. (2015). Study of the relationship between Job Satisfaction and Life Satisfaction. *International Journal of Business Quantitative Economics and Applied Management Research*, 1(8), 30–41.

Bari, D., & Robert, P. (2016). Who Benefits More from a Balanced life? Gender Differences in Work–life Balance and Satisfaction with Life in Eight Post–communist Countries. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*, 2(3), 21–41. <http://doi.org/10.17356/ieejsp.v2i3.195>

Bugelova, T., Benedikova, M., Chupkova, L., & Maksimova, L. A. (2019). Cross-cultural study of attitudes to work of representatives of different age groups. *Teacher Education in Russia*, 4, 36–42. (In Russ.) <http://doi.org/10.26170/po19-04-04>

Bystrova, I. V., Morozova, E. B., & Shavyrina, A. A. (2024). Life satisfaction of mature people with different professional preferences. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 13(2 (47)), 150–153. (In Russ.)

Efremova, M. D. (2018). The study of the influence of value orientations on the choice of profession. *The Skiff. Questions of Student Science*, 8(24), 41–47. (In Russ.)

Fedyaeva, I. Yu. (2020). Correlation of job satisfaction with the subjective well-being and life satisfaction of employees of an industrial enterprise. *Herald of Vyatka State University*, 1, 158–166. (In Russ.) <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.017>

Istratova, O. N. (2022). Adaptation to the university of students with different expression of the position of the subject of professional choice. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 11(1 (38)), 45–49. (In Russ.) [http://doi.org/10.57145/27128474\\_2022\\_11\\_01\\_09](http://doi.org/10.57145/27128474_2022_11_01_09)

Jain, V. (2022). Qureshi H. Modelling the factors affecting Quality of Life among Indian police officers: a novel ISM and DEMATEL approach. *Safety and Health at Work*, 13(4), 456–468. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2022.07.004>

Kaznacheeva, S. N., Bystrova, N. V., & Urakova, E. A. (2019). Problem of choice of profession by modern senior graduates. *Problems of Modern Teacher Education*, 65–1, 138–142. (In Russ.)

Khokhlova, N. I., & Shabrova, N. V. (2022). Markers of life satisfaction in late adulthood. *Severny Region: Nauka, Obrazovanie, Kultura*, 1(49), 55–60. (In Russ.) <https://doi.org/10.34822/2312-377X-2022-1-55-60>

Lozova, L. G., & Stepanova-Tretyakova, N. S. (2021). Choosing a profession. Myths and reality. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 7(58), 48–51. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2021-7-48-51>

Park, H., & Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72, 165–170. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.031>

Sagova, Z. A. (2023). Relationship between objective professional success and life satisfaction of sports coaches. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 20(3), 548–562. (In Russ.) <http://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-3-548-562>

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Shabanova, T. V. (2019). Experience of diagnostics with satisfaction with life in connection with the characteristics of professional identity in coursants of military higher education institutions. *Sciences of Europe*, 39–4(39), 58–67. (In Russ.)

Strelnikova, Y. Y. (2023). Job satisfaction and subjective well-being of law enforcement officers. *Vestnik of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 4(100), 228–236. (In Russ.) <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2023-4-228-236>

Temnitskiy, A. L., & Bessokirnaya, G. P. (2018). Work and life satisfaction in modern Russia: models of interrelation. *Herald of Omsk University. Series “Economics”*, 4(64), 138–152. (In Russ.) <https://doi.org/10.25513/1812-3988.2018.4.138-152>

Werner–Desondberg, Ch. R. M. (2020). *Well-being of police custody staff: a multi strategy-approach across seven police forces* [Doctoral dissertation thesis]. Nottingham Trent University.

**Об авторе:**

**Элеонора Арменовна Болдырева**, преподаватель кафедры уголовного процесса, Ростовский юридический институт Министерства Внутренних Дел России (Российская Федерация, 344015, г. Ростов-на-Дону, ул. Еременко, 83), [ORCID](#), [SPIN-код](#), [ideama@list.ru](mailto:ideama@list.ru)

**Конфликт интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

**About the Author:**

**Eleonora Armenovna Boldyreva**, Lecturer, Department of Criminal Proceeding, Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (83, Eremenko Str., 344015 Rostov-on-Don, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), [ideama@list.ru](mailto:ideama@list.ru)

**Conflict of Interest Statement:** the author declares no conflict of interest.

*The author has read and approved the final version of manuscript.*

**Поступила в редакцию / Received** 01.07.2025

**Поступила после рецензирования / Reviewed** 01.09.2025

**Принята к публикации / Accepted** 13.09.2025

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-31-39>



КОВЖИХ

### Модель психического: понимание намерений детьми 2–5 лет с типичным развитием и риском расстройств аутистического спектра

Екатерина А. Ильина

Институт психологии Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация

✉ [ilinaea@ipran.ru](mailto:ilinaea@ipran.ru)

#### Аннотация

**Введение.** Актуальность проблемы обусловлена значимостью способностей модели психического для социальной адаптации – понимание других людей, их намерений, прогнозирование дальнейших действий, способность понимать и рассуждать о причинах наших действий.

**Цель.** Сравнить понимание детьми намерений по незавершенным обычным и необычным действиям, а также понимание детьми различий намеренных и ненамеренных действий другого.

**Материалы и методы.** Для оценки понимания намерений использовались задачи: 1) Понимание намерений по незавершенным обычным и необычным действиям; 2) Понимание различий намеренных и ненамеренных действий другого. Для оценки различий применялся непараметрический *U*-критерий Манна-Уитни.

**Результаты исследования.** В исследовании приняли участие 39 детей с типичным развитием ( $M = 2$  года 5 месяцев; ментальный возраст – 3 года 4 месяца) и 17 детей с риском расстройств аутистического спектра ( $M = 4$  года 2 месяца; ментальный возраст – 2 года 3 месяца). Результаты исследования демонстрируют дефицитарность модели психического у детей с риском расстройств аутистического спектра в задачах на понимание различий намеренных и ненамеренных действий другого. Дети с риском расстройств аутистического спектра отличаются от детей с типичным развитием в попытках дотянуться до игрушки и отвернуться от нее при намеренном и случайном отказе. Вместе с тем, дети дошкольного возраста с риском расстройств аутистического спектра могут понимать намеренные действия других людей также, как и дети с типичным развитием раннего возраста в задачах, где нужно восполнять незавершенные действия взрослого.

**Обсуждение результатов.** Результаты настоящего исследования согласуются с результатами предыдущих исследований, которые продемонстрировали, что дети дошкольного возраста с риском расстройств аутистического спектра могут понимать намеренные действия других людей, как и дети с типичным развитием, потому что дети в обеих группах справились с заданием на восполнение незавершенных действий взрослого. Несмотря на это, дети с риском расстройств аутистического спектра испытывали сложности в понимании намеренности отказа по сравнению с детьми с типичным развитием.

**Ключевые слова:** модель психического, понимание намерений, ранний возраст, дошкольный возраст, расстройства аутистического спектра

**Для цитирования.** Ильина, Е. А. (2025). Модель психического: понимание намерений детьми 2–5 лет с типичным развитием и риском расстройств аутистического спектра. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 8(4), 31–39. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-31-39>



## Mental Model: Understanding of Intentions by Children Aged 2–5 Years with Typical Development and at Risk of Autism Spectrum Disorders

Ekaterina A. Ilyina 

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

✉ [ilinaca@ipran.ru](mailto:ilinaca@ipran.ru)

### Abstract

**Introduction.** The relevance of the problem is due to the importance of mental modelling abilities for social adaptation – understanding other people, their intentions, predicting further actions, and the ability to understand and reason about the causes of our actions.

**Objective.** To compare children's understanding of intentions based on unfinished ordinary and unusual actions, as well as children's understanding of the differences between intentional and unintentional actions of others.

**Materials and Methods.** The following tasks were used to assess understanding of intentions: 1) Understanding intentions based on unfinished ordinary and unusual actions; 2) Understanding the differences between intentional and unintentional actions of others. The non-parametric Mann-Whitney U test was used to assess the differences.

**Results.** The study involved 39 typically developing children ( $M = 2$  years 5 months; mental age – 3 years 4 months) and 17 children at risk for autism spectrum disorders ( $M = 4$  years 2 months; mental age – 2 years 3 months). The results of the study demonstrate a deficit in the mental model of children at risk for autism spectrum disorders in tasks involving understanding the differences between intentional and unintentional actions of others. Children at risk for autism spectrum disorders differ from typically developing children in their attempts to reach for a toy and turn away from it when it is intentionally or accidentally denied. At the same time, preschool children at risk for autism spectrum disorders can understand the intentional actions of others as well as typically developing children in tasks where they need to complete an adult's unfinished actions.

**Discussion.** The results of this study are consistent with those of previous studies, which have shown that preschool children at risk for autism spectrum disorders can understand the intentional actions of others as well as typically developing children because children in both groups completed the task of completing an adult's unfinished actions. Despite this, children at risk for autism spectrum disorders had difficulty understanding the intentionality of refusal compared to typically developing children.

**Keywords:** mental model, understanding of intentions, early age, preschool age, autism spectrum disorders

**For Citation.** Ilyina, E. A. (2025). Mental model: understanding of intentions by children aged 2–5 years with typical development and at risk of autism spectrum disorders. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 8(4), 31–39. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-31-39>

### Введение

Модель психического включает в себя способность формировать умозаключения о ментальных состояниях других людей, предвосхищать дальнейшее их поведение, понимать и рассуждать о причинах этого поведения. Долгое время считалось, что модель психического является достижением именно дошкольного возраста. Современные исследования показывают, что способность понимать психическое не возникает внезапно в 4–5 лет, как считалось ранее, а берет своё начало с момента рождения (Сергиенко, 2020). Одним из аспектов раннего понимания ментального мира является понимание интенций. Есть принципиальные различия во взаимодействии человека с миром вещей и людей, а именно – приписывание интенциональности социальным объектам, а не физическим (Сергиенко и др., 2009). Как указывает М. Томазелло, понимание интенций других формируется к концу первого года жизни ребёнка (Tomasello et al., 2005; Tomasello & Carpenter, 2007). Становление у ребёнка его собственных целенаправленных действий ведёт к пониманию целенаправленности действий других.

Развитие понимания намерений в онтогенезе изучается довольно давно. Ранние работы были посвящены изучению понимания детьми раннего возраста намерений по незавершённым действиям. В исследовании Э. Мелтзоффа экспериментатор демонстрировал восемнадцатимесячным детям целевое действие, совершаемое с предметом, с которым дети раньше не были знакомы (Meltzoff, 1995). Результаты показали способность полуторогодовалых детей делать вывод о намерении человека совершить действие, наблюдая за его неудачными попытками. Также проводились исследования развития понимания намеренности действий в младенческом возрасте, выполненные в методологических парадигмах «нарушение ожиданий» (violation of expectations) и «предвосхищающий взгляд» (anticipatory looking), где оцениваются понимание ребёнком намерений другого по его реакции на неожиданное событие или по направлению взгляда на тот предмет, с которым человек намеревался совершить действие. В исследовании А. Вудворд (Woodward, 1998) проводилась серия привыкания перед тестовыми событиями, во время которой 6, 7, 9 и 12-месячные младенцы наблюдали, как взрослый тянется и

дотрагивается до одной из игрушек. После полного привыкания младенцы, как предполагалось, будут дольше смотреть на новые, неожиданные события, по сравнению с событиями, которые они привыкли наблюдать. После привыкания игрушки менялись местами, и младенцы наблюдали тестовые события: новая цель / старое местоположение и старая цель / новое местоположение. В этом исследовании младенцы дольше смотрели в ситуации, когда экспериментатор совершал необычное для них действие (тянулся к новой игрушке), что демонстрирует их понимание намерений в этом возрасте. Репликация этих результатов выполнена и в более поздних исследованиях (Wellman & Phillips, 2004; Spaepen & Spelke, 2007).

В исследовании Э. Филиппс и Г. Уэлмана (Phillips & Wellman, 2005) двенадцатимесячные младенцы привыкали к тому, что взрослый тянется через барьер, чтобы достать игрушку. Затем барьер убирался, и младенцы наблюдали два типа тестовых испытаний: прямое и «непрямое» (как будто барьер оставался на месте) доставание игрушки. Результаты показали, что двенадцатимесячные дети смотрели значительно дольше, когда взрослый тянулся к игрушке через воображаемый барьер, в отличие от прямого, когда барьер был удален, что указывает на понимание намеренности действий других людей. С. Биро и А. Лешли (Biro & Leslie, 2007) показали, что младенцы в возрасте шести месяцев могут интерпретировать действие человека как целенаправленное, а также показали, что девяти-, двенадцати-, и даже шестимесячные дети также могут приписывать цели неодушевлённому предмету, при условии, что он имеет такие признаки живого, как самостоятельность движений и целенаправленность действий. Авторы использовали процедуру из исследования А. Вудворд (Woodward, 1998), во время ознакомительной серии, в которой взрослый, находясь за ширмой, просовывал руку через отверстие и начинал дотрагиваться вытянутым указательным пальцем до одной из двух игрушек. Потом то же самое выполнялось бумажной трубкой. В тестовой серии игрушки меняли местами. Младенцы во всех возрастных группах смотрели значительно дольше в ситуации, когда экспериментатор совершал необычное для них действие (тянулся к новой игрушке), что демонстрирует их понимание намерений в этом возрасте. В условии «дотрагивание бумажной трубкой» младенцы также демонстрировали чувствительность к целенаправленности действий. Действие с трубкой имеет поведенческие сигналы – повторяющееся касание до игрушки под разными углами, именно это вызвало атрибуцию цели этому движению у младенцев.

В 2007 году В. Саутгейт и А. Сенджу (Southgate & Senju, 2007) в своём исследовании анализировали понимание детьми неверных мнений с использованием парадигмы «предвосхищающий взгляд» (с использованием eye-tracking). В ознакомительной серии исследования нужно было показать ребёнку, что цель взрослого – достать предмет, который спрятали, а также проверить, понимает ли ребёнок взаимосвязь «раздаётся звуковой сигнал – дверь открывается». Двухлетние дети увидели, как взрослый наблюдает за появлением игрушечного медведя, который кладет мяч в левую коробку. Затем медведь исчезает, и обе двери подсвечиваются, раздаётся звуковой сигнал. Эти элементы были включены в исследование для того, чтобы дать ребёнку сигнал о том, что взрослый сейчас откроет одну дверь. После небольшой паузы взрослый просовывал руку в левую дверь и, улыбаясь, доставал из коробки мяч.

В тестовой серии взрослый отворачивался (зазвонил телефон) и в этот момент появлялся мишка, который перекладывал мяч в другую коробку (из правой в левую). 9 из 10 младенцев правильно смотрели на правую дверь при выполнении условия неверного мнения – они предвидели поведение взрослого, и смотрели туда, где по ошибочному мнению взрослого, был мяч, но там его на самом деле не было.

Г. Ашерслебен с коллегами (Aschersleben et al., 2008) также установили, что младенцы в возрасте до года способны интерпретировать действия человека как целенаправленные. Результаты исследования показали, что внимание младенца к целенаправленному действию предсказывает более поздние способности модели психического. Младенцам демонстрировались два объекта, потом из-за ширмы появлялась рука, приближающаяся к одному из объектов, и тыльной стороной ладони касалась его, а потом отталкивала. Это была фаза привыкания, после которой объекты меняли местами. Теперь младенцам предъявлялись два типа тестовых событий: либо рука выбрала другой путь движения и выполнила действие с тем же объектом (событие изменения пути), либо рука выполнила тот же путь движения, что и во время привыкания, но отталкивала новый объект (событие изменения объекта). Анализировалось 2 вида информации: снижение внимания во время привыкания и восстановление внимания во время тестовых испытаний (эффект новизны). Младенцы показывали предпочтение событию смены объекта значительно чаще, чем событию изменения пути. В дальнейшем Ашерслебен с коллегами сопоставили результаты 6-ти месячных детей с их результатами в заданиях «ТоМ – Theory of Mind Task Battery» (Hutchins et al., 2012) в возрасте четырех лет. Они установили связь между вниманием младенцев к целенаправленным действиям и более поздними способностями модели психического.

Дж. Йот и Д. Пулен-Дюбуа (Yott & Poulin-Dubois, 2016) для оценки раннего развития модели психического использовали задания, основанные на парадигме «нарушение ожиданий» (violation of expectations). Они исследовали имплицитное понимание намерений, желаний, неверных мнений у четырнадцати- и восемнадцатимесячных младенцев. В ознакомительном испытании чёрный барьер отделял взрослого от жёлтой утки. Взрослый перегибался через барьер, брал утку и держал её перед собой, не сводя с неё глаз. В тестовом испытании барьер удалял-

ся, теперь взрослый тянулся прямо к утке или же тянулся к утке так, словно барьер до сих пор был. Фиксировалось время, в течение которого младенцы смотрели на разыгрываемую перед ними сцену. Дети дольше смотрели на событие, которое противоречит их ожиданиям в обеих возрастных группах: взрослый тянулся за игрушкой, следуя тому же пути, как будто барьер присутствовал, хотя на самом деле его не было. Эти результаты демонстрировали понимание детьми намеренности действий и согласуются с результатами предыдущих исследований (Onishi & Baillargeon, 2005; Träuble et al., 2010).

В 2005 году Т. Бене с коллегами (Behne et al., 2005) выявили, что дети с 12 месяцев понимали различия между намеренным отказом и невозможностью дать игрушку по «объективным причинам». Так, в условии «намеренного отказа» взрослый протягивал ребенку игрушку, но не передавал ему, а в условиях «ненамеренного отказа» взрослый пытался передать игрушку, находящуюся внутри прозрачного контейнера, но не мог, поскольку у него «не получалось» открыть крышку. Дети по-разному реагировали на действия взрослого, в зависимости от того, намеренный был отказ или нет: они проявляли нетерпение, когда взрослый не желал давать им игрушку (тянулись или отводили взгляд), и проявляли терпение (меньше тянулись и отводили взгляд), когда взрослый не мог дать им игрушку. Таким образом, различия в реакциях на намеренный и ненамеренный отказ говорит о понимании намерений взрослого (специально не давать или не иметь возможности дать игрушку).

Способности модели психического имеют важное значение для социальной адаптации. Тем не менее исследования с маленькими детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) показывают дефицитарность модели психического. Это может объяснять основные симптомы РАС – нарушения социального взаимодействия и коммуникации. Исследования понимания намерений, выполненные с участием детей с РАС, показали отсутствие предвосхищения действий взрослого, что может служить ранним маркером расстройств аутистического спектра (Senju et al., 2009). В исследовании К. Бернсайд и соавторов (Burnside et al., 2017) сравнивалось имплицитное понимание неверных мнений детьми с типичным развитием ( $M = 3,98$  лет) и РАС ( $M = 5,22$  лет) с использованием парадигмы «предвосхищающий взгляд». Детям демонстрировалось видео, в котором главный герой наблюдал за движением автомобиля по экрану. Однако звонок телефона отвлек главного героя, так что он не увидел, как автомобиль сдает назад и исчезает на другой стороне экрана. Оценивалось прогнозирование действий главного героя, когда он начинал искать машину. Правильный ответ определялся в зависимости от того, был ли взгляд детей направлен на ту сторону экрана, где главный герой в последний раз видел машину. Больше половины детей с типичным развитием справились с заданием и правильно предвидели действия героя и смотрели туда, где он в последний раз видел машину. И, напротив, только 31 % детей с РАС справились с этим заданием.

В 2015 году Э. Брокхоф с коллегами (Broekhof et al., 2015) исследовали понимание детьми с РАС ( $M = 4,5$  года) намерений, желаний и неверных мнений. В их исследовании дети с РАС понимали намерения и выполняли задания так же хорошо, как и дети с типичным развитием того же возраста. Кроме того, дети с РАС испытывали больше трудностей в понимании желаний и неверных мнений по сравнению со своими сверстниками с типичным развитием. В задании «Императивное понимание» (Colonna et al., 2008; Ketelaar et al., 2012) взрослый указывал на объект, который находился вне пределов досягаемости взрослого, но в пределах досягаемости детей. Затем взрослый просил предмет, протягивая руку и попеременно глядя на ребенка и на предмет. Дети справлялись с этим заданием, если отдавали предмет взрослому – клали предмет на стол рядом со взрослым или отказывались это делать (например, говоря «нет»). В «Задании на декларативное понимание» взрослый с удивлением указывал на стимул, который был прямо за ребенком, но на уровне его глаз. Затем взрослый поочередно смотрел на ребенка и на стимул и пассивно ждал в течение последующих 10 секунд. Дети справлялись с этим заданием, если демонстрировали одно из следующих поведений: смотрели на стимул, смотрели на взрослого и пытались сообщить (например, указывали или говорили что-то об объекте). Дети с РАС в этом исследовании испытывали трудности не только с декларативным пониманием, но и с императивным пониманием по сравнению с детьми с типичным развитием. Предыдущие исследования (Camaioni et al., 1997; Camaioni et al., 2004) показывают, что декларативное понимание у детей с РАС нарушено по сравнению с детьми с типичным развитием, тогда как императивное понимание является сохранным. Императивное и декларативное понимание жестов требуют мотивации и навыков для обмена психологическими состояниями с другими (Tomasello et al., 2005).

Мы в своем исследовании ставили целью сравнить понимание намерений по незавершенным обычным и необычным действиям, а также понимание различий намеренных и ненамеренных действий другого детьми с типичным развитием и риском РАС. Ожидается, что дети с риском РАС будут иметь существенные трудности при выполнении задач на понимание намерений.

#### Материалы и методы

В исследовании приняли участие дети с типичным развитием (39 детей;  $M = 2$  года 5 месяцев; ментальный возраст = 3 года 4 месяца; 18 девочек и 21 мальчик) и риском РАС (17 детей;  $M = 4$  года 2 месяца; ментальный возраст = 2 года 3 месяца; 3 девочки и 14 мальчиков). Дети с типичным развитием были разделены на 2 группы по возрасту: старше и младше 32 месяцев. Группа 1 (TP1) – 18 детей, средний возраст которых составил 2 года и 2 месяца, а ментальный – 3 года 2 месяца (9 девочек и 9 мальчиков). Группа 2 (TP2) – 21 ребенок, средний возраст которых составил 3 года 1 месяц; а ментальный – 3 года 9 месяцев (9 девочек и 12 мальчиков).

Для оценки понимания намерений использовались следующие задачи:

1. Задачи на понимание детьми намерений по незавершённым обычным и необычным действиям. Было 2 блока заданий – выполнение обычных и необычных действий. В каждом блоке заданий ребёнку необходимо было восполнить пять незавершённых действий. Обычные действия: поднять ручку с пола, закрыть крышкой банку, закрыть шкафчик, взять тетрадь и выбросить мусор. Необычные действия: одеть диск на горизонтальный штырь, засунуть тряпичный мячик в узкое отверстие, опустить бусы в колбу, пропустить веревку через отверстие в воронке и засунуть небольшой отрезок ткани в отверстие. Взрослый до демонстрации незавершённого действия произносил: «О! Посмотри, что у меня есть!». Далее на протяжении всей процедуры не проявлял каких-либо эмоций. Каждое намерение произвести действие моделировалось 3 раза, затем следовал двадцатисекундный период для ответа ребенка. Правильным ответом являлось завершение действия.

2. Задачи на понимание различий намеренных и ненамеренных действий другого. Для оценки понимания различий между намеренными и ненамеренными действиями взрослого использовалась процедура с двумя условиями. В ознакомительной серии детям демонстрировались игрушки для выявления наиболее мотивационной, которая впоследствии была использована в тестовых условиях. В условии намеренного отказа исследователь специально не передавал ребенку желаемую игрушку: игрушка выкладывалась на ладонь, и в течение следующих 30 секунд исследователь неоднократно менял свой взгляд, глядя то на игрушку, то на ребенка, время от времени произнося «хм». Исследователь «дразняще» улыбался, выражая нежелание передавать игрушку. Во втором условии исследователь демонстрировал «невозможность» отдать ребенку игрушку: ставил прозрачную банку с игрушкой внутри на стол и опускал руку, пытаясь дотянуться до игрушки на его дне. Исследователь хмурился, выражая усилие и разочарование из-за невозможности дотянуться до игрушки. Мы фиксировали разницу в количестве попыток достать игрушку/отвернуться от игрушки между этими условиями – «намеренные-ненамеренные действия» (Ильина, 2024, с. 441–443).

Для оценки различий применялся непараметрический U-критерий Манна-Уитни, различия считались значимыми при  $p \leq 0,05$ .

#### Результаты исследования

Результаты исследования не показали достоверных различий в задаче на понимание намерений в обычных и необычных незавершённых действиях в младшей группе детей с типичным развитием и группе детей с риском РАС (таблицы 1–2). В среднем в каждом блоке заданий дети с типичным развитием справились лучше, они понимали намерения исследователя и завершали обычное или необычное действие, однако, различия не достигали статистической достоверности.

Обращает на себя внимание, что одна из задач на понимание намерений/необычных действий вызвала больше затруднений у детей с риском РАС – опустить верёвку в отверстие воронки. Также прослеживается, что одна из задач вызвала больше затруднений в младшей группе детей с типичным развитием – вложить бусы в пластмассовую колбу. Наибольшие затруднения в понимании намерений/необычных действий вызвала задача с закрыванием шкафа. Дети с типичным развитием справлялись с заданием и закрывали шкаф чаще, чем дети с риском РАС, хотя по сравнению с другими задачами именно эта вызвала наибольшие затруднения и у детей с типичным развитием (таблица 2).

Достоверные различия были выявлены в старшей группе детей с типичным развитием и группе детей с риском РАС. Ребёнку нужно было опустить верёвку в отверстие воронки ( $U = 93,5, p = 0,02$ ). Дети с типичным развитием достоверно чаще справлялись с заданием и понимали намерение взрослого. Одна из задач вызвала наибольшие затруднения у детей с риском РАС и типичным развитием – закрывание шкафа.

Результаты сравнения понимания различий намеренного и ненамеренного отказа между детьми с риском РАС и младшей группой детей с типичным развитием показали значимые отличия по показателю «дотягивание» при намеренном отказе ( $U = 59, p = 0,006$ ), «потеря интереса/отвлечение» при намеренном отказе ( $U = 76, p = 0,021$ ), а также «потеря интереса/отвлечение» при случайном отказе ( $U = 78, p = 0,017$ ) (таблица 3). Дети с риском РАС были более нетерпеливы и пытались дотянуться до игрушки, когда исследователь пытался, но не мог её достать (случайный отказ), чаще отворачивались от игрушки, когда экспериментатор не желал дать игрушку (намеренный отказ). Результаты исследования понимания намеренных и ненамеренных действий в старшей группе с типичным развитием и группе детей с риском РАС показали достоверные различия по всем блокам заданий. Дети с типичным развитием демонстрировали меньше попыток «дотягивания», когда экспериментатор намеренно отказывался передать игрушку ребёнку ( $U = 137, p = 0,014$ ), а также, когда экспериментатор пытался, но у него не получалось передать игрушку ( $U = 147, p = 0,025$ ). Было установлено, что дети с риском РАС достоверно чаще теряли интерес (отворачивались), когда экспериментатор намеренно отказывался передать игрушку ( $U = 130, p = 0,001$ ), и достоверно чаще отворачивались при случайном отказе ( $U = 154, p = 0,012$ ).



**Таблица 1***Результаты по пониманию намерений в ситуации необычных незавершенных действий*

|                 | Дети с типичным развитием < 32 месяцев <i>M</i> (SD) | Дети с риском РАС <i>M</i> (SD) | <i>U</i> критерий | <i>p</i> |
|-----------------|------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------|----------|
| Диски/штырь     | 0,90 (0,31)                                          | 0,69 (0,47)                     | 120,5             | 0,139    |
| Короб/мяч       | 0,79 (0,41)                                          | 0,69 (0,47)                     | 136,5             | 0,512    |
| Бусы/колба      | 0,68 (0,47)                                          | 0,63 (0,50)                     | 143,0             | 0,732    |
| Воронка/верёвка | 0,83 (0,38)                                          | 0,56 (0,51)                     | 105,0             | 0,092    |
| Короб/платок    | 0,78 (0,42)                                          | 0,69 (0,47)                     | 131,0             | 0,573    |
|                 | Дети с типичным развитием > 32 месяцев <i>M</i> (SD) | Дети с риском РАС <i>M</i> (SD) | <i>U</i> критерий | <i>p</i> |
| Диски/штырь     | 0,89 (0,32)                                          | 0,71 (0,47)                     | 125,0             | 0,190    |
| Короб/мяч       | 0,78 (0,42)                                          | 0,71 (0,47)                     | 142,0             | 0,647    |
| Бусы/колба      | 0,67 (0,48)                                          | 0,65 (0,49)                     | 150,0             | 0,920    |
| Воронка/верёвка | 0,88 (0,33)                                          | 0,53 (0,51)                     | 93,5              | 0,028    |
| Короб/платок    | 0,77 (0,43)                                          | 0,71 (0,47)                     | 136,0             | 0,719    |

**Таблица 2***Результаты по пониманию намерений в ситуации обычных незавершенных действий*

|                 | Дети с типичным развитием < 32 месяцев <i>M</i> (SD) | Дети с риском РАС <i>M</i> (SD) | <i>U</i> критерий | <i>p</i> |
|-----------------|------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------|----------|
| Дать ручку      | 0,72 (0,46)                                          | 0,69 (0,47)                     | 109,5             | 0,278    |
| Закрыть шкаф    | 0,46 (0,51)                                          | 0,69 (0,47)                     | 91,5              | 0,768    |
| Закрыть банку   | 0,86 (0,36)                                          | 0,63 (0,50)                     | 100,0             | 0,490    |
| Брать тетрадь   | 0,59 (0,50)                                          | 0,56 (0,51)                     | 112,0             | 0,512    |
| Выбросить мусор | 0,83 (0,38)                                          | 0,69 (0,47)                     | 114,0             | 0,183    |
|                 | Дети с типичным развитием > 32 месяцев <i>M</i> (SD) | Дети с риском РАС <i>M</i> (SD) | <i>U</i> критерий | <i>p</i> |
| Дать ручку      | 0,71 (0,47)                                          | 0,71 (0,47)                     | 116,5             | 0,412    |
| Закрыть шкаф    | 0,50 (0,52)                                          | 0,71 (0,47)                     | 84,0              | 0,534    |
| Закрыть банку   | 0,85 (0,37)                                          | 0,65 (0,49)                     | 101,5             | 0,608    |
| Брать тетрадь   | 0,63 (0,50)                                          | 0,53 (0,51)                     | 104,0             | 0,306    |
| Выбросить мусор | 0,82 (0,39)                                          | 0,71 (0,47)                     | 119,0             | 0,260    |

**Таблица 3***Результаты по пониманию намеренных и ненамеренных действий другого*

|                                           | Дети с типичным развитием < 32 месяцев <i>M</i> (SD) | Дети с риском РАС <i>M</i> (SD) | <i>U</i> критерий | <i>p</i> |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------|----------|
| Попытки достать при намеренном отказе     | 0,64 (1,21)                                          | 1,35 (0,78)                     | 59                | 0,006    |
| Попытки достать при случайном отказе      | 1,29 (2,09)                                          | 1,35 (0,93)                     | 87,5              | 0,100    |
| Попытки отвернуться при намеренном отказе | 0,14 (0,36)                                          | 0,77 (0,97)                     | 76                | 0,021    |
| Попытки отвернуться при случайном отказе  | 0,07 (0,26)                                          | 0,53 (0,80)                     | 78                | 0,017    |
|                                           | Дети с типичным развитием > 32 месяцев <i>M</i> (SD) | Дети с риском РАС <i>M</i> (SD) | <i>U</i> критерий | <i>p</i> |
| Попытки достать при намеренном отказе     | 1,23 (2,56)                                          | 1,35 (0,78)                     | 137               | 0,014    |
| Попытки достать при случайном отказе      | 1,04 (1,80)                                          | 1,35 (0,93)                     | 147               | 0,025    |
| Попытки отвернуться при намеренном отказе | 0,08 (0,27)                                          | 0,77 (0,97)                     | 130               | 0,001    |
| Попытки отвернуться при случайном отказе  | 0,12 (0,32)                                          | 0,53 (0,80)                     | 154               | 0,012    |



### Обсуждение результатов

Целью настоящего исследования было сравнить понимание детьми намерений по незавершенным обычным и необычным действиям, а также понимание детьми различий намеренных и ненамеренных действий другого. Полученные результаты согласуются с итогами предыдущих исследований в данном предметном поле (Aldridge et al., 2000; Carpenter et al., 2001), которые продемонстрировали, что дети дошкольного возраста с РАС могут понимать намерения других людей в той же степени, что и дети с типичным развитием. В нашем исследовании дети в обеих группах могли одинаково хорошо восполнять незавершенные действия взрослого. Несмотря на этот многообещающий результат, у детей с риском РАС мы наблюдали более низкие результаты по сравнению с детьми с типичным развитием в тех случаях, когда понимание намерения включало понимание его различий при случайном и намеренном отказе. Эти результаты показывают, что понимание различий намеренных и ненамеренных действий детьми с риском РАС отличается от понимания детьми с типичным развитием в данной выборке и частично согласуются с результатами исследования Т. Бене (Behne et al., 2005). В то время, как экспериментатор безуспешно пытался достать игрушку, дети с типичным развитием терпеливо ожидали, а когда экспериментатор не желал передать игрушку – проявляли нетерпение (тянулись, вставали с места, вербальная просьба). Дети с риском РАС в этом отличались от детей с типичным развитием, так как в нашем исследовании не показали разницу в реакциях на намеренный и случайный отказ – они были нетерпеливы даже тогда, когда экспериментатор пытался, но не мог достать игрушку.

Таким образом, результаты исследования демонстрируют дефицитность модели психического у детей с риском РАС в задачах на понимание различий намеренных и ненамеренных действий другого. Дети с риском РАС не показывают таких же результатов в попытках дотянуться/отвернуться от игрушки при намеренном и случайном отказе, как дети с типичным развитием. Вместе с тем, дети дошкольного возраста с риском РАС могут понимать намеренные действия других людей в той же степени, что и дети с типичным развитием в задачах, где нужно восполнять незавершенные действия взрослого.

### Список литературы

- Ильина, Е. А. (2024). Понимание детьми 2–4 лет с типичным развитием и риском РАС намеренных и ненамеренных действий другого. В *Психология XXI века: калейдоскоп открытий. Сборник тезисов участников XXVII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых* (С. 441–443). Скифия-принт.
- Сергиенко, Е. А., Лебедева, Е. И., и Прусакова, О. А. (2009). *Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека*. Институт психологии РАН.
- Сергиенко, Е. А., Уланова, А. Ю., и Лебедева, Е. И. (2020). *Модель психического: Структура и динамика*. Институт психологии РАН.
- Aschersleben, G., Hofer, T., & Jovanovic, B. (2008). The link between infant attention to goal-directed action and later theory of mind abilities. *Developmental science*, 11(6), 862–868. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00736.x>
- Aldridge, M. A., Stone, K. R., Sweeney, M. H., & Bower, T. G. R. (2000). Preverbal children with autism understand the intentions of others. *Developmental Science*, 3(3), 294–301. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00123>
- Behne, T., Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2005). Unwilling versus unable: Infants understanding of intentional action. *Developmental psychology*, 41(2), 328–337. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.328>
- Burnside, K., Wright, K., & Poulin-Dubois, D. (2017). Social motivation and implicit theory of mind in children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 10(11), 1834–1844. <https://doi.org/10.1002/aur.1836>
- Biro, S., & Leslie, A. M. (2007). Infants' perception of goal-directed actions: Development through cue-based bootstrapping. *Developmental science*, 10(3), 379–398. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00544.x>
- Broekhof, E., Ketelaar, L., Stockmann, L., van Zijp, A., Bos, M. G. N., & Rieffe, C. (2015). The understanding of intentions, desires and beliefs in young children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 2035–2045. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2363-3>
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2001). Understanding of others' intentions in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31, 589–599. <https://doi.org/10.1023/a:101325112392>
- Colonnaesi, C., Rieffe, C., Koops, W., & Perucchini, P. (2008). Precursors of a theory of mind: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(4), 561–577. <https://doi.org/10.1348/026151008X285660>
- Camaioni, L., Perucchini, P., Muratori, F., & Milone, A. (1997). Brief report: A longitudinal examination of the communicative gestures deficit in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 715–725. <https://doi.org/10.1023/a:1025858917000>
- Camaioni, L., Perucchini, P., Bellagamba, F., & Colonnaesi, C. (2004). The role of declarative pointing in developing a theory of mind. *Infancy*, 5(3), 291–308. [https://doi.org/10.1207/s15327078in0503\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327078in0503_3)
- Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Bonazinga, L. (2012). Psychometric evaluation of the Theory of Mind Inventory (ToMI): A study of typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 327–341. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1244-7>

- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental psychology*, 31(5), 838–850. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.5.838>
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308(5719), 255–258. <https://doi.org/10.1126/science.1107621>
- Phillips, A. T., & Wellman, H. M. (2005). Infants' understanding of object-directed action. *Cognition*, 98(2), 137–155. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.11.005>
- Ketelaar, L., Rieffe, C., Wieferrink, C. H., & Frijns, J. H. M. (2012). Does hearing lead to understanding? Theory of mind in toddlers and preschoolers with cochlear implants. *Journal of Pediatric Psychology*, 37(9), 1041–1050. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jss086>
- Southgate, V., Senju, A., & Csibra, G. (2007). Action anticipation through attribution of false belief by 2-year-olds. *Psychological science*, 18(7), 587–592. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01944.x>
- Spaepen, E., & Spelke, E. (2007). Will any doll do? 12-month-olds' reasoning about goal objects. *Cognitive psychology*, 54(2), 133–154. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2006.06.001>
- Senju, A., Southgate, V., White, S., & Frith, U. (2009). Mindblind eyes: An absence of spontaneous theory of mind in Asperger syndrome. *Science*, 325(5942), 883–885. <https://doi.org/10.1126/science.1176170>
- Träuble, B., Marinović, V., & Pauen, S. (2010). Early theory of mind competencies: Do infants understand others' beliefs? *Infancy*, 15(4), 434–444. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2009.00025.x>
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675–691. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental science*, 10(1), 121–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x>
- Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition*, 69(1), 1–34. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(98\)00058-4](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(98)00058-4)
- Wellman, H. M., Phillips, A. T., Dunphy-Lelii, S., & LaLonde, N. (2004). Infant social attention predicts preschool social cognition. *Developmental science*, 7(3), 283–288. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00347.x>
- Yott, J., & Poulin-Dubois, D. (2016). Are Infants' Theory-of-Mind Abilities Well Integrated? Implicit Understanding of Intentions, Desires, and Beliefs. *Journal of Cognition and Development*, 17(5), 683–698. <https://doi.org/10.1080/15248372.2015.1086771>

## References

- Aschersleben, G., Hofer, T., & Jovanovic, B. (2008). The link between infant attention to goal-directed action and later theory of mind abilities. *Developmental science*, 11(6), 862–868. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00736.x>
- Aldridge, M. A., Stone, K. R., Sweeney, M. H., & Bower, T. G. R. (2000). Preverbal children with autism understand the intentions of others. *Developmental Science*, 3(3), 294–301. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00123>
- Behne, T., Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2005). Unwilling versus unable: Infants understanding of intentional action. *Developmental psychology*, 41(2), 328–337. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.328>
- Burnside, K., Wright, K., & Poulin-Dubois, D. (2017). Social motivation and implicit theory of mind in children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 10(11), 1834–1844. <https://doi.org/10.1002/aur.1836>
- Biro, S., & Leslie, A. M. (2007). Infants' perception of goal-directed actions: Development through cue-based bootstrapping. *Developmental science*, 10(3), 379–398. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00544.x>
- Broekhof, E., Ketelaar, L., Stockmann, L., van Zijp, A., Bos, M. G. N., & Rieffe, C. (2015). The understanding of intentions, desires and beliefs in young children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 2035–2045. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2363-3>
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2001). Understanding of others' intentions in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31, 589–599. <https://doi.org/10.1023/a:1013251112392>
- Colonnaesi, C., Rieffe, C., Koops, W., & Perucchini, P. (2008). Precursors of a theory of mind: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(4), 561–577. <https://doi.org/10.1348/026151008X285660>
- Camaioni, L., Perucchini, P., Muratori, F., & Milone, A. (1997). Brief report: A longitudinal examination of the communicative gestures deficit in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 715–725. <https://doi.org/10.1023/a:1025858917000>
- Camaioni, L., Perucchini, P., Bellagamba, F., & Colonnaesi, C. (2004). The role of declarative pointing in developing a theory of mind. *Infancy*, 5(3), 291–308. [https://doi.org/10.1207/s15327078in0503\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327078in0503_3)
- Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Bonazinga, L. (2012). Psychometric evaluation of the Theory of Mind Inventory (ToMI): A study of typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 327–341. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1244-7>
- Ilyina, E. A. (2024). Understanding of intentional and unintentional actions of others by children aged 2–4 years with typical development and at risk of ASD. In *Psychology of the 21st Century: A Kaleidoscope of Discoveries. Collection of abstracts from participants in the XXVII International Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates, and Young Scientists* (pp. 441–443). Skifiya-Print. (In Russ.)

- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental psychology*, 31(5), 838–850. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.5.838>
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308(5719), 255–258. <https://doi.org/10.1126/science.1107621>
- Phillips, A. T., & Wellman, H. M. (2005). Infants' understanding of object-directed action. *Cognition*, 98(2), 137–155. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.11.005>
- Ketelaar, L., Rieffe, C., Wiefferink, C. H., & Frijns, J. H. M. (2012). Does hearing lead to understanding? Theory of mind in toddlers and preschoolers with cochlear implants. *Journal of Pediatric Psychology*, 37(9), 1041–1050. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jss086>
- Sergienko, E. A., Lebedeva, E. I., & Prusakova, O. A. (2009). *The model of the psyche as the basis for the formation of understanding of oneself and others in human ontogenesis*. Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
- Sergienko, E. A., Ulanova, A. Yu., & Lebedeva, E. I. (2020). *The model of the psyche: Structure and dynamics*. Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
- Southgate, V., Senju, A., & Csibra, G. (2007). Action anticipation through attribution of false belief by 2-year-olds. *Psychological science*, 18(7), 587–592. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01944.x>
- Spaepen, E., & Spelke, E. (2007). Will any doll do? 12-month-olds' reasoning about goal objects. *Cognitive psychology*, 54(2), 133–154. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2006.06.001>
- Senju, A., Southgate, V., White, S., & Frith, U. (2009). Mindblind eyes: An absence of spontaneous theory of mind in Asperger syndrome. *Science*, 325(5942), 883–885. <https://doi.org/10.1126/science.1176170>
- Träuble, B., Marinović, V., & Pauen, S. (2010). Early theory of mind competencies: Do infants understand others' beliefs? *Infancy*, 15(4), 434–444. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2009.00025.x>
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675–691. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental science*, 10(1), 121–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x>
- Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition*, 69(1), 1–34. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(98\)00058-4](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(98)00058-4)
- Wellman, H. M., Phillips, A. T., Dunphy-Lelii, S., & LaLonde, N. (2004). Infant social attention predicts preschool social cognition. *Developmental science*, 7(3), 283–288. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00347.x>
- Yott, J., & Poulin-Dubois, D. (2016). Are Infants' Theory-of-Mind Abilities Well Integrated? Implicit Understanding of Intentions, Desires, and Beliefs. *Journal of Cognition and Development*, 17(5), 683–698. <https://doi.org/10.1080/15248372.2015.1086771>

**Об авторе:**

**Екатерина Александровна Ильина**, аспирант, лаборатория психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, Институт психологии РАН (Российская Федерация, 129366, г. Москва, ул. Ярославская, 13/1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), [ilinaea@ipran.ru](mailto:ilinaea@ipran.ru)

**Конфликт интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

**Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.**

**About the Author:**

**Ekaterina Aleksandrovna Ilyina**, postgraduate student, Laboratory of Psychology of Subject Development in Normal and Post-Traumatic Conditions, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences (13/1, Yaroslavskaya St., Moscow, 129366, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), [ilinaea@ipran.ru](mailto:ilinaea@ipran.ru)

**Conflict of Interest Statement:** the author declares no conflict of interest.

**The author has read and approved the final version of manuscript.**

**Поступила в редакцию / Received** 16.04.2025

**Поступила после рецензирования / Reviewed** 11.08.2025

**Принята к публикации / Accepted** 14.08.2025

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY



УДК 37.031

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-40-53>



SFCYKD

### Формирование исследовательской компетенции обучающихся по индивидуальной образовательной траектории с применением средств проектной деятельности в процессе изучения иностранного языка

Наталья Г. Вартанова 

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ [viral2@yandex.ru](mailto:viral2@yandex.ru)

#### Аннотация

**Введение.** Данное исследование посвящено проблеме формирования исследовательской компетенции у студентов Донского государственного технического университета, обучающихся по модели индивидуализированного обучения, с применением средств проектной деятельности. Формирование исследовательской компетенции, будучи актуальной проблемой современного образования, тесно связано не только с вопросами ее организации в вузе, но и с педагогическими условиями, созданными в высшей школе.

**Цель.** Проанализировать процесс формирования исследовательской компетенции у обучающихся по индивидуальным образовательным траекториям методом проектной деятельности и доказать, что образовательная среда в совокупности с проектной деятельностью позволяет развивать исследовательскую компетенцию обучающихся в процессе изучения иностранного языка, комплексно сочетая языковую практику и исследовательские навыки.

**Материалы и методы.** В данной работе использовались теоретические, эмпирические и статистические методы исследования. Среди теоретических можно выделить анализ, синтез, классификацию педагогических трудов по проблеме исследования; среди эмпирических – анкетирование, тестирование, эксперимент. Для диагностики компонентов исследовательской компетенции был применен ряд методик, среди которых методика диагностики мотивации С. А. Пакулиной, С. М. Кетько, методика мотивации учебной деятельности А. А. Реан, В. А. Якунина, методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной и другие.

**Результаты исследования.** В данном исследовании проверялось влияние образовательной среды на формирование исследовательской компетенции у студентов методом проектной работы в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык». Метод проектных работ был апробирован на студентах Т-университета ДГТУ с положительными результатами, подтверждающими высокую степень формирования исследовательской компетенции в предложенных условиях. Отметим, что исследование не завершено, планируется дальнейшее изучение результатов фокус-группы студентов Т-университета, а также сопоставительный анализ со студентами, обучающимися в классической образовательной среде.

**Обсуждение результатов.** Метод проектов, интегрированный в модули индивидуализированного обучения, способствует развитию у студентов критического и творческого мышления, учебной автономии, а также навыков самостоятельного учебно-познавательного процесса. Это формирует у обучающихся компетенции, которые могут быть использованы для образования и самообразования на протяжении всей жизни. Такой гибкий подход к обучению открывает перед студентами новые возможности, повышает их мотивацию к учебе и активизирует процесс достижения поставленных целей в виде конкретного результата – проекта.

**Ключевые слова:** исследовательская компетенция, проектная деятельность, индивидуальная образовательная траектория, иностранные языки, высшее образование



Для цитирования. Вартанова, Н. Г. (2025). Формирование исследовательской компетенции обучающихся по индивидуальной образовательной траектории с применением средств проектной деятельности в процессе изучения иностранного языка. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 8(4), 40–53. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-40-53>

Original Empirical Research

## Formation of Research Competence of Students Following an Individual Educational Trajectory Using Project Activities in the Process of Learning a Foreign Language

Natalia G. Vartanova 

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ [vira12@yandex.ru](mailto:vira12@yandex.ru)

### Abstract

**Introduction.** This study is devoted to the problem of developing research competence in Don State Technical University who study according to an individualised learning model, using project-based learning tools. The development of research competence, being a pressing issue in modern education, is closely linked not only to questions of its organization in higher education institutions, but also to the pedagogical conditions created in higher education.

**Objective.** Analyze the process of developing research competence in students following individual educational trajectories using project-based learning and to prove that the educational environment, in conjunction with project-based learning, allows students to develop research competence in the process of learning a foreign language, comprehensively combining language practice and research skills.

**Materials and Methods.** Theoretical, empirical and statistical research methods were used in this work. Among the theoretical methods, we can highlight the analysis, synthesis and classification of pedagogical works on the research problem; among the empirical methods, we can highlight questionnaires, tests, and experiments. Several methods were used to diagnose the components of research competence, including the motivation diagnosis method by S. A. Pakulina and S. M. Ketko, the learning motivation method by A. A. Rean and V. A. Yakunina, and the method for studying learning motivation in higher education by T. I. Ilina, among others.

**Results.** This study examined the influence of the educational environment on the formation of research competence in students using the project work method in the process of studying the discipline “Foreign Language”. The project work method was tested on students at T-University DSTU with positive results, confirming a high degree of research competence formation under the proposed conditions. It should be noted that the study is not complete; further study of the T-University student results of the focus group is planned, as well as a comparative analysis with students studying in a classical educational environment.

**Discussion.** The project method, integrated into individualized learning modules, contributes to the development of critical and creative thinking, learning autonomy, and independent learning and cognitive process skills in students. This builds skills in students that they can use for education and self-education throughout their lives. This flexible approach to learning opens up new opportunities for students, boosts their motivation to study, and makes them more active in achieving their goals in the form of a specific result, a project.

**Keywords:** research competence, project activity, individual educational trajectory, foreign languages, higher education

**For Citation.** Vartanova, N. G. (2025). Formation of research competence of students following an individual educational trajectory using project activities in the process of learning a foreign language. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 8(4), 40–53. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-40-53>

### Введение

Новые вызовы современного общества диктуют необходимость глобального пересмотра образа выпускника высшей школы, в связи с чем возникает острая необходимость в формировании личности, обладающей комплексом способностей и стимулов к постоянному процессу генерации новых идей. Среди таких способностей можно выделить поиск наиболее действенных вариантов развития сценария, мышление вне шаблона в любой ситуации, инициирование и моделирование концепций, поиск наиболее благоприятных и эффективных подходов к формулированию и решению задач. При этом важно, чтобы молодой специалист мог подходить к решению задач с использованием многообразных технологий, изучая, систематизируя, анализируя и синтезируя информацию, разрабатывая новые продукты, достигая инновационных результатов и применяя их на практике. На сегодняшний день работодатели отдают предпочтение молодым специалистам, способным строить карьеру с опорой на прикладные компетенции, полученные в вузе. По этой причине традиционная модель подачи материала не приводит к необходимому результату: читая лекцию невозможно научить работать с данными самостоятельно, анализировать информацию, выявлять логические связи и оценивать достоверность источников, творчески мыслить



решать задачи в нестандартных условиях, что, в свою очередь, развивает способность эффективно действовать вне академического контекста и рамок учебной программы, выводя теоретические знания в практическую/производственную сферу.

Обладая умением самостоятельно приобретать знания, студент применит эти умения и в профессиональной деятельности. Мощным инструментом для развития творческих навыков и самостоятельности студента, необходимых для успешной деятельности в различных сферах жизни, является проектная и научно-исследовательская работа, которая начинается с решения реальной проблемы или задания. Это требует от участников анализа ситуации, поиска информации и разработки решений, стимулирует критическое мышление и креативность, формирует исследовательскую компетенцию. Как отмечает Г. В. Лобова, «специалист, у которого сформирована исследовательская компетенция способен активно и продуктивно анализировать фактическую информацию, создавать и выбирать новые, более эффективные алгоритмы, ресурсы, технологии, а не только пользоваться готовыми, порой устаревшими, алгоритмами и фактами» (Лобова, 2004, с. 50). Для увеличения научного интереса и познавательной активности, и, как следствие, формирования исследовательской компетенции (далее ИК) у обучающегося высшей школы, появляется необходимость создания особых педагогических условий, разработки и внедрения новых методов, технологий творческой работы со студентами. Такие эффективные педагогические условия могут быть созданы посредством внедрения индивидуальной образовательной траектории в образовательное пространство вуза (Gunawardena, 2024). Концепция данной образовательной экосистемы основана на деятельностном подходе, а проектная деятельность является фундаментом для формирования разноуровневых и саморегулируемых умений с выходом на практику, что повышает качество обучения и включает студентов в научную практику (Plooy et al., 2024).

Данное исследование сосредоточено на вопросе развития исследовательской компетенции у студентов Донского государственного технического университета, которые обучаются по модели индивидуализированного обучения, с использованием проектной деятельности. Исследование проводилось на базе Т-университета, где студент самостоятельно определяет индивидуальную образовательную траекторию, так как именно в контексте этой образовательной экосистемы в полном объеме воплощается коммуникативный подход к обучению, присутствует нелинейность и вариативность учебных курсов, существенное количество часов самостоятельной работы, реализуется идея так называемого «проектного образования», а структура образовательного процесса определяется логикой проектной деятельности и выполняемых проектных заданий. Для начала, поясним, что проект «Т-университет» был запущен в 2021 году в рамках стратегического развития вуза «Приоритет2030». Студенты данного проекта проходят обучение по индивидуальной образовательной траектории (далее ИОТ): программа составляется для каждого студента индивидуально на основе его интересов, желаний, целей и возможностей, акцент делается на проектную работу в команде, а приоритетным направлением становится обучение в деятельности. Девиз проекта: «мы готовим студента не к рабочему месту, а к деятельности в разных условиях и в разных сферах. Мы развиваем у него способность принимать решения и продуктивно действовать в любых ситуациях». Таким образом, обучение в Т-университете нацеливает на организацию тренинга в соответствии с итоговым «продуктом» образования: учебные программы изначально содержат дескрипторы того, что студент будет знать и уметь «на выходе», что является внедрением компетентностного подхода на практике. Проект «Т-университет» дает возможность реализовать компетентностный подход с погружением в особый культурно-образовательный контекст, в котором учебный процесс строится с учетом динамичной организации учебного процесса, многоуровневой методики обучения, гибкой схемы и модульного подхода к обучению, учитывается индивидуальная образовательная траектория. Программа ИОТ состоит из трех частей: базовая или ядро Core Curriculum (изучение обязательных, общеобразовательных предметов), профильная (профильные дисциплины) и элективная (дополнительные, выборные дисциплины). Каждый блок включает в себя командную проектно-исследовательскую работу, это означает, что студенты с первого курса вовлечены в базовые исследовательские действия посредством внедрения мастерских, где студенты под руководством мастера-наставника проводят свои первые исследования.

Процесс обучения студентов методам поиска, анализа, систематизации информации путем самостоятельной исследовательской деятельности лежит в основе компетентностного подхода, который в свою очередь является краеугольным камнем концепции обучения ИОТ. Такое направление развития требует интенсификации формирования исследовательской компетенции. Компетентностный подход является механизмом формирования исследовательской компетенции в вузе, при котором образовательным результатом выпускников является комплекс навыков, востребованных в их будущей профессиональной деятельности. Целью обучения при этом является не передача студенту комплекса знаний, умений и навыков в определённой сфере, а формирование способности к самообучению, поиску новых, нестандартных, креативных решений, расширение картины мира, развитие исследовательской интуиции. Исследовательская компетенция является одной из ключевых при подготовке специалистов в Т-Университете. Осваивая образовательную программу, студенты выполняют научно-исследовательские, производственно-технологические, проектные виды работ.

Рассмотрим определения термина исследовательская компетенция, представленные в педагогической литературе. Так, З. Н. Апазаова определяет ИК, как способности, демонстрирующие творческое мышление и результаты

проектной работы (Апазаова, 2012). Видный исследователь в области компетентного подхода, А. В. Хуторской, трактует данный термин как комплекс знаний и умений, включая программы действий и ценностные установки, которые проявляются в актуальных формах исследовательской деятельности (Хуторской, 2017). Другие авторы придерживаются ценностного подхода, описывая ИК как:

- способность личности, позволяющая комплексно и объективно анализировать ситуацию (Качалов, 2015);
- качество личности, объединяющее совокупность знаний и ценностных ориентаций (Константинов, 2010);
- качество личности, которое способствует обучению и получению новых знаний, переходя от функционального понимания к преобразующему, укореняясь в уже имеющихся знаниях, навыках и методах (Осипова и др., 2024).

Авторы, следующие принципам системного подхода, определяют ИК как систему психики и связанные с ней качества личности, дающие возможность быть продуктивным субъектом исследовательской деятельности (Савенков, 2024). Группа исследователей, приверженных деятельностному подходу, к понятию «исследовательская компетенция» относят набор определенных знаний и умений, посредством которых обеспечивается реализация исследовательской деятельности. Так, Л. А. Черняева определяет ИК как совокупность компонентов: теоретический, диагностический, проективно-конструктивный, операционально-процессуальный, интерпретационно-рефлексивный и коммуникативный; овладение исследовательской компетенцией подразумевает личное отношение к этой компетенции и объекту исследования (Черняева, 2016). Таким образом, понимание сущности термина исследовательская компетенция определяется исследовательским подходом.

Рассматривая компоненты исследовательской компетенции некоторые исследователи (Момбекова, 2024; Михалкина и др. 2016) отмечают, что ИК включает в себя все, что присуще мыслительной активности, нравственно-волевым, эмоциональным процессам. Направляется же ИК целями, задачами и потребностями познания, мотивом, как движущей силой процесса познания (Denkçi Akkaş et al., 2022). В данном исследовании ИК рассматривается в соответствии с концепцией Э. Ф. Зеер, согласно которой она включает в себя мотивационный, когнитивный, деятельностный, креативный и рефлексивный (Зеер, 2013). Все компоненты теснейшим образом взаимосвязаны и в реальном процессе структурно неразделимы (рисунок 1).

#### Рисунок 1

*Компоненты исследовательской компетенции (по классификации Э. Ф. Зеер)*



Итак, когнитивный компонент включает знания и умения, полученные во время обучения. Структурными элементами здесь являются аналитическое, проблемное, критическое мышление, знание методологии, анализ данных и теоретические знания. Деятельностный компонент включает в себя практические навыки и умения, необходимые для выполнения исследовательских задач. Структурные элементы: умение понимать вопросы, решать конкретные задачи, находить новые решения при изменении обстановки и условий, формулировать проблемы исследования, интерпретировать данные, полученные в ходе исследования. Мотивационный компонент ИК моделирует пререквизиты для формирования внутренней потребности в учебной деятельности, условия, которые создают возможности к исследованиям в профессиональной сфере. Мотивация связана с потребностью в получении новых знаний, готовностью их приобретать самостоятельно и в коллективе, углубляться и расширять поле исследования, осваивать необходимый материал и применять теорию на практике (Vroom, 1964). Структурными элементами мотивационного компонента являются: интерес к предмету исследования, познавательная активность, целеустремленность, самоэффективность и самостоятельность, открытость к новым идеям, стремление к самосовершенствованию. Первостепенное условие для формирования ИК средствами иностранного языка является осознание степени востребованности иностранного языка в профессиональной сфере. Креативный компонент охватывает творческую составляющую исследовательской компетенции и детерминирован умением нешаблонно мыслить, быстро принимать решения в нестандартной ситуации, с легкостью менять подход в ответ на изменения, гибко реагировать на них, адаптироваться и решать задачи, создавать новый продукт. Рефлексивный компонент включает самонаблюдение, самоанализ, способность критически посмотреть на свой способ достижения цели, подобрать/создать новые средства для ее достижения, а также умение соотнести результаты с поставленной целью и оценить их.

Все компоненты ИК взаимосвязаны и взаимозависимы, и в симбиозе они закладывают основу для формирования познавательных способностей, критического мышления, навыков сбора и анализа данных, а также раскрывают исследовательский потенциал студента. Особый интерес представляет формирование ИК средствами

иностранный язык, так как дисциплина «Иностранный язык» в первую очередь нацелена на формирование коммуникативной компетенции (студент призван эффективно использовать устную/письменную речь), культурной компетенции (демонстрировать знания культурных аспектов, контекста общения, культурных различий) и, безусловно, исследовательской компетенции, которая в рамках изучения иностранного языка (ИЯ) объединяет, расширяет, углубляет, создает условия для активизации когнитивного, творческого, мотивационного и деятельностного (профессионального) компонентов исследовательской компетенции. Через изучение языковых структур, грамматики и лексики развивается аналитическое и критическое мышление, способность взаимодействовать с людьми из разных культур, развивается межкультурная коммуникация, формируется умение учиться самостоятельно, расширять языковые навыки, используя различные ресурсы, в том числе из профессиональной сферы, умение находить, оценивать и использовать информацию на иностранном языке для учебных и профессиональных целей, дискутировать, рефлексировать и работать в команде.

Предложенная схема (рисунок 2) демонстрирует, что ИК формируется в процессе осознанного получения новой информации, знаний, опыта, навыков, ценностных ориентаций, при применении особых методов и приемов, нацеленных на результат.

**Рисунок 2**

*Этапы развития ИК средствами иностранного языка*



Одним из самых действенных приемов, прагматически направленным на результат, является проектная деятельность. В контексте реализации образовательной деятельности студентов Т-университета проектная деятельность является одной из важнейших форм организации учебного процесса. В построение курса «Иностранный язык» авторы включают разные виды проектной работы: исследовательские мини проекты, совместные научно-исследовательские работы обучающихся как между собой, так и совместно с преподавателями. Проектная деятельность является воплощением действий, с включением разных видов учебной деятельности, направленных на достижение целей в результате следования ключевым этапам: создание проектного плана, формирование команды, выполнение задач в срок, мониторинг и оценка результатов. Создается открытая образовательная среда для кооперативного обучения, где успех зависит от коммуникации и способности команды работать вместе, и при этом каждый член команды работает самостоятельно, активизируя процесс познания. Выполняя проектную работу, студенты учатся выдвигать и обосновывать гипотезы, формулировать цели, выделять проблему, подпроблему и задачи, планировать решение проблемы, проводить экспериментальную работу, устанавливать причинно-следственные связи, получать продукт деятельности, презентовать результат работы и анализировать полученный продукт. Проектная работа – это аутентичная модель, в которой студенты планируют, участвуют и оценивают проекты (Новикова, 2019).

В ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» студенты осваивают полный комплекс проектной деятельности, приобретая и развивая компетенции, необходимые для осуществления квалифицированной деятельности в современных условиях. Это такие базовые компетенции, как критическое мышление (способность поместить утверждение (объект) в систему причинно-следственных связей в свете его оснований и принять обоснованное решение), разработка и реализация проектов (способность определить цель проекта, ресурсы, сроки и задачи, сформировать команду, распределить роли и обязанности, установить коммуникационные каналы), коммуникация (способность формулировать задачи и предмет коммуникации, использовать иностранный язык для достижения результата), рефлексия (способность критически посмотреть на ход выполнения проекта, оценить прогресс и результаты проекта, проанализировать достигнутые цели для будущих проектов / создать новые средства для ее достижения), самоорганизация и самоопределение (способность субъекта брать на себя ответственность за определенную роль в командной работе, определять и брать ответственность за свой вклад в нее, уметь «входить» в эту позицию и вовремя «выходить» из нее, определять и восполнять свои дефициты для реализации функций, необходимых в этой роли и нужных для осуществления своего вклада), метакомпетенция – командная работа и лидерство (способность к осознанной и согласованной коллективной деятельности, направленной на достижение общей цели).

В соответствии с изложенным, **целью** данного исследования является экспериментальная проверка концепции системного формирования научно-исследовательской компетенции средствами проектной работы на уроках иностранного языка в условиях новой образовательной экосистемы.

### Материалы и методы

Исследовательская деятельность проводилась с 2021 по 2024 год на базе Донского государственного технического университета. Экспериментальная часть осуществлялась в условиях инновационной образовательной среды и модернизации программы учебного курса с целью адаптации под новые условия организации учебного процесса дисциплины «Иностранный язык» для обучающихся Т-университета.

Исследование выполнялось в несколько этапов:

– на первом этапе (2021–2022 гг.) проводился глубокий анализ проблемы исследования, классификация и систематизация трудов по проблеме исследования, формирование методологической базы. Также на данном этапе анализировалась степень разработанности проблемы формирования исследовательской компетенции обучающихся в целом и компонентов ИК в частности, выполнена оценка процесса подготовки обучающихся в индивидуализированной образовательной экосистеме;

– на втором этапе (2022–2023 гг.) углублялась и расширялась практическая часть эксперимента, проводилась интерпретация полученных данных. Была смоделирована многокомпонентная структура формирования исследовательской компетенции обучающихся, выполнена оценка ее эффективности. Исходя из полученных данных проводилась корректировка содержания и методик преподавания элективных курсов в рамках дисциплины «Иностранный язык» на основе результатов исследования;

– на третьем этапе (с 2023 года по настоящее время) продолжается анализ результативности, эффективности и потенциала образовательной экосреды на основе развития ИК у студентов Т-Университета и сопоставление с результатами развития ИК у студентов классического отраслевого университета.

Аналитический анализ по формированию ИК среди студентов Т-Университета проводился с сентября 2021 года в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык», модули «Английский язык “Глобальные вызовы 21 века”» (A2 → A2+) (автор Т. М. Багдасарян), «Английский язык “Мир новых открытий и глобальных вызовов”» (A2+ → B1) (автор А. К. Бойко), а также элективных курсов «Special English Language Course» и «Management» среди студентов 1–3 курсов на базе ФГБУ «ДГТУ», г. Ростов-на-Дону. Уровень сформированности ИК определялся с использованием диагностических методов по пяти компонентам: когнитивному, деятельностному, мотивационному, креативному и рефлексивному.

Аналитический анализ включал в себя три фазы: диагностическую, формирующую и оценочную. Диагностическая фаза включала в себя различные методы тестирования с учетом структуры ИК и дисциплины «Иностранный язык». Для диагностики компонентов ИК использовались следующие методики:

- Методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» Кетько и Пакулиной (2010), направленная на изучение мотивации;
- Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реан и В. А. Якунина (Якунин, 1994), для изучения мотивации учебной деятельности;
- Методика «Смысло-жизненные ориентации» Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 2000);
- Шкала оценки потребности в достижении Орлова и Бабина (1978);
- Методика рефлексии деятельности (Шадриков и Кургинян, 2015);
- Методика «Потребность в достижении» (Орлов, 1997);
- «Шкала тревожности» Спилбергера – Ханина (Ханин, 1976);
- Методика «КОС», Л. А. Головей (Крылова и Маничева, 2002) для оценки коммуникативных и организаторских склонностей.

Когнитивный компонент оценивался методиками Карповой (1996), С. А. Пакулиной и С. М. Кетько, А. А. Реан и В. А. Якунина. Деятельностный компонент измерялся методиками Г. Н. Казанцевой, Л. А. Головей, Д. А. Леонтьева, Спилбергера – Ханина, Г. А. Карповой. Мотивационный компонент диагностировался методиками С. А. Пакулиной и С. М. Кетько, А. А. Реан и В. А. Якунина, Т. И. Ильиной. Креативный компонент – методиками Ю. М. Орлова, В. И. Шкуркина, Г. А. Карповой, рефлексивный компонент – методиками Д. А. Леонтьева, Г. Н. Казанцевой, А. А. Реан и В. А. Якунина. Для проверки наличия исследовательской компетенции у студентов в области иностранного языка использовались методы анкетирования, тестирования, проведения дискуссии, наблюдения, интервью и др.

### Результаты исследования

В ходе эксперимента были протестированы слушатели модуля «Английский язык “Глобальные вызовы 21 века”» (A2 → A2+) – первый семестр, «Английский язык “Мир новых открытий и глобальных вызовов”» (A2+ → B1) – второй семестр, т. е. студенты первого курса Т-университета (42 человека) в начале учебного года (с целью выявить начальный уровень сформированности ИК) и в конце учебного года, после прохождения модулей и защиты итогового проекта (с целью подвести итог аналитического исследования по развитию ИК посредством иностранного языка и включения большого объема проектной работы). Результаты представлены в таблице 1 и рисунке 3.



**Таблица 1**

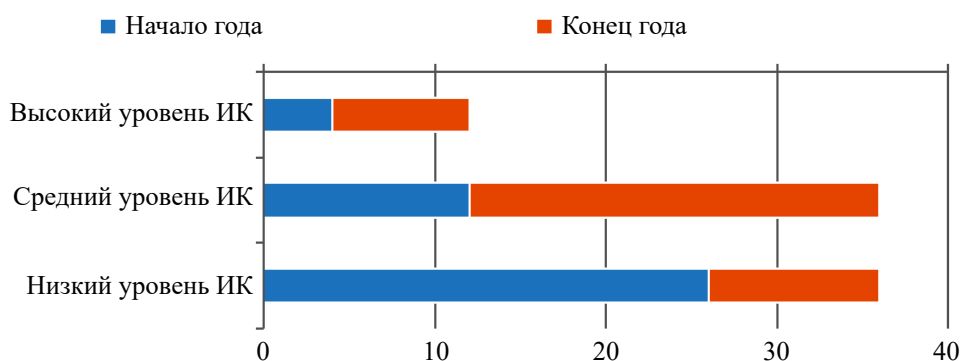
*Динамика формирования исследовательской компетенции у студентов 1 курса Т-университета, ДГТУ (годовой анализ)*

| Уровень ИК | Начало года<br>(количество обучающихся) | Конец года<br>(количество обучающихся) |
|------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|
| Высокий    | 4                                       | 8                                      |
| Средний    | 12                                      | 24                                     |
| Низкий     | 26                                      | 10                                     |

В начале учебного года 62 % студентов экспериментальной группы Т-Университета, изучающих дисциплину «Иностранный язык», продемонстрировали низкий уровень сформированности ИК, 29 % – средний и 10 % – высокий уровень. Студенты обнаруживали неумение самостоятельно проводить исследования в области изучаемого языка, неспособность анализировать и интерпретировать исследовательскую информацию, проводить критическую оценку источников, формулировать и проверять гипотезы.

**Рисунок 3**

*Уровень сформированности ИК (годовой анализ)*



Для повышения уровня исследовательской компетенции студентов были созданы специальные педагогические условия (данные условия являются ключевыми требованиями образовательной экосреды ИОТ), причем не только в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык», но и других предметов: проводились специальные обучающие и научные мероприятия, интеллектуальные игры, конференции, олимпиады, практические занятия, включающие высокий объем проектной работы, направленные на развитие их исследовательских навыков.

Отметим, что модули построены в соответствии с техническим заданием Т-Университета, согласно которому, основой обучения становится интеграция в педагогический процесс научной и образовательной деятельности, вхождение научной деятельности в качестве «функциональной обязанности». Модуль строится на основе деятельностного подхода, в условиях которого обучающийся (личность) выступает как активное творческое начало. Основным принципом учебной концепции является активное и самоуправляемое обучение; опора на исследовательскую практику, овладение опытом исследовательской деятельности; ориентация на рефлексивность; интерактивность и командную работу в учебном процессе, т. е. создание образовательной среды, способствующей формированию ИК при реализации проектных форм обучения. Данные стратегии вплетаются в создание модуля посредством организации образовательной деятельности с использованием таких видов «встреч», как диспуты, дебаты, проблемные семинары, проектные командные работы, проектно-аналитическая сессия, деловые игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры, тьюториалы, проектные самостоятельные работы, открытые защиты. Они способствуют освоению методологии научного поиска, обретению исследовательского опыта, формируя условия для самостоятельного познания, разрешения проблем, оптимального выбора стратегий поведения и работы в команде. Создаются педагогические условия, нацеленные на повышение уровня компонентов ИК. Модуль построен в рамках логики проектной деятельности, где реализуется принцип связи с реальной жизнью, нацеленностью на индивидуальное и командное творческое развитие обучающихся. Уделяется большее внимание именно процессу получения знания, т. е. знания, полученного в ходе работы над проектом.

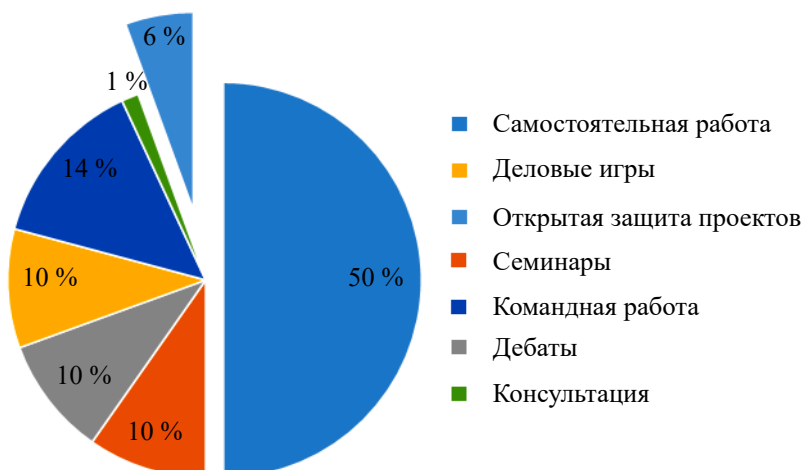
Модуль «Английский язык “Глобальные вызовы 21 века”» (A2 → A2+) состоит из 4 ЗЕ, 144 ак. ч.: 72 ч. – самостоятельная работа и 72 ч. – практическая работа, которая включает в себя семинары (14 ч.), дебаты (14 ч.), деловые игры (14 ч.), командная работа (20 ч.), консультация (2 ч.), открытая защита проектов (8 ч.) (рис. 4). В модуле рассматриваются технологии будущего, как изменится мир в 2040 году, глобальные вызовы человечества. Студенты читают англоязычные статьи, просматривают видеоролики, представляющие актуальные проблемы и новые



пути их решения в шести областях наук и технологий: «Медицина и здравоохранение», «Техника и технологии», «Гуманитарные науки», «Сельскохозяйственные науки», «Социальные и общественные науки», «Естественные науки»; учатся анализировать ситуацию и выделять проблемы, требующие эффективного решения, обмениваться информацией на иностранном языке в стандартных и нестандартных ситуациях, выражать свои мысли в речи, составлять веб-комментарии и блоги, развертывать и аргументировать рассуждения, строить интеллектуальные карты в сфере технологий, развивать грамматические навыки как на практических занятиях, так на цифровой платформе вуза do.skif. Образовательным продуктом данного модуля является внутригрупповая защита индивидуального исследовательского проекта на тему «Глобальные вызовы 21 века».

**Рисунок 4**

*Соотношение видов работ в модуле «Английский язык “Глобальные вызовы 21 века”» (в %)*



Отметим особое значение самостоятельной работы, целью которой является систематизация, закрепление, углубление и расширение теоретических знаний и практических навыков студентов, овладение навыками работы с нормативной и справочной литературой, развитие творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности, развитие исследовательских умений, навыков самоконтроля и самоанализа.

Во втором семестре студенты переходят на следующий модуль – «Английский язык “Мир новых открытий и глобальных вызовов”» (A2+ → B1). Данный модуль состоит также из 4 ЗЕ, 144 ак. ч., и является логическим продолжением курса «Глобальные вызовы 21 века» (A2 → A2+). Обучение осуществляется в деятельности: групповые дебаты, круглые столы, ролевые игры, проекты в своей области наук и технологий. Глобальные проблемы и технологические решения становятся основой продуктивной деятельности в команде. В ходе работы над модулем обучающиеся создают постеры и презентации, расширяют словарный запас и углубляют свои знания в области решения глобальных проблем. Итоговым образовательным продуктом становится коллективный исследовательский проект «Глобальные вызовы и технологии их решения в современном мире» и выступление на научной студенческой конференции.

Параллельно с прохождением модулей, в рамках обязательного университетского минимума, диагностируемая группа студентов Т-университета обучалась на элективных курсах (модулях по выбору): «Special English Language Course», «Management», «Sell Yourself». Элективы рассчитаны на 2 ЗЕ, ориентированы на обучении профессионально-ориентированному иностранному языку и включают в себя практические занятия, семинары, круглые столы, дебаты, ролевые игры, профессиональные тренинги, организационно-деятельностные игры, тьюториалы и самостоятельную работу, а образовательным результатом является итоговый командный проект в рамках изученных профессионально-ориентированных тем.

В основе формирования элективов лежит проектный метод. Как отмечают исследователи «проектный метод на сегодняшний день является одним из наиболее эффективных инструментов реализации компетентностного подхода к обучению студентов» (Сафонова и Подольский, 2018, с. 87). Использование данного метода особенно актуально в работе со студентами, обучающимся по индивидуальной траектории, т. к. студенты имеют возможность самостоятельно приобретать знания, планировать, организовывать и контролировать свою работу в ходе решения задач, выбирать темы, источники информации, способ ее изложения и презентации. Индивидуальная работа над проектом позволяет задействовать каждого участника, что способствует повышению мотивированной активности учащегося, смещаются ориентиры на исследовательскую, поисковую, творческую, автономную деятельность. Элективы построены таким образом, чтобы создать для студентов обстановку, в которой интенсифицируется познавательная и речевая деятельность каждого слушателя, создаются естественные условия, позволяющие тренировать навыки общения на иностранном языке, раскрывая творческий потенциал, повышая мо-

тивацию студентов и их уверенность в себе, предоставляя возможность осознать и осмыслить новый языковой материал, улучшить языковую компетенцию и навыки естественной устной речи, и сразу применить их на практике, и главное, включить студентов в квазипрофессиональную деятельность, осуществляемую в имитационно-моделирующей, игровой или проектной форме.

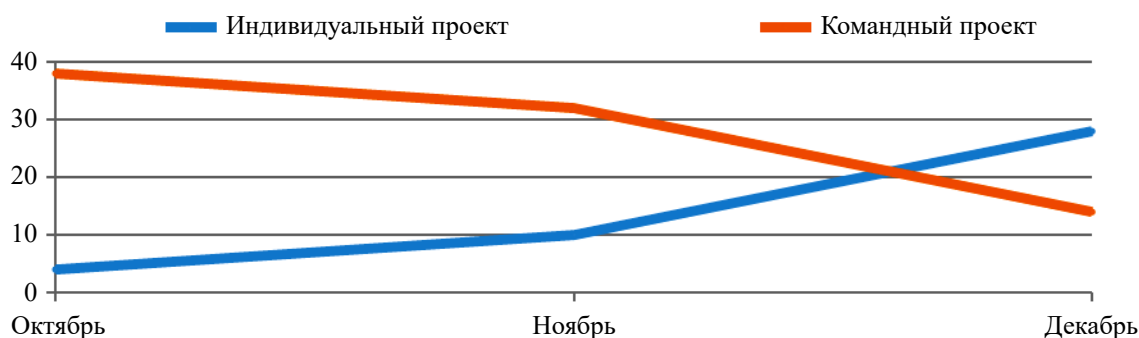
Проектная деятельность задает практико-ориентированную направленность обучению, создает условия для использования иностранного языка как средства коммуникации и познания будущей профессии. Кроме того, проекты дают обучающимся возможность проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности, а также увидеть и оценить результат своего труда, получить внешнюю оценку от своих одноклассников и отзыв о своей работе преподавателя-наставника, организатора исследовательской работы.

В рамках деятельностного подхода к обучению студентов Т-университета особое значение приобретает получение значимого, конкретного, профессионального продукта посредством овладения коммуникативными формами, обслуживающими различные виды профессиональной и учебной деятельности, что обеспечивается созданием разнообразных проектов. Проектная работа требует от учащихся общеучебных умений работы с аутентичной информацией, дискуссии и коммуникации на иностранном языке, работы в команде.

В процессе прохождения электива учащиеся создают разные проекты: индивидуальные, парные, групповые. Вариант представления итогового проекта студенты выбирают сами. Отметим, что в начале курса студенты отдавали предпочтение групповым проектам, а в качестве итогового проекта выбирали индивидуальный проект (рисунок 5).

**Рисунок 5**

*Оценка трансформации подходов к работе студентов: от командной к индивидуальной*



На начальном этапе обучения студенты часто предпочитают групповые проекты по нескольким причинам. Во-первых, групповая работа позволяет им развивать навыки коммуникации и сотрудничества, что особенно важно на ранних стадиях обучения. Во-вторых, групповые проекты могут быть более мотивирующими, так как студенты могут взаимодействовать и обмениваться идеями, что способствует более творческому подходу к решению задач. Однако, в процессе обучения на курсе студенты могут предпочитать индивидуальные проекты т. к. они уже накопили достаточно опыта работы в группе и хотят самостоятельно проявить свои навыки и знания. Кроме того, индивидуальные проекты позволяют студентам более глубоко исследовать конкретную тему, проявить свою экспертизу и развить независимость в принятии решений.

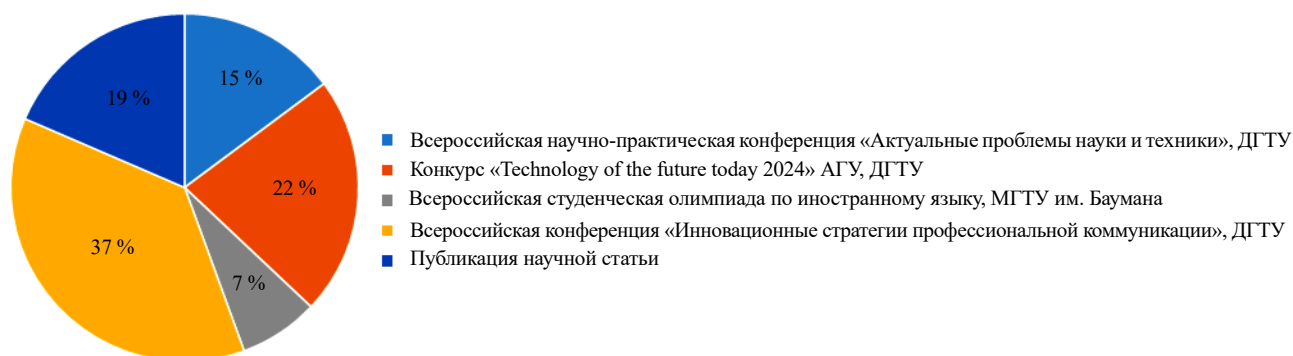
Таким образом, в течение года студенты были активно вовлечены в проектно-научно-исследовательскую деятельность, участвуя как в краткосрочных, так и долгосрочных проектах, развивая ИК. За время обучения на первом курсе (2023–24 уч. г.) студенты Т-университета диагностируемой группы только в рамках дисциплины «Иностранный язык» приняли участие в различных конкурсах, олимпиадах, проектных сессиях, конференциях, ряд студентов опубликовали статьи (РИНЦ) (рисунок 6), что свидетельствует о высоком уровне активности и заинтересованности студентов в изучении иностранного языка, демонстрирует стремление к развитию и самореализации, заинтересованности в научной деятельности, и мотивации студентов к достижению успехов в учебе и научной деятельности.

Уже к концу учебного года результаты диагностики были другие. Высокий уровень продемонстрировали 19 % студентов, что превышало начальный уровень практически в два раза, но среднего уровня сформированности ИК достигли 57 %, что составило более половины группы. Рассмотрим уровень сформированности ИК на основе диагностики компонентов (рисунок 7).

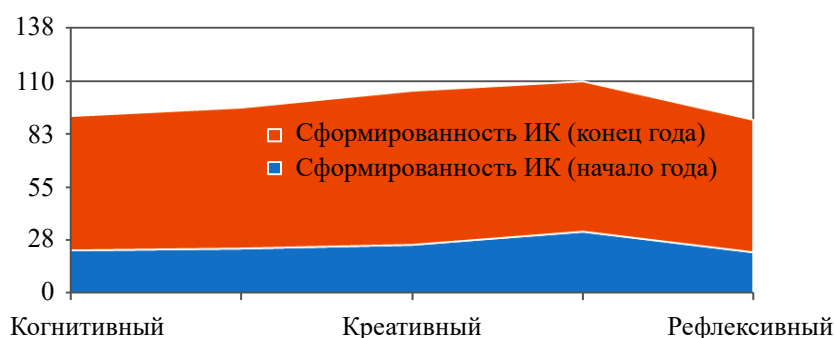
Основываясь на результатах диагностики сформированности ИК у студентов в начале учебного года наблюдалась следующая картина: слушатели демонстрировали низкий уровень формирования ИК по всем компонентам: когнитивный (18 %), деятельностный (18 %), креативный (22 %), рефлексивные (15 %) компоненты ИК находились на низком уровне, тогда как мотивационный компонент (27 %), продемонстрировал результат выше других компонентов, что свидетельствует о заинтересованности студентов изучать новое, развивать ИК, а также о присутствии волевого отношения к познанию (таблица 2).

**Рисунок 6**

Виды дополнительных (вне модульных) проектных работ студентов 1 курса Т-университета диагностируемой группы (в %)

**Рисунок 7**

Динамика покомпонентного формирования исследовательской компетенции у студентов 1 курса Т-университета, ДГТУ (годовой анализ, указаны средние баллы, полученные в диагностической фазе исследования)

**Таблица 2**

Динамика покомпонентного формирования исследовательской компетенции у студентов 1 курса Т-университета, ДГТУ (годовой анализ)

| Компонент ИК                                                                                                  | Начало учебного год (1 курса)                                                                                                                                                                            | Конец учебного года (1 курс)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Когнитивный (обеспечивает теоретическую и практическую базу для успешного выполнения исследовательских задач) | Есть базовые знания, однако отсутствует понимание различных методов исследования. Присутствует умение собирать данные, отсутствует умение выявлять логические связи и оценивать достоверность источников | Приобретается понимание разнообразных подходов, включая количественные и качественные методы, умение обрабатывать и интерпретировать данные, предпринимаются попытки формулировать теории и гипотезы                                                                                                                                                                                                                                          |
| Деятельностный компонент (практические навыки и умения, ориентированность на результат)                       | Исследовательские умения на уровне планирования, анализа отсутствуют, цели, задачи, методы обозначаются преподавателем                                                                                   | Предпринимаются попытки самостоятельно разработать исследовательский проект (под руководством преподавателя), появляются навыки работы с различными источниками информации, включая проведение опросов, интервью, умение обрабатывать собранные данные, а также представлять полученные результаты, включая создание презентаций, закрепляется навык взаимодействовать с другими исследователями, делиться идеями и совместно решать проблемы |
| Мотивационный компонент ИК (оценка мотивационных, волевых отношений обучающихся к процессу познания)          | Слабая мотивация к проведению исследования                                                                                                                                                               | Заинтересованность в получении новых знаний, готовность получать знания самостоятельно и в коллективе                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Окончание таблицы 2

| Компонент ИК                                                             | Начало учебного год (1 курса)                                                   | Конец учебного года (1 курс)                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Креативный компонент (выявление и оценка креативного потенциала)         | Опасаются нестандартных решений, предпочтение отдают готовым, шаблонным ответам | Готовность принимать новые подходы, экспериментировать и адаптироваться к изменяющимся условиям, мыслить нешаблонно |
| Рефлексивный компонент (выявление умения оценивать продукт деятельности) | Опыт самонаблюдения, самоанализа отсутствует                                    | Совместный с преподавателем анализ результатов деятельности, оценка своих результатов и результатов одноклассников  |

### Обсуждение результатов

В результате проведения исследования проблематики формирования ИК обучающихся в условиях индивидуализированного обучения были выявлены механизмы формирования ИК в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык» с активным погружением в проектную деятельность. На основе анализа научно-педагогической литературы раскрыта сущность и содержание ИК, выделены ее компоненты. Далее, в ходе проведенного исследования, была определена идея положительной связи между образовательной средой, поддерживающей индивидуализированный учебный путь, с развитием исследовательских компетенций. Доказано, что образовательная среда Т-Университета ДГТУ, предоставляющая возможности для изучения дисциплины «Иностранный язык» по индивидуальным траекториям, создает оптимальные условия для формирования и развития всех ключевых компонентов исследовательской компетенции. Данная образовательная экосистема обеспечивает необходимую гибкость, поддержку и свободу действий, стимулируя интерес к исследованию, расширение знаний, приобретение практических навыков и развитие творческих способностей, делает обучение более эффективным и направленным на подготовку специалистов, готовых решать современные научные и профессиональные задачи. Также индивидуальный образовательный маршрут позволяет студентам выбирать темы исследований, проекты и курсы, соответствующие их интересам и карьерным целям. Такой выбор повышает внутреннюю мотивацию учащихся, обеспечивая основу для эффективного исследования и инновационного творчества. Студенты получают возможность развивать аналитические навыки, критическое мышление и способность интегрировать различные области знаний, что является необходимым условием успешного исследования. Индивидуальная траектория обучения предполагает активное участие студентов в исследовательском процессе, что формирует практические навыки: сбор и обработка данных, написание отчетов и статей, которые являются основой исследовательского процесса. Выявлены особенности формирования ИК путем создания педагогических условий средствами проектной деятельности, методами активного, имитационного, практико-ориентированного и проблемного обучения, активацией творческого мышления в рамках дисциплины «Иностранный язык».

В представленном материале отражены результаты исследования уровня развития исследовательской компетенции (ИК) среди студентов первого курса Т-Университета в рамках изучения английского языка и полученные данные подтверждают ранее проведенные исследования (Михалкина и др. 2016; Denkçi Akkaş et al., 2022), показывающие положительную корреляцию между уровнем владения иностранным языком и развитием исследовательских компетенций. Подобный вывод согласуется также с выводами Herrera Naranjo, S., et al. (2021), которые обнаружили улучшение когнитивных функций благодаря использованию иностранного языка. Данные, полученные в результате исследования, показывают положительную динамику в развитии всех компонентов ИК особенно среди студентов, показавших высокий уровень достижений, что подтверждает необходимость дальнейшего повышения качества образовательных мероприятий и внедрения новых методик обучения. Наиболее высоким оказался мотивационный компонент (27 %), что подчёркивает высокую степень внутренней мотивации и желание развиваться у большинства обучающихся. Данные выводы согласуются с исследованиями ученых (Vroom, 1964; Давыдов, 1996), в которых подчеркивалась важность активного включения студентов в образовательный процесс, обеспечивающего развитие способностей к самостоятельной работе и исследовательской деятельности. Именно активная вовлеченность студентов привела к росту числа публикаций и повышению общего уровня образованности участников эксперимента. Результаты нашего исследования подтверждают и расширяют исследования других ученых (Plooy et al., 2024), доказывая, что научный потенциал индивидуализированного обучения заключается в повышении эффективности образовательной системы путем учета уникальных характеристик каждого студента, развития мотивации и интереса к учебе, улучшения качества усвоения знаний и формирования профессиональных компетенций.

В ходе исследования был выявлен педагогический потенциал индивидуализированного обучения студентов как ресурс формирования исследовательской компетенции. Доказано, что индивидуализированное обучение содержит внушительный ресурс для повышения качества и эффективности учебного процесса. Метод проектов, органически включенный в модули ИОТ, развивает у обучающихся критическое и творческое мышление, учебную автономию, умения самостоятельности учебно-познавательной деятельности, то есть все то, что обучающиеся

смогут применять для образования и самообразования на протяжении всей жизни. Такой гибкий подход к образованию предоставляет больше возможностей для студентов, повышает желание учиться, запускает процесс движения к намеченному результату в виде конкретного «продукта» проекта.

### Список литературы

- Апазаова, З. Н. (2012). *Формирование исследовательской компетентности будущего учителя технологии в условиях колледжа* [автореф. дис. канд. пед. наук]. КубГУ.
- Давыдов, В. В. (1996) *Теория развивающего обучения*. ИНТОР.
- Зеер, Э. Ф. (2013). *Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования* (2-е изд., испр. и доп.). Издательский центр «Академия».
- Ибрагимова, Е. М., и Идиятов, И. Э. (2015). Исследовательская компетенция: основные характеристики понятия. *Образование и саморазвитие*, 4(46), 24–26.
- Карпова, Г. А. (1996). *Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников: Метод. рекомендации для клас. рук.* УрГПУ.
- Качалов, Д. В. (2015). Формирование исследовательской компетенции магистрантов технического вуза. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2(46), 26–36. <https://www.doi.org/10.12731/2218-7405-2015-2-17>
- Константинов, В. А. (2010). Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях университетского ботанического сада. *Ярославский педагогический вестник*, 2(3), 135–139.
- Леонтьев, Д. А. (2000). *Тест смысловых ориентаций (СЖО)* (2-е изд.). Смысл.
- Лобова, Г. Н. (2004). Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности: содержательный аспект рабочей программы. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 5, 55–59.
- Момбекова, М. М. (2024). Формирование исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка в вузе как условие для модернизации образования. *Образование и наука*, 26(6), 42–68. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-6-42-68>
- Михалкина, Е. В., Никитаева, А. Ю., и Косолапова, Н. А. (2016). *Организация проектной деятельности: Учебное пособие*. Издательство Южного федерального университета.
- Новикова, Н. Н. (2019). Проектная работа на занятиях по иностранному языку как важный шаг к учебной автономии. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социология*, 25(2), 163–167. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-2-163-167>
- Орлов, Ю. М. (1997). *Мотивация поведения*. Импринт-Гольфстрим.
- Орлов, Ю. М., и Бабин, Б. А. (1978). *Прогнозирование социальных потребностей молодежи*. Наука.
- Осипова, С. И., Гафурова, Н. В., Кублицкая, Ю. Г., Шубкина, О. Ю., и Зайцев, С. В. (2024). Цели и результаты образования в соответствии с вызовами современности. *Современные наукоемкие технологии*, 5–1, 236–242. <https://doi.org/10.17513/snt.40035>
- Кетько, С. М., и Пакулина, С. А. (2010). Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 2(1), 7.
- Плаксина, О. А., Матвеева, Т. А., и Шевелева, Л. В. (2013). Индивидуальная образовательная траектория студента при реализации ФГОС. *Проблемы и перспективы развития образования в России*, 18, 203–207.
- Крылова, А. А., и Маничева, С. А. (2002). *Практикум по общей и экспериментальной психологии*. Питер.
- Розова, Е. О. (2012). Использование проектной методики при обучении иностранному языку. *Lingua mobilis*, 1(34), 162–167.
- Савенков, А. И. (2024). *Педагогика. Исследовательский подход: Учебник и практикум для вузов* (2-е изд., испр. и доп.). Юрайт.
- Сафонова, К. И., и Подольский, С. В. (2018). Проектная деятельность студентов в вузе: планирование проектов и оценка результативности их реализации. *Общество: социология, психология, педагогика*, 5(49), 83–94. <https://doi.org/10.24158/spp.2018.5.16>
- Черняева, Э. П. (2016). Индивидуализация обучения в высшей школе с использованием электронного учебника. *Концепт*, S16, 53–58.
- Ханин, Ю. Л. (1976). *Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера*. ЛНИ-ИТЕК.
- Хуторской, А. В. (2017). Модель компетентностного образования. *Высшее образование сегодня*, 12, 9–16. <https://www.doi.org/10.25586/RNU.NET.17.12.P.09>
- Шадриков, В. Д., Кургинян, С. С. (2015). Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности. *Экспериментальная психология*, 8(1), 106–126.
- Шапошникова, Н. Ю. (2015). Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании: теоретические аспекты. *Вестник МГИМО-Университета*, 3(42), 128–133. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2015-3-42-128-133>
- Якунин, В. А. (1994). *Психология учебной деятельности студентов*. Логос.



- Barnett, B., & Muth, R. (2003). Using action-research strategies and cohort structures to ensure research competence for practitioner-scholar leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 3(1), 1–42. <https://doi.org/10.1177/194277510800300101>
- Denkçi Akkaş, F., Tekin, I., & Aydın, S. (2022). Does developing research skills increase academic motivation among foreign language learners? *The Literacy Trek*, 8(2), 142–164. <https://doi.org/10.47216/literacytrek.1124192>
- Herrera Naranjo, S., Suárez de la Torre, M., Restrepo de Mejía, F., & Facal, D. (2021). Foreign Language Training to Stimulate Cognitive Functions. *Brain sciences*, 11(10), 1315. <https://doi.org/10.3390/brainsci11101315>
- Gunawardena, M., Bishop, P., & Aviruppola, K. (2024). Personalized learning: The simple, the complicated, the complex and the chaotic. *Teaching and Teacher Education*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104429>
- Plooy, E., Casteleijn, D., & Franzsen, D. (2024). Personalized adaptive learning in higher education: A scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement. *Heliyon*, 10(21), e39630. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39630>
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Consulting Psychology Press.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Wilson, A., Howitt, S., & Higgins, D. (2016). Assessing the unassessable: making learning visible in undergraduates' experiences of scientific research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 901–916. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1050582>

## References

- Apazaova, Z. N. (2012). *Formation of research competence of future technology teachers in college* [abstract of dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. KubSU. (In Russ.)
- Barnett, B., & Muth, R. (2003). Using action-research strategies and cohort structures to ensure research competence for practitioner-scholar leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 3(1), 1–42. <https://doi.org/10.1177/194277510800300101>
- Chernyaeva, E. P. (2016). Individualisation of higher education using electronic textbooks. *Concept*, S16, 53–58. (In Russ.)
- Davydov, V. V. (1996) *Theory of developmental education*. INTOR. (In Russ.)
- Denkçi Akkaş, F., Tekin, I., & Aydın, S. (2022). Does developing research skills increase academic motivation among foreign language learners? *The Literacy Trek*, 8(2), 142–164. <https://doi.org/10.47216/literacytrek.1124192>
- Gunawardena, M., Bishop, P., & Aviruppola, K. (2024). Personalized learning: The simple, the complicated, the complex and the chaotic. *Teaching and Teacher Education*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104429>
- Herrera Naranjo, S., Suárez de la Torre, M., Restrepo de Mejía, F., & Facal, D. (2021). Foreign Language Training to Stimulate Cognitive Functions. *Brain sciences*, 11(10), 1315. <https://doi.org/10.3390/brainsci11101315>
- Ibragimova, E. M., & Idiyatov, I. E. (2015). Research competence: main characteristics of the concept. *Education and self-development*, 4(46), 24–26. (In Russ.)
- Karpova, G. A. (1996). *Pedagogical diagnosis of schoolchildren's learning motivation: Methodological recommendations for class teachers*. Urals State Pedagogical University. (In Russ.)
- Kachalov, D. V. (2015). Formation of research competence in master's students at a technical university. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2(46), 26–36. (In Russ.) <https://www.doi.org/10.12731/2218-7405-2015-2-17>
- Konstantinov, V. A. (2010). Formation of research competence in students in the conditions of a university botanical garden. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2(3), 135–139. (In Russ.)
- Ketko, S. M., and Pakulina, S. A. (2010). Methods for diagnosing the motivation of students at a pedagogical university. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2(1), 7. (In Russ.)
- Krylova, A. A., & Manicheva, S. A. (2002). *Practical exercises in general and experimental psychology*. St. Petersburg. (In Russ.)
- Khanin, Yu. L. (1976). *A brief guide to C. D. Spielberger's State-Trait Anxiety Inventory*. LNI-ITEK. (In Russ.)
- Khutorskoy, A. V. (2017). Competence-based education model. *Higher Education Today*, 12, 9–16. (In Russ.) <https://www.doi.org/10.25586/RNU.HET.17.12.P.09>
- Leontiev, D. A. (2000). *Test of Life Orientations (SZO)* (2nd ed.). Meaning. (In Russ.)
- Lobova, G. N. (2004). Preparing students for scientific research: the content aspect of the work programme. *Bulletin of Orenburg State University*, 5, 55–59. (In Russ.)
- Mombekova, M. M. (2024). Formation of research competence of future foreign language teachers in higher education as a condition for modernisation of education. *Education and Science*, 26(6), 42–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-6-42-68>
- Mikhalkina, E. V., Nikitaeva, A. Yu., & Kosolapova, N. A. (2016). *Organisation of project activities: A study guide*. Southern Federal University Publishing House. (In Russ.)
- Novikova, N. N. (2019). Project work in foreign language classes as an important step towards learning autonomy. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 25(2), 163–167. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-2-163-167>
- Orlov, Yu. M. (1997). *Behavioural motivation*. Imprint-Gulfstream. (In Russ.)

- Orlov, Yu. M., & Babin, B. A. (1978). *Forecasting the social needs of young people*. Nauka. (In Russ.)
- Osipova, S. I., Gafurova, N. V., Kublitskaya, Yu. G., Shubkina, O. Yu., and Zaitsev, S. V. (2024). Goals and results of education in line with contemporary challenges. *Modern Science-Intensive Technologies*, 5–1, 236–242. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/snt.40035>
- Plaksina, O. A., Matveeva, T. A., & Sheveleva, L. V. (2013). Individual educational trajectory of students in the implementation of the Federal State Educational Standard. *Problems and prospects for the development of education in Russia*, 18, 203–207. (In Russ.)
- Plooy, E., Casteleijn, D., & Franzsen, D. (2024). Personalized adaptive learning in higher education: A scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement. *Heliyon*, 10(21), e39630. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39630>
- Rozova, E. O. (2012). The use of project-based methods in foreign language teaching. *Lingua mobilis*, 1(34), 162–167. (In Russ.)
- Savenkov, A. I. (2024). *Pedagogy. A research approach: Textbook and practical guide for universities* (2nd ed., rev. and expanded). Yurait. (In Russ.)
- Safonova, K. I., & Podolsky, S. V. (2018). Project activities of students in higher education: planning projects and evaluating the effectiveness of their implementation. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 5(49), 83–94. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/spp.2018.5.16>
- Shadrikov, V. D., Kurginyan, S. S. (2015). Research into reflection on activity and its diagnosis through the assessment of constructs of the psychological functional system of activity. *Experimental Psychology*, 8(1), 106–126. (In Russ.)
- Shaposhnikova, N. Yu. (2015). Individual educational trajectories in universities in Russia and the United Kingdom: theoretical aspects. *MGIMO Review of International Relations*, 3(42), 128–133. (In Russ.) <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2015-3-42-128-133>
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Consulting Psychology Press.
- Yakunin, V. A. (1994). *Psychology of students' learning activities*. Logos. (In Russ.)
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Wilson, A., Howitt, S., & Higgins, D. (2016). Assessing the unassessable: making learning visible in undergraduates' experiences of scientific research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 901–916. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1050582>
- Zeer, E. F. (2013). *Psychology of Professional Education: Textbook for Students of Higher Professional Education Institutions* (2nd ed., rev. and expanded). Publishing Centre "Academy". (In Russ.)

**Об авторе:**

**Наталья Геннадьевна Вартанова**, кандидат филологических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), [vira12@yandex.ru](mailto:vira12@yandex.ru)

**Конфликт интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

**Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.**

**About the Author:**

**Natalia Gennadiyevna Vartanova**, Cand. Sci (Philology), Associate Professor, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), [vira12@yandex.ru](mailto:vira12@yandex.ru)

**Conflict of Interest Statement:** the author declares no conflict of interest.

**The author has read and approved the final version of manuscript.**

**Поступила в редакцию / Received** 25.12.2024

**Поступила после рецензирования / Reviewed** 23.03.2025

**Принята к публикации / Accepted** 23.07.2025