

DOI: 10.15507/1991-9468.108.026.202203 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

**Том 26, № 3. 2022**  
**(июль – сентябрь)**

**Сквозной номер выпуска – 108**  
**16+**

**Vol. 26, No. 3. 2022**  
**(July – September)**

**Continuous issue – 108**



## **ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** **INTEGRATION OF EDUCATION**

**DOI: 10.15507/1991-9468**

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

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

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

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

Подписной индекс – 46316

Scholarly journal

FOUNDER AND PUBLISHER:

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

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

EDITORIAL OFFICE:

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

Published since January 1996  
Periodicity: Quarterly

Subscription index – 46316

e-mail: [inted@mail.ru](mailto:inted@mail.ru), [inted@adm.mrsu.ru](mailto:inted@adm.mrsu.ru)  
<http://edumag.mrsu.ru>

---

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

© ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2022



**Научный журнал «Интеграция образования»** публикует оригинальные научные статьи (Full Articles) на русском и английском языках, ранее не публиковавшиеся в других изданиях. Основным тематическим направлением журнала является анализ генезиса и современного состояния ведущих тенденций научных интеграционных процессов в области образования. Миссия заключается в публикации результатов научных исследований, которые могут внести оригинальный вклад в следующие отрасли научного знания: ПЕДАГОГИКА, СОЦИОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ.

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

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

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

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

Распространение – Россия, зарубежные страны.

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

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

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

Журнал индексируется и архивируется в:  
Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)

Scopus  
EBSCO  
ERIH PLUS  
Ulrichsweb Global Serials Directory  
SHERPA/РoМЕО  
ResearchBib

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

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



The **Integration of Education** scholarly journal publishes original scientific articles (full articles) in Russian and English, which have not been previously published in other publications. The main thematic direction of the journal is the analysis of genesis and current state of the leading trends in scientific integration processes in education. The mission of the journal is to publish research insights that can make an original contribution to the following branches of scientific knowledge: Education, Sociology, Psychology.

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

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

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

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

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

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

The journal is indexed and archived in:

Russian Index of Science Citation

Scopus

EBSCO

ERIH PLUS

Ulrichsweb Global Serials Directory

SHERPA/RoMEO

ResearchBib

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

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





## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

**Баева Ирина Александровна** – профессор кафедры психологии развития и образования, и. о. проректора по работе с персоналом Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, irinabaeva@mail.ru (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

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

**Варгас-Эрнандес Хосе Гуадалупе** – доктор философии в области государственного управления Исследовательского центра экономических и управленческих наук университета Гвадалахары, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Гвадалахара, Халиско, Мексика)

**Веракса Александр Николаевич** – заведующий кафедрой психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, заведующий лабораторией психологии детства и цифровой социализации Психологического института Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, veraksa@yandex.ru (Москва, Российская Федерация)

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

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

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

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

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

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

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

**Лазуренко Светлана Борисовна** – заведующий лабораторией технологий и средств психолого-педагогической абилитации Института коррекционной педагогики Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, [preeducation@gmail.com](mailto:preeducation@gmail.com) (Москва, Российская Федерация)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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





## EDITORIAL BOARD

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

**Sergey V. Polutin** – Deputy Editor-in-Chief, Director of Research Institute of Regional Studies of National Research Mordovia State University, Dr.Sci. (Sociol.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Saransk, Russian Federation)

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

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

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

**Irina A. Baeva** – Professor of the Chair of Developmental and Educational Psychology, Vice-Rector for Human Resources, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, irinabaeva@mail.ru (Saint Petersburg, Russian Federation)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Svetlana B. Lazurenko** – Head of the Laboratory of Technologies and Means of Psychological and Pedagogical Habilitation, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, preeducation@gmail.com (Moscow, Russian Federation)

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

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

**Kamlesh Misra** – Vice Chancellor, Ansal University, Ph.D., [misra1957@gmail.com](mailto:misra1957@gmail.com) (Gurgaon, India)

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

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

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

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

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

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

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

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

**José G. Vargas-Hernández** – Research Professor at University Center of Economic and Managerial Sciences, University of Guadalajara, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, [jvargas2006@gmail.com](mailto:jvargas2006@gmail.com) (Guadalajara, Jalisco, México)

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

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

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

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

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



## СОДЕРЖАНИЕ

### Международный опыт интеграции образования

- В. Стриелковски, Е. Н. Корнеева, А. А. Шерстобитова, А. Ю. Платицын.** Стратегическое управление университетом в контексте цифровизации: опыт ведущих университетов мира (на англ. яз.) ..... 402
- Л. Н. Захарова, З. Х. Саралиева, З. Гадбеджи, Л. Чжу.** Отношение к труду студентов индустриальных колледжей России, Китая, Ирана (на англ. яз.) ..... 418

### Модернизация образования

- Т. М. Резер, И. Д. Тургель, А. Ж. Панзабекова.** Антикоррупционные механизмы управления университетским образованием ..... 433
- Е. М. Колесникова, И. А. Куденко.** Представления школьников о STEM-профессиях и карьере в России: результаты пилотного исследования (на англ. яз.) ..... 449

### Психология образования

- В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко.** Самооценка педагогических способностей в профессиональной подготовке учителя начальной школы ..... 466
- В. В. Лихолетов, А. Г. Абдуллин.** Проблема безопасности личности: анализ базовых понятий и подходов к моделированию ..... 483
- Ю. В. Смык, А. Ю. Качимская, В. Н. Гордиенко.** Потенциал психологической безопасности педагога в оценках учащихся ..... 503
- С. В. Мурафа, Ч. Х. Хоанг, Т. Ф. Чу.** Киберзапугивание вьетнамских школьников во время социального дистанцирования в период COVID-19 ..... 518

### Интеграция образования и воспитания

- Н. В. Шаброва.** Родители в системе школьного образования в Европе ..... 539
- С. Ю. Асеев, Я. Ю. Шашкова.** Факторы формирования патриотических ценностей и установок у старших школьников (на примере регионов Сибирского Федерального округа) ..... 559
- Информация для авторов и читателей (на рус. яз.) ..... 579
- Информация для авторов и читателей (на англ. яз.) ..... 581



CONTENTS

**International Experience in the Integration of Education**

- W. Strielkowski, E. N. Korneeva, A. A. Sherstobitova, A. Yu. Platitzyn.** *Strategic University Management in the Context of Digitalization: The Experience of the World's Leading Universities* ..... 402
- L. N. Zakharova, Z. H. Saralieva, Z. Ghadbeigi, L. Zhu.** *Attitude to Labor among Learners of Industrial Colleges in Russia, China and Iran* ..... 418

**Modernization of Education**

- T. M. Rezer, I. D. Turgel, A. Z. Panzabekova.** *Anti-Corruption Mechanisms in University Education Governance (In Russ.)* ..... 433
- E. M. Kolesnikova, I. A. Kudenko.** *Schoolchildren's Perceptions of STEM Professions and Careers in Russia: Results of a Pilot Study* ..... 449

**Psychology of Education**

- V. A. Mazilov, Yu. N. Slepko.** *Self-Assessment of Pedagogical Abilities in the Professional Training of Elementary School Teachers (In Russ.)* ..... 466
- V. V. Likholetov, A. G. Abdullin.** *The Problem of Personal Security: An Analysis of Basic Concepts and Approaches to Modeling (In Russ.)* ..... 483
- Yu. V. Smyk, A. Yu. Kachimskaya, V. N. Gordienko.** *The Potential of a Teacher's Psychological Safety through Learners' Evaluations (In Russ.)* ..... 503
- S. V. Murafa, T. H. Hoang, T. P. Chu.** *Cyberbullying of Vietnamese High Schoolers during Social Distancing due to COVID-19 (In Russ.)* ..... 518

**Integration of Education and Upbringing**

- N. V. Shabrova.** *Parents in the School System in Europe (In Russ.)* ..... 539
- S. Yu. Aseev, Ya. Yu. Shashkova.** *Factors in the Formation of Patriotic Values and Attitudes in High School Seniors (Case Study of Siberian Federal District) (In Russ.)* ..... 559
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Russ.) ..... 579
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Eng.) ..... 581



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ  
ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ /  
INTERNATIONAL EXPERIENCE  
IN THE INTEGRATION OF EDUCATION

---

---

УДК 378:004

doi: 10.15507/1991-9468.108.026.202203.402-417

Original article



**Strategic University Management  
in the Context of Digitalization:  
The Experience of the World's Leading Universities**

W. Strielkowski<sup>a,b,c</sup>✉, E. N. Korneeva<sup>d,e</sup>, A. A. Sherstobitova<sup>e</sup>, A. Yu. Platitzyn<sup>e</sup>

<sup>a</sup> University of California, Berkeley, United States

<sup>b</sup> Cambridge Institute for Advanced Studies, Cambridge, United Kingdom

<sup>c</sup> Czech University of Life Sciences Prague, Prague, Czech Republic

<sup>d</sup> Financial University under the Government of the Russian Federation,  
Moscow, Russian Federation

<sup>e</sup> Togliatti State University, Togliatti, Russian Federation

✉ [strielkowski@cantab.net](mailto:strielkowski@cantab.net)

*Abstract*

**Introduction.** The research paper's aim is to study the ongoing digitalization in all spheres of economy, which inevitably impacted on the strategic university management. It explains how universities and higher educational institutions strategically positioned themselves and searched for the novel pathways for innovation and development, which was further reinforced by the COVID-19 pandemic and the digital surge it brought.

**Materials and Methods.** The authors analyzed the strategic university management in the context of digitalization using the literature review and their own analysis. They focus on the experience of the world's best universities for inspiring the institutions of higher education in other countries and regions, helping them to improve information and communication technologies and digital skills.

**Results.** Our results corroborate the ongoing digitalization in all spheres of economy and social life which was pushed further by the COVID-19 pandemic contributed to the transformation of the higher educational institutions challenging them to embark upon the path of in-depth transition, restructuring, and re-thinking their role and their mission with regard to the new challenges and novel technologies that are available on the market.

**Discussion and Conclusion.** The outcomes present interesting possibilities for their application in practice for some countries, most notably Russia. They can be of a special interest not only for the government officials responsible for fostering higher education and devising guidelines for the strategic management of universities and higher educational institutions, but also for the academic environment with its researchers and lecturers who seek to innovate based on the most recent and advanced trends in higher education (e.g. ministries and national authorities responsible for science, research, and education in different countries, such as the Ministry of Science and Higher Education, Ministry of National Education, Ministry for Research, as well as National Educational Authority or the World Bank, just to name a few).

*Keywords:* universities, digitalization, higher education, strategic management, information systems

© Strielkowski W., Korneeva E. N., Sherstobitova A. A., Platitzyn A. Yu., 2022



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

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

*For citation:* Strielkowski W., Korneeva E.N., Sherstobitova A.A., Platitzyn A.Yu. Strategic University Management in the Context of Digitalization: The Experience of the World's Leading Universities. *Integration of Education*. 2022;26(3):402–417. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.402-417>

Научная статья

## Стратегическое управление университетом в контексте цифровизации: опыт ведущих университетов мира

В. Стриелковски<sup>1,2,3</sup>✉, Е. Н. Корнеева<sup>4,5</sup>,  
А. А. Шерстобитова<sup>5</sup>, А. Ю. Платицын<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Калифорнийский университет, г. Беркли, США

<sup>2</sup> Кембриджский институт перспективных исследований,  
г. Кембридж, Великобритания

<sup>3</sup> Чешский агротехнический университет, г. Прага, Чехия

<sup>4</sup> Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,  
г. Москва, Российская Федерация

<sup>5</sup> Тольяттинский государственный университет,  
г. Тольятти, Российская Федерация

✉ [strielkowski@cantab.net](mailto:strielkowski@cantab.net)

*Аннотация*

**Введение.** Цель статьи – изучение происходящей цифровизации во всех сферах экономики, которая неизбежно повлияла на стратегическое управление университетом. Университеты и высшие учебные заведения занимают стратегическое положение и разрабатывают новые пути для инноваций и развития, что еще больше укрепилось в результате пандемии COVID-19 и вызванного ею цифрового всплеска.

**Материалы и методы.** Авторы проанализировали стратегическое управление университетом в условиях цифровизации, используя обзор литературы и собственный анализ. Они ориентируются на опыт лучших университетов мира, чтобы вдохновлять высшие учебные заведения других стран и регионов, помогая им совершенствовать информационно-коммуникационные технологии и цифровые навыки.

**Результаты исследования.** По результатам проведенного исследования было доказано, что цифровизация во всех сферах экономики и социальной жизни, получившая дальнейшее развитие в связи с пандемией COVID-19, способствовала трансформации вузов, поставила их перед необходимостью встать на путь глубокого перехода, реструктуризации и переосмысления своей роли и миссии с учетом новых задач и усовершенствованных технологий, доступных на рынке.

**Обсуждение и заключение.** Полученные результаты представляют интерес не только для государственных должностных лиц, ответственных за развитие высшего образования и разработку рекомендаций по стратегическому управлению университетами и высшими учебными заведениями, но и для академической среды с ее исследователями и преподавателями, стремящимися к инновациям на основе передовых тенденций в высшем образовании.

*Ключевые слова:* университет, цифровизация, высшее образование, стратегический менеджмент, информационная система

*Конфликт интересов:* авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Для цитирования:* Стратегическое управление университетом в контексте цифровизации: опыт ведущих университетов мира / В. Стриелковски [и др.] // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 3. С. 402–417. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.402-417>

### Introduction

Today, at the era of digitalization and digital transformation, many universities and other higher educational institutions (HEIs)

face the necessity to rethink their role and mission as well as to adapt to the new conditions on the educational market [1–3]. Some universities and HEIs employ the



university-wide strategy plans that provide a detailed description of how campus-wide interviews, listening tours, and contributions to plan development can contribute to transparency and engagement. For example, the university of Bergen in Norway complements the general university strategy in its university-wide digital strategy in its decision-making and entrepreneurial needs, and defines digitalization as more than just digital tools, it is about changing our culture and how people and companies conduct business<sup>1</sup>. In the United Kingdom, the digital strategy of many leading universities (e.g. Russel Group universities, an association similar to the Ivy League in the United States) is a stand-alone strategy that complements the university's overall strategic plan. The digital strategy highlights the university's mission and highlights a list of other sectoral strategies that collectively deliver the university's vision. The strategy also includes a list of the key performance indicators that show how successful success is for all stakeholders within the university, from students to decision makers<sup>2</sup>.

Our paper draws from the experiences of universities that have re-defined the way they treat students and look at the latest technology available on the market and seeks how this experience can be implemented into the practice of the other countries (e.g. Russian Federation). It is clear that universities and college (by "college" here we, hereinafter in this paper, mean either a degree-awarding tertiary educational institution or a part of a collegiate or federal university as it perceived in the United States) administrators and leaders are recommended to make sure that their strategies concerning the digitalization of education are reflected in the perspectives of staff and students and are supported and corroborated by the data and available statistics. It can be shown that specially delegated persons who would act as the digital learning fellows might help universities and HEIs to advance their technological solutions aimed at doing research

as well as at vocational education and training [4–6]. Approaches such as this one might considerably improve vocational education and training and lay the path for their future development with an overall aim of improving results for students, providers and employers. Nowadays, as our globalizing world pours more and more young people who wish to enroll into the secondary and tertiary education and the urbanization of the developing and developed countries continues, the economic competitiveness calls for the novel complex and holistic policies aimed at reforming the whole system. Tertiary education is crucial for improving and inspiring primary and secondary education, as far as tertiary institutions are preparing teachers, administrators, executives, and other education experts to develop policies and personnel schools for young children [7].

Figure 1 that is depicted below demonstrates the place and the role of the University 4.0 in the era of digitalization and ICT. The Figure clearly explains how the modern-day university (which is being generally called "University 4.0") draws heavily from and depends upon traditional and renewable energy sources, how it cooperates with people and promotes innovative ideas and projects that might include smart technologies as well as various novel applications and devices.

The COVID-19 crisis (2020–2022) demonstrated that leaders in academia and education can derive the lessons learned from the recent events in order to increase the resilience of their respective institutions for the years to come. The data from the online learning and home office can be used for fine-tuning and improving online education tools and approaches for further use in order to test the future of higher education models [8]. University leaders must not overuse their time fighting fires now and forget about the long-term perspective.

For quite some time, managers and leaders in higher education are trying to master their skills in strategic management.

<sup>1</sup> United Nations, University of Bergen – SDG Bergen Initiative. 2021. Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org/partnership/?p=28818> (accessed 23.01.2022).

<sup>2</sup> JISC, University of Leicester. 2018. Available at: <https://digitalcapability.jisc.ac.uk/case-studies/university-of-leicester> (accessed 23.01.2022).

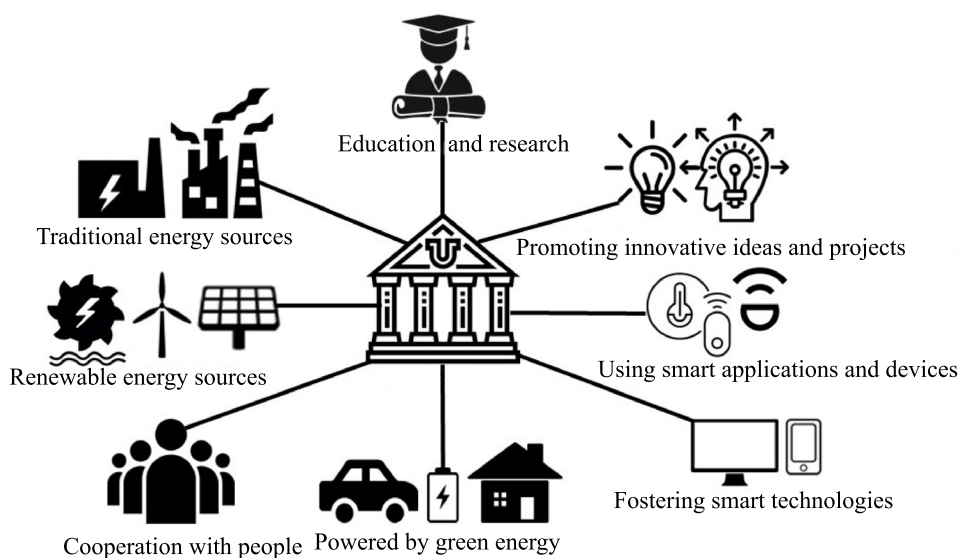


Fig. 1. University 4.0 in the era of digitalization and ICT: links and collaborations  
 Source: Own results.

Even though all managerial skills seem to be similar and uniform across all fields of economy for the majority of people, the complexity and nature of the problems that university managers face in their daily lives are quite different from those tackled by the business companies [9; 10]. There are many learning opportunities that go far beyond what the private sector has learned about university governance. To build sustainable and effective organizations, science and business leaders must look at the current landscape, question assumptions and think differently in order to build sustainable and effective organizations. The results of a powerful institutional strategy are alignment of resource allocation, facilitation of strategic objectives, clear and transparent decision-making, development of new programs, the growth of research capacities and infrastructure investment [11].

It appears that the Fourth Industrial Revolution had an overall profound impact on the digitalization of universities. The digital epoch in history created by the Fourth Industrial Revolution required a transformation of the university system in order to take advantage of the opportunities offered by the digital revolution [12]. One observation about the future that science-fiction writer William Gibson attributed to is that

the digital transformation (DX) itself is not evenly distributed [13]. The dominant style of leadership at universities is that the goals of behavior change, expression, freedom of speech, knowledge acquisition, distribution, exchange and reward should lead to trust building between academics and student. Academic learning and teaching leads to creativity, problem-solving and innovation and that staff have enough skills to enable the university to succeed in the era of the Fourth Industrial Revolution. Two widespread shifts in the workforce towards shared services and peer-to-peer approaches are changing the nature and the ways employees work and reducing the effective use of resources. Applications and services are to be redesigned taking into account the student experience. These changes need to be discussed and re-defined in the context of the Top 10 educational issues of the post-pandemic era [14].

In general terms, institutions of higher education are trying to offer combined and interconnected solutions, such as various learning management systems (LMS) that can facilitate student connections and participation in academic life. Institutional leaders are building massive data repositories in real time to support the data needed for student success initiatives. This is how





relationship management is used to offer the students top-notch experience all throughout their university paths from the secondary school to graduation [15]. As the industry advances, the increasing specialization and complexity of the data science skills, tools and services prompts HEIs to offer training opportunities so that our community members can take full advantage of these new and emerging capabilities. While some universities offer credit courses on aspects of modern information technology to all of our registered students, these courses remain inaccessible to a large portion of our community. Increasing the efforts to provide the faculty, staff, and students with specialized IT training and general IT training opportunities as a form of continuing education in IT are the efforts higher education requires. This novel approach to education is revolutionizing student experience by providing marketing, enrollment and retention services for colleges (i.e. tertiary educational institutions), universities and other HEIs that are focused on the success of their students. HEIs might lag behind many of their counterparts in the effort to use institutional data to improve their educational outcomes and operational efficiencies [16; 17].

Thence, today universities and HEIs need to position themselves as leaders in supporting innovation by supporting the appropriate use of new data collection technologies. This change took longer than usual. For example, universities and HEIs need to foster their usage of online tuition and resources that might include online rating or psychological counselling. In general, there has been a huge increase in the workload in learning how to use new technologies and in processing student requests, expecting them to do the same thing that killed off research [18]. The summer semester of 2021, during which many HEIs were able to gather research results and had time to think about ways to improve their current offerings, should be dominated by the redesign of modules accessible for online teaching and assessment and completion of the formalities necessary to support change – not enough time to ensure a coherent and balanced approach throughout the course.

### Literature Review

As the world changes because of COVID-19, we can benefit from resilience that not only reduces personal stress, but also helps us think differently. Uncertainty and change are inevitable and reinforce the need to adapt to competition [19] in these circumstances. This is why companies should view digital transformation less as a completed technology project than as a state of constant agility ready to adapt to customers' needs. In its essence, the digital transformation includes the integration of digital technologies into all aspects of cultural and organizational routines changing the way industries and organizations operate and communicate to each other, processes, competencies, and functional levels in a staged and strategic manner that can be considered a digital transformation strategy [20]. A dedicated strategy that focuses on digital and provides a deep understanding of what makes the digital possible, aligning it with priorities and strategic objectives, enable organizations to shape and secure their future in an uncertain world. While the technological aspect is important here, the complexity of the digital transformation and the links to all aspects are also relevant. It employs the technology to give all relevant stakeholders as well as customers what they desire most through new services and to help them to quickly adapt to the altering environment. Digital transformation can find its use for business purposes, but it can also have an impact on the organizations of the state administration that are dealing with such pressing issues of today as the climate change or overpopulation and that require novel tools and technologies in order to be effective in what they are doing [21; 22]. The technological capabilities that drive the implementation of the digital transformation, such as Internet of Things (IoT), Big Data, cloud computing, and mobile technologies require lots of computing power, data storage and information distribution in comparison with those of earlier technology-driven transformations. However, the rate and the speed of changes in higher education was slower than in other, more profit-oriented sectors, but thanks

to digital change business models and innovations are becoming more widely spread. The transformation of the market determines the speed of product development, market introduction and transfer of ecosystem innovations, presenting a network of agents exchanging the products and services [23]. As a result, the education landscape is going to experience significant changes in the years to come due to the new entrants who will alter the traditional approach to higher education and models of lifelong learning. There are innovations in the field of higher education that offer novel and breakthrough solutions that change the way higher education has been looked upon or perceived for many decades. The new approaches to using data and technology are employed to meet the changing expectations of learners. Innovative start-ups and companies stir the old-fashioned business models of traditional educational institutions. Thence, it becomes apparent that education models need to reflect the demand of lifelong learning and face the technological and social changes caused by the Fourth Industrial Revolution. The traditional experience on university campuses is unlikely to disappear as we become more accustomed to online education [24]. As in the other quickly evolving markets, where one can see who is ahead, it is difficult to deny that the digital transformation of education is accelerating. Some students using digital education are catching up in certain areas, while others are using them to gain a head start in pursuing careers consistent with what they are learning. Whether we are moving towards a linear, flexible, and recognized or hybrid higher education system, adaptation and change are already in place. Digital transformation model that would offer a link between the digital and physical realms can help to boost the transformation of higher education and to create new opportunities.

Figure 2 that follows sets a digital transformation pathway for universities and HEIs that can be done in five easy steps. For better clarity, this pathway represented in Figure 2 can be explained as follows: First, any university, HEI or college (a tertiary educational institution in the American perception of this term) needs to start with a smart and

innovation-based campus that would encompass the support of start-ups and innovative ideas (a good example might be the University of Cambridge imposes this strategy and is often called an “entrepreneurial university”). Second, the first step should be reinforced with leadership and fostering the entrepreneurial approaches and ideas. Third, the above changes would inevitably lead to the modernization of organizational culture and the style of management applied both to the educational process and to the research. Fourth, the integration of teaching and research should be done in order to yield better and commercially applicable results. Finally, the fifth step which is the result of the four previous steps is the increase in the competitiveness and the improvement of user (students, lecturers, and researchers) experience with regard to teaching and research activities (see Figure 2).

With regard to the information presented in Figure 2, we argue that digital transformation should not be defined by technology alone as used in this article and should focus more on how the technology can help the education. Digital transition in higher education can lead to dramatic, low-tech, and transformative results. The institutional implementation of online learning tools and solutions is seen as a strategic issue and an area that needs to be further developed by the university management. Task forces have been set up to engage various stakeholders in university management, strategic planning, faculty departments, further education and teacher training conducted from the bottom up and based on the individual initiatives of the people.

Important preliminary work examined the current use of media by students and lecturers and their perception of the importance of the digital tools for teaching and tutoring in view of the imperative need to take institutional culture into account and the assumption that technology will support learning and implement digitization strategies [25], and the influence of the digital solutions used for teaching and learning. The overall goal is to control the teaching and learning process in real time so that the school can watch lessons in certain subjects and know whether the learners are learning independently or the teachers are teaching.

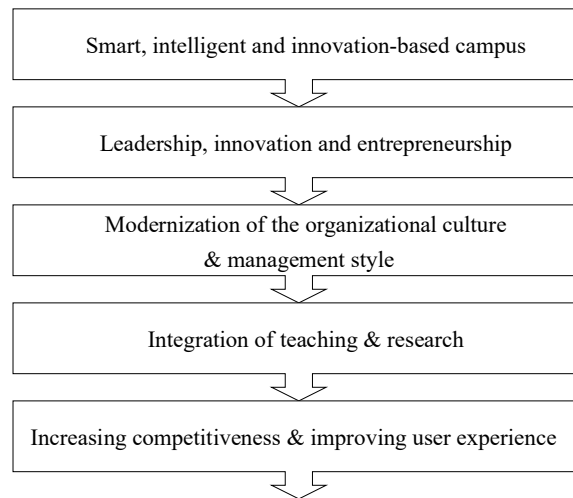


Fig. 2. Digital transformation pathway for universities and HEIs

Source: Own results.

The unique system is expected to assess how many percent of standard lesson performance are achieved over time. The university is building a digital basis to evaluate learners using a combined methodology that systematizes all parts of the system and conducts operational process management, including the learning and teaching process, using a digital transformation approach. On the one hand, the educational tradition views the educational process as rather rigid and done by the books, while in reality it is a constantly changing and evolving endeavor. With the introduction of the novel technologies and conceptual changes into the traditional approach to the higher education, physical presence is no longer a necessary requirement. Studying and working online is easier for mature students, and there is the opportunity to study for graduate and post-graduate degrees. In digital transformation, technologies such as the cloud, Internet of Things (IoT), Blockchain (BC), AI (AI) and machine learning (ML) represent the majority of technologies adopted by organizations as part of their transformation efforts. Institutions for the coming academic year are switching to online mode with the exception of sessions that absolutely require physical presences (the best-known examples of this might be the University of Cambridge and the California State System in the United

States (better known for its “flagship” university – the University of California, Berkeley). Synchronous teaching methods and asynchronous platforms such as EDX and Coursera are seeing an increase in enrolments [26; 27].

### Materials and Methods

Digital transformation offers new opportunities and approaches that include entrepreneurship and innovation. This is its most relevant contribution to the systems and institutions of higher education. With all that, university leaders and managers seek for pathways for making the lifelong learning available on the greater scale for virtually everyone. Hence, universities and HEIs worldwide tend to employ digital technologies more often in order to boost their development and growth [28; 29]. Digital transformation influences and changes essential aspects of education, research, engagement and management at universities. The system of education as a whole is called upon to adapt and develop to use new technologies and tools, develop action strategies and take an active role in the digital transformation process. Successful transformation of higher education requires the development by the faculties of specific strategies to increase readiness for crisis management, strengthen institutional resilience and

address new challenges in the near future [30]. The transition to online learning has been pushed by many factors (including the recent COVID-19 pandemic and its lockdowns), so that the participants of the educational process represented by the students, professors and universities have encountered several obstacles to adapting to these new technologies. Universities must become engines of digital innovation, including the provision of the skills needed to navigate the changing paradigm. The rising number of students from all around the world who perceive the university education as a stairway to the better careers, social status and wealth poses demands on the tertiary education that needs to evolve with its clients and adapt to the new conditions that the world is offering [31]. Many universities around the world waste many hours a month on manual tasks and expense accounts. The benefits can be considerable by facilitating teaching strategies that cater for a wider group of learners, expanding research opportunities and data availability, and improving business practices. Many universities underpin this work with a commitment to improving employees' digital skills and measuring success. Strada Education reports that the interest in job-based and online education programs increased during the pandemic with a third of Americans reporting they needed additional training and education to find new jobs<sup>3</sup>. Students appreciate the sense of community they have gained on campus, and their expectations have evolved into more than just looking for learning choices. The whole industry of universities and HEIs is now at a pivotal moment and the digital strategies come in a time when universities start to fight for their students. These strategies can help more technologically advanced universities to win over their potential students by persuading them that they would offer the knowledge and skills that would be future-proof. It appears that one expectation in terms of teaching and learning is that

students want a choice in the way classes are conducted, with many reluctant to return to large lecture halls after COVID-19. The higher education system is not mentioned in the plans outlined in the manifesto, but the overall objectives of the institutions of higher education apply, because they are part of the Italian public administration. The transformation of new and existing programs increased enrollment in the 16 months after the transition by 5% in the 16 months after it began, through a combination of increased enrollment and improved persistence of existing students<sup>4</sup>. Efforts to improve costs helped institutions limit the increase in tuition fees and offer additional financing options so that students could finish their education in times of uncertainty caused by COVID-19 crisis. Higher education institutions are under enormous pressure and time pressure as they work to keep their students, faculty and staff safe as they carry out their mission of educating, researching and contributing to their communities, society and the public good. The sector feels overwhelmed, and the prospect of sweeping change sounds overwhelming to the leaders and the communities that lead them. As the world starts its collective creep out of COVID-19, there is no denying that the pandemic is reshaping the higher education landscape and accelerating the tailwind that has been building for decades. Digital transformation has permeated the process of communicating formats, goals, teaching and learning as well as research in higher education. The pandemic has softened the ground for university administrators, faculty, staff, and students to experiment and adapt teaching, learning, and administrative courses [32]. Digital transformation strategy (DX) is a complex and continuous transition for many educational actors, learners, teachers, administrative staff, including IT departments, and the wider community. It can be a fundamentally new approach to managing workforce, technology and culture that would offer novel solutions

<sup>3</sup> Strada: Back to Class, 2021. Available at: <https://cci.stradaeducation.org/pv-release-may-19-2021-back-to-class> (accessed 20.01.2022).

<sup>4</sup> McKinsey & Company: COVID-19 and Education: The Lingering Effects of Unfinished Learning. 2021. Available at: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning> (accessed 21.01.2022).



for transforming, directing, and changing the existing (and sometimes quite obsolete) institutions. Many universities and HEIs are now embarking on a journey towards embracing the DX as a part of adjusting to the challenges posed by the modern globalized world<sup>5</sup>. One observation of Back to the Future attributed to science-fiction writer William Gibson is that digital transformation or DX itself is not evenly distributed. In the 2019–2020 IT editions, panelists discuss these shifts in the context of the top 10 education topics. Key topics will be highlighted and discussed in relation to the goals and signals of the university, the role of technologies in enabling academic and operational outcomes, and the final goal. The university-wide strategy plan of any university should include technology as one of its main themes. Typically, a university strategy plan includes a detailed description of how campus-wide interviews and listening tours contributed to the development of the plan and encouraged transparency and engagement. Their first goal is to provide an enhanced experience, where technology improves teaching and emphasizes the critical core of the university's mission of educating students.

### Results

If the digitalization of higher education does not happen, we will lose students to non-traditional education providers. We can use DX to transform student educational trips and make the experience of students and faculty more seamless. If they are to succeed, institutions must combine technology strategies in all areas. In order to implement a successful digital transformation strategy, institutions need concrete goals to work toward. An integrated strategic planning approach that integrates stakeholder needs into the evaluation process is crucial.

Digital transformation offers the core business functions the opportunity to change how they work in order to grow the organization and be competitive longer term. In order to be successful in a time of constant change,

companies must use new technologies and methods to renew, rethink and redesign processes in order to offer better customer experiences. Digital transformation in higher education involves automating manual processes that enable the students to register for their classes or solve various study-related or administration issues using apps on their smartphones or web-based tools [33].

The costs of digitalization of the entire university department or facility often seem to be very high but the benefits often surpass the costs and offer many unexpected bonuses. Digital transformation is a complex and continuous transition for many educational actors, learners, teachers, administrative staff (including IT departments) and the wider workplace community. These include the development of new infrastructure, the increased use of digital media and technologies for teaching and learning, research, support services, administration and communication, and the needs of students and staff to develop new digital skills for their current and future jobs. To meet the demands of the future, universities need to evolve to drive competition [34] and to focus strongly on students.

Institutions of all sizes and styles are turning to technology to transform their services and operations. For many institutions the answer is to focus on their biggest strategic, competitive and financial needs through technological solutions – encouraging better enrollment and retention and improving student experience. Digital transformation refers to the development of an organization's basic business practices through the use of technology and data. It is revolutionizing the way companies approach their operations, product and service offerings, marketing efforts, and other facets of their organizations. Higher education, as one of the largest industries, is uniquely positioned to reap significant benefits from the digital transformation. Digital transformation has become a buzzword that includes the migration of manual and paper-based processes to digitization

<sup>5</sup> EDUCASE: How Colleges and Universities Are Driving to Digital Transformation Today. 2020. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/1/how-colleges-and-universities-are-driving-to-digital-transformation-today> (accessed 20.01.2022).



through information automation and data analysis. To make a long story short, this is all about automatizing and simplifying the existing routines and processes in the higher education and academia (as well as in any other industry). Therefore, the digital transformation actually means implementing the digital tools and technologies into all operations and processes intended to enhance the user experience and satisfaction. The COVID-19 pandemic has driven the digitization of processes across industries, but it has hit universities the hardest. The process of digitization is the collective use of technology for specific operational purposes, from research and administration functions to payroll and procurement to online provision of courses. For colleges (tertiary educational institutions) and universities, digital transformation (DX) starts with electronic text-class registration systems and online lessons and continues with enrollment management, student file maintenance and student evaluation. The current COVID-19 pandemic has changed the way work and life are interrelated on a global scale. Many of our customers are going through digitization in their departments, offering encouraging green shoots of progress. Focusing on education, we attempted to show how the universities and HEIs undergo radical changes pushed by the necessity to digitize the higher education rapidly and efficiently. In addition, we need to remark that the practice shows how many academics tend to lack necessary digital skills and approaches and fear online teaching for a number of reasons. Universities and HEIs worldwide need to overcome these issues and to introduce technological innovations everywhere where it is possible and impossible attempting to change the attitudes even of the most hard-core traditionalist academics. To achieve this aim, one needs to realize and take into account all the obstacles and challenges that universities and HEIs might and probably will face, the technological resources and methods that they will use in the existing current scenario to introduce the groundbreaking challenges to the higher education in the face of the COVID-19 crisis. Many voices in higher education have seized on Joseph Bower and

Clayton Christensen's concept of disruptive innovation in recent weeks to explain the current situation and impose turbulent times on the status quo at universities. At the institutional level, during the COVID-19 pandemic, which brings a complete disruption of the current status quo, universities rely on distance learning in emergencies [35]. It is wise to be cautious about abandoning the traditional model of personal socialization of universities and introducing disruptive technologies that will force many to question their knowledge and make this phase of change more difficult for higher education. In the context of the transformation of higher education, academic organizations can reduce costs and eliminate offerings that do not differentiate by investing in areas that reposition central teaching and research in a way that creates competitive advantages in a changing landscape. Transformation A is a conscious choice by universities to address the failure to choose between costly mediocrity and nothing. Transformation B means developing the ability to respond to emerging opportunities and societal demands. By moving to a sustainable model of online learning universities can use technology to reinvent teaching processes, transform evaluation activities, change the use and role of traditional teachers and schools, provide specific training, focus on reinventing values and self-renewing of service models. Transformation B, by contrast, sees each as a clear opportunity to focus on new models that separate students from the market. Examples of innovations in Transformation B might also include online learning, distance learning, and other forms of better access for students.

### Conclusion and Discussion

Overall, we can note that higher education the digital transformation in the higher education is inevitable. The recent COVID-19 pandemic demonstrated how important it can be not only in the times of crisis but also for the rapid and effective transformation of the human society. The experience of the world's leading universities (such as the University of Cambridge or the University of California, Berkeley) demonstrated just that with clarity.



It becomes clear that digitalized higher education is becoming a new normal that requires a clear strategic vision led by senior management. The digital strategy has moved to the top of the list of priorities as institutions seek to remain relevant in an environment where they have a digital strategy and the opportunity to excel and grow. Policies and investments that appeal to this group of students are likely to have wider benefits. These students fear being excluded from higher education by institutions that are less willing to acknowledge and respond to their needs, thereby enhancing their reputation. They fear not being able to access all aspects of higher education, not being able to take part in face-to-face courses, not being able to access essential content, sharing areas such as libraries and networking with peers. Higher education institutions must build a culture of student success and retention that makes all stakeholders accountable. Universities and HEIs must keep pace with their constituents' evolving digital needs. This means solutions that use modern technologies to ensure performance, agility, business continuity, security and privacy requirements in a rapidly changing higher education environment. A common challenge in the digital transformation of education is that its broad spectrum includes the experiences of students, staff, and parents, making an effective digital transformation more effective than ever. Effective digital transformation must address the lecture room and learning environment, because it will affect people, processes, and technologies in schools. Digital transformation in higher education involves automating manual processes. For example, the most successful technologies take the data points created by students and schools, analyze them in individualized factors, and use them to make the students aware of the problems real people and commercial companies tend to face in their everyday business. Beyond marketing and enrollment goals, the digital transformation of higher education should not remove people from the picture, but rather offer the right students right professors with visions and ambitions which is what students need. For example, digital strategies of the world's leading universities complement their overall

strategic plans. They emphasize the mission of the universities and highlight a list of other areas that together make the universities' vision a reality. The university-wide strategy plan of the world's leading universities today includes embracing novel and breakthrough technologies. Independent digital strategies focus on universities' vision of transforming the organization through digital tools and technologies. They tend to be shorter and develop faster than general university strategic plans. The biggest disadvantage of the standalone format is strategy fatigue, which is a problem when institutions pursue multiple (or at worst contradictory) strategies. Given the usual pattern of institutional-wide strategic plans, the digital component suffers from a creeping scale and lack of concrete next steps. Concrete goals and steps are required in order to push forward the successful digital transformation strategy. One needs a true effort and absolute commitment without knowing for sure whether her or his hard work would pay off at the end. Hence, one needs to look at her or his inefficiencies, disparate systems, campus technologies, methods, and the skills she or he needs to achieve her or his goals.

While higher education policymakers are trying to accelerate the pace of digital change, there are role models they should follow. For IT executives and others in the higher education ecosystem, accelerating change is a permanent prerequisite for universities and HEIs, not only in 2022, two years into the COVID-19 pandemic, but in the foreseeable (and hopefully less restrictive and more socially plausible) future. The examples of the institutions using modern technologies to drive digital transformation for the benefit of students, teachers, administrators and IT teams can be well used here to illustrate that. And now there are some cloud-based applications are designed for students and allow them to take exams online. Thanks to these types of programs, students from different backgrounds have better access to teaching and educational opportunities. Students who require courses offer increased flexibility while students who do not live near the university that offers the program they want, or who for various reasons are unable to attend

classes in person, can experience the benefits of cloud-based learning growth.

Indeed, bringing together the right team of technology, data, and processing professionals who can work together with a strong leader capable of driving change can be the single most important step a company planning a digital transformation can take. Today's powerful and interconnected technologies, including cloud computing and artificial intelligence, mean that any business on its way to digital transformation will have lucrative opportunities, but also face serious threats. This wave of revolutionary change, fueled by technology, has already changed many industries and has only just begun. The researchers provide a new perspective on how universities should implement standardization mechanisms to integrate impact change into the development of competitive advantage, particularly through the use of digital transformation strategies that reflect the competitiveness of organizational performance. Digital transformation strategies are not only changing the educational delivery model of universities, but also redefining students who need a global education. For example, a dedicated IT cloud infrastructure as a part of a national plan to help universities to build their digital strategy for Improving the delivery of virtual education, including shared storage, shared data management, and application services.

All in all, our results demonstrate that the ongoing digitalization in education systems in general and in the higher education in particular is irreversible both in Russia and all around the world. However, these digitalization efforts need further fostering and support. The COVID-19 pandemic demonstrated that even the most profound changes in this field can be done literally overnight without further delay. This has set the path for the future development of this sector and showed how the decisive changes can and should be implemented in order to further strategically develop the system of higher education for the years and decades to come.

This paper summarizes how today universities can leverage evolutionary learning, information technology and digital transformation opportunities to create

sustainable competitive advantage in the post-COVID era. Here are benefits of using digital technologies to support core learning and improvement efforts. Today, more than ever, higher education institutions are exploring digital tools for critical campus processes, and for good reason as universities and HEIs are undergoing digital transformation or developing a digital strategy and researching the possibilities of digital transformation. Technology and services are being re-designed to provide a consistent experience that connects, educates and connects students and offers lifelong learning. As support staff and students in a wider range of geographic areas with a broader set of needs, the demand for digital solutions is only increasing. The possibilities of new products, services and business models promise to have a significant impact on almost all sectors of the economy, even those where digital technologies have already made a major difference.

Modern universities, both in Russia and worldwide, need to create executive plans aimed at exploring how new and existing business strategies can be improved through the adoption of digital technologies and systems. This particular approach to business strategy is structured as an attempt to find a balance between traditional approaches and new ways universities and HEIs can use technology to improve their best practices. Ultimately, the goal is to unlock opportunities to better meet the needs of citizens by applying innovation, design and digital technologies to existing services and creating new ways of delivering them. Various governmental institutions and agencies such as ministries (e.g. Ministry of Science and Higher Education, Ministry of National Education, Ministry for Research, as they are called in different countries), as well as National Educational Authorities should take the lead in this process. In addition, international institutions such as the World Bank can also be drawn into this process. The World Bank is supporting and transforming countries seeking to enhance, expand, and transform existing educational practices and methods through the use of new technologies. To implement this strategy, the World Bank is supporting countries through lending operations,



partnership networks and the development of digital global public goods to support the World Bank's global approach to education. The World Bank supports education technology communities in all countries to discover new innovations, build the evidence base, and help transform education Ministries into learning organizations. The use of technology by lecturers and educators enables them to tap into a range of resources to provide students with a more targeted and personalized learning experience. Technology can and should be used to easily collect data from educational institutions, analyze this data and support decision-making. The technology is currently available to measure achievement, track student progress, manage student retention, track book distribution, manage teacher recruitment, track education system spending, and more. Policies must be comprehensive, taking into account teacher skills and incentives, adequate digital learning resources relevant to the curriculum, and formative assessments that capture learning. Digital solutions can also ensure that processes such as curriculum reviews, grade assessments, curriculum assessments and lecturers' assessments are consistently conducted in accordance with established school practices.

Digital solutions can also provide tips and reminders, minimizing the need to make phone calls or emails to check progress or shorten deadlines. It becomes apparent that Chancellors, Vice-Chancellors and CEOs (as well as other governing body members) of the universities and HEIs worldwide need to be more explicit about the role of digital technologies in implementing institutional strategies. In turn, the success of the strategic plan will depend on a strong and well-resourced infrastructure, with each agency having a different entry point that determines the speed and scope of digital transformation required. Taken together, all these elements (a long-term vision for students, researchers and staff, the four themes of leadership, employees, business model and investment, and a clear vision for the necessary infrastructure) should provide leaders with a foundation for digital, solid, and transformative long-term strategy centered on technology. The answers to each question will vary from institution to institution, but we hope that this research generated some novel insights and strategies that put digital at the forefront of thinking about how to realize a shared long-term vision and strategy for the universities and HEIs in Russia and all over the world.

#### REFERENCES

1. Saykili A. Higher Education in the Digital Age: The Impact of Digital Connective Technologies. *Journal of Educational Technology and Online Learning*. 2019;2(1):1-15. doi: <https://doi.org/10.31681/jetol.516971>
2. Rodríguez-Abitia G., Bribiesca-Correa G. Assessing Digital Transformation in Universities. *Future Internet*. 2021;13(2):52. doi: <https://doi.org/10.3390/fi13020052>
3. Strielkowski W., Volchik V., Maskaev A., Savko P. Leadership and Effective Institutional Economics Design in the Context of Education Reforms. *Economies*. 2020;8(2):27. doi: <https://doi.org/10.3390/economies8020027>
4. Miller P. 'Culture', 'Context', School Leadership and Entrepreneurialism: Evidence from Sixteen Countries. *Education Sciences*. 2018;8(2):76. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci8020076>
5. Rafiq M., Batool S.H., Ali A.F., Ullah M. University Libraries Response to COVID-19 Pandemic: A Developing Country Perspective. *The Journal of Academic Librarianship*. 2021;47(1):102280. doi: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102280>
6. Mirata V., Hirt F., Bergamin P., Van der Westhuizen C. Challenges and Contexts in Establishing Adaptive Learning in Higher Education: Findings from a Delphi Study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020;17:32. doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00209-y>
7. Tarasova A., Korneeva E., Krayneva R., Gudkova S. Pitfalls and Drawbacks in Engineering Education in Russia. *Journal of Applied Engineering Science*. 2019;17(1):43–51. doi: <http://dx.doi.org/10.5937/jaes17-19097>
8. Azorín C. Beyond COVID-19 Supernova, Is Another Education Coming? *Journal of Professional Capital and Community*. 2020;5(3/4):381–390. doi: <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0019>



9. Klofsten M., Fayolle A., Guerrero M., Mian S., Urbano D., Wright M. The Entrepreneurial University as Driver for Economic Growth and Social Change-Key Strategic Challenges. *Technological Forecasting and Social Change*. 2019;141:149–158. doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.12.004>
10. Succi C., Canovi M. Soft Skills to Enhance Graduate Employability: Comparing Students and Employers' Perceptions. *Studies in Higher Education*. 2020;45(9):1834–1847. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
11. Miotto G., Del-Castillo-Feito C., Blanco-González A. Reputation and Legitimacy: Key Factors for Higher Education Institutions' Sustained Competitive Advantage. *Journal of Business Research*. 2020;112:342–353. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.076>
12. Schiølin K. Revolutionary Dreams: Future Essentialism and the Sociotechnical Imaginary of the Fourth Industrial Revolution in Denmark. *Social Studies of Science*. 2020;50(4):542–566. doi: <https://doi.org/10.1177/0306312719867768>
13. Grajek S. Digital Transformation and the Post-COVID-19 Institution. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2021;53(4):29–33. doi: <https://doi.org/10.1080/00091383.2021.1930979>
14. Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: Post-Pandemic Challenges for Higher Education. *Postdigital Science and Education*. 2021;3:715–742. doi: <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>
15. Bauman A., Lucy C. Enhancing Entrepreneurial Education: Developing Competencies for Success. *The International Journal of Management Education*. 2021;19(1):100293. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.005>
16. Johnson N., Veletsianos G., Seaman J. US Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic. *Online Learning*. 2020;24(2):6–21. doi: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v24i2.2285>
17. Leal Filho W., Raath S., Lazzarini B., Vargas V.R., De Souza L., Anholon R., et al. The Role of Transformation in Learning and Education for Sustainability. *Journal of Cleaner Production*. 2018;199:286–295. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017>
18. Polly D., Martin F., Guilbaud T.C. Examining Barriers and Desired Supports to Increase Faculty Members' Use of Digital Technologies: Perspectives of Faculty, Staff and Administrators. *Journal of Computing in Higher Education*. 2021;33:135–156. doi: <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09259-7>
19. Hynes W., Trump B., Love P., Linkov I. Bouncing Forward: A Resilience Approach to Dealing with COVID-19 and Future Systemic Shocks. *Environment Systems and Decisions*. 2020;40(2):174–184. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7247742/> (accessed 20.01.2022).
20. Komninos N., Kakderi C., Collado A., Papadaki I., Panori A. Digital Transformation of City Ecosystems: Platforms Shaping Engagement and Externalities across Vertical Markets. *Journal of Urban Technology*. 2021;28(1-2):93–114. doi: <https://doi.org/10.1080/10630732.2020.1805712>
21. George G., Howard-Grenville J., Joshi A., Tihanyi L. Understanding and Tackling Societal Grand Challenges Through Management Research. *Academy of Management Journal*. 2016;59(6):1880–1895. doi: <https://doi.org/10.5465/amj.2016.4007>
22. Lu J., Ren L., Qiao J., Yao S., Strielkowski W., Streimikis J. Corporate Social Responsibility and Corruption: Implications for the Sustainable Energy Sector. *Sustainability*. 2019;11(15):4128. doi: <https://doi.org/10.3390/su11154128>
23. Banerjee S., Bhardwaj P. Aligning Marketing and Sales in Multi-Channel Marketing: Compensation Design for Online Lead Generation and Offline Sales Conversion. *Journal of Business Research*. 2019;105:293–305. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.06.016>
24. Caruso L. Digital Innovation and the Fourth Industrial Revolution: Epochal Social Changes? *AI & Society*. 2018;33:379–392. doi: <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0736-1>
25. Henderson M., Selwyn N., Aston R. What Works and Why? Student Perceptions of 'Useful' Digital Technology in University Teaching and Learning. *Studies in Higher Education*. 2017;42(8):1567–1579. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2015.1007946> (accessed 20.01.2022).
26. Sadeghi M. A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*. 2019;4(1):80–88. doi: <http://dx.doi.org/10.29252/ijree.4.1.80>
27. Impey C., Formanek M. MOOCS and 100 Days of COVID: Enrollment Surges in Massive Open Online Astronomy Classes during the Coronavirus Pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*. 2021;4(1):100177. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100177>
28. García-Peñalvo F.J. Avoiding the Dark Side of Digital Transformation in Teaching. An Institutional Reference Framework for Elearning in Higher Education. *Sustainability*. 2021;13(4):2023. doi: <https://doi.org/10.3390/su13042023>





29. Burton-Jones A., Akhlaghpour S., Ayre S., Barde P., Staib A., Sullivan C. Changing the Conversation on Evaluating Digital Transformation in Healthcare: Insights from an Institutional Analysis. *Information and Organization*. 2020;30(1):100255. doi: <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2019.100255>
30. García-Morales V.J., Garrido-Moreno A., Martín-Rojas R. The Transformation of Higher Education after the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:616059. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
31. Ali W. Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in Light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*. 2020;10(3):16–25. doi: <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
32. Idnani D. Pandemic, Policy, and Pedagogy: Analyzing the Tripartite Role of COVID 19 Pandemic, National Education Policy 2020, and Pedagogical Innovations Vis-A-Vis Educational Implications. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*. 2021;4(3):123–128. doi: <https://doi.org/10.33750/ijhi.v4i3.121>
33. Rof A., Bikfalvi A., Marquès P. Digital Transformation for Business Model Innovation in Higher Education: Overcoming the Tensions. *Sustainability*. 2020;12(12):4980. doi: <https://doi.org/10.3390/su12124980>
34. Pucciarelli F., Kaplan A. Competition and Strategy in Higher Education: Managing Complexity and Uncertainty. *Business Horizons*. 2016;59(3):311–320. doi: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.003>
35. Ellis V., Steadman S., Mao Q. ‘Come to a Screeching Halt’: Can Change in Teacher Education during the COVID-19 Pandemic Be Seen as Innovation? *European Journal of Teacher Education*. 2020;43(4):559–572. Available at: <https://research.monash.edu/en/publications/come-to-a-screeching-halt-can-change-in-teacher-education-during-> (accessed 20.01.2022).

Submitted 24.01.2022; approved after reviewing 22.04.2022; accepted for publication 27.04.2022.  
Поступила 24.01.2022; одобрена после рецензирования 22.04.2022; принята к публикации 27.04.2022.

*About the authors:*

**Wadim Strielkowski**, Visiting Professor, University of California (303 Giannini Hall, Berkeley 94720, United States), Senior Researcher, Cambridge Institute for Advanced Studies (23 King St., Cambridge CB11AH, United Kingdom), Senior Researcher, Czech University of Life Sciences Prague (129 Kamýcká, Prague 16500, Czech Republic), Ph.D. (Econ.), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>**, **Scopus ID: 36620065300**, **Researcher ID: J-6112-2017**, [strielkowski@cantab.net](mailto:strielkowski@cantab.net)

**Elena N. Korneeva**, Associate Professor of the Department of Mass Communications and Media Business, Financial University under the Government of the Russian Federation (49 Leningradskiy Prospekt, Moscow 125993, Russian Federation), Associate Professor of the Department of Master’s Degree (Business Programs), Togliatti State University (14 Belorusskaya St., Togliatti 445667, Russian Federation), Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2735-6299>**, **Scopus ID: 57190658874**, [ENKorneeva@fa.ru](mailto:ENKorneeva@fa.ru)

**Anna A. Sherstobitova**, Head of the Department of Master’s Degree (Business Programs), Togliatti State University (14 Belorusskaya St., Togliatti 445667, Russian Federation), Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8040-0386>**, **Scopus ID: 56644656600**, [a.sherstobitova@tltu.ru](mailto:a.sherstobitova@tltu.ru)

**Alexandr Yu. Platitzyn**, Ph.D. Candidate of the Department of Master’s Degree (Business Programs), Togliatti State University (14 Belorusskaya St., Togliatti 445667, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5086-7302>**, [lils.alexander@yandex.ru](mailto:lils.alexander@yandex.ru)

*Contribution of the authors:*

W. Strielkowski – scientific management; development of methodology; critical analysis and revision of the text; the presentation of data in the text.

E. N. Korneeva – literature review; critical analysis; data analysis; visualization; preparation of the initial text; computer works.

A. A. Sherstobitova – data visualization; selection of statistical information; critical analysis of the sources; working on revisions; improving the paper; drawing implications and conclusions.

A. Platitzyn – literature review; assistance in developing of the methodology; visualization; presentation of findings and outcomes within the text.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

*Об авторах:*

**Стриелковски Вадим**, приглашенный профессор Калифорнийского университета (94720, США, г. Беркли, Джаннини-холл, д. 303), старший научный сотрудник Кембриджского института перспективных

исследований (СВ11АН, Великобритания, г. Кембридж, Кинг-стрит, д. 23), старший научный сотрудник Чешского агротехнического университета (16500, Чехия, г. Прага, ул. Камицкая, д. 129), доктор экономических наук, профессор, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>**, **Scopus ID: 36620065300**, **Researcher ID: J-6112-2017**, [strielkowski@cantab.net](mailto:strielkowski@cantab.net)

**Корнеева Елена Николаевна**, доцент департамента массовых коммуникаций и медиабизнеса Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (125993, Российская Федерация, г. Москва, Ленинградский пр-т, д. 49), доцент департамента магистратуры (бизнес-программ) Тольяттинского государственного университета (445667, Российская Федерация, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14), кандидат экономических наук, доцент, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2735-6299>**, **Scopus ID: 57190658874**, [ENKorneeva@fa.ru](mailto:ENKorneeva@fa.ru)

**Шерстобитова Анна Анатольевна**, руководитель департамента магистратуры (бизнес-программ) Тольяттинского государственного университета (445667, Российская Федерация, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14), кандидат экономических наук, доцент, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8040-0386>**, **Scopus ID: 56644656600**, [a.sherstobitova@tltsu.ru](mailto:a.sherstobitova@tltsu.ru)

**Платицын Александр Юрьевич**, аспирант департамента магистратуры (бизнес-программ) Тольяттинского государственного университета (445667, Российская Федерация, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5086-7302>**, [lils.alexander@yandex.ru](mailto:lils.alexander@yandex.ru)

*Заявленный вклад авторов:*

В. Стриелковски – научное руководство; разработка методологии; критический анализ и переработка текста; представление данных в тексте.

Е. Н. Корнеева – обзор литературы; критический анализ; анализ данных; визуализация; подготовка исходного текста; компьютерные работы.

А. А. Шерстобитова – визуализация данных; подбор статистической информации; критический анализ источников; работа над пересмотром; улучшение статьи; выведение следствий и выводов.

А. Ю. Платицын – обзор литературы; помощь в разработке методологии; визуализация; представление выводов и результатов в тексте.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*





УДК 057.875:377

doi: 10.15507/1991-9468.108.026.202203.418-432



Original article

## Attitude to Labor among Learners of Industrial Colleges in Russia, China and Iran

L. N. Zakharova , Z. H. Saralieva, Z. Ghadbeigi, L. Zhu  
National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,  
Nizhny Novgorod, Russian Federation  
 [zlnnov@mail.ru](mailto:zlnnov@mail.ru)

### Abstract

**Introduction.** A contradiction which we are able to observe over a few recent decades between necessity to participate in innovative processes and their natural stressogenic character has underlined the importance of developing programs for proactive organizational socialization which will be capable of building up successful behavior competences in VUCA environment in Industry 4.0. When self-actualization in labor is being devalued, attitude to labor is now considered as a key competence. Purpose: to reveal features of attitude to labor as a basis of professional socialization of learners studying at industrial colleges in countries which are now entering the new technological reality with a different degree of success: Russia, China and Iran.

**Materials and Methods.** The analysis draws on the data obtained with WorkBAT method developed by J. Spence and A. Robbins, and their correlation with the values of organizational cultures which are characteristic of industrial colleges. The data on organizational cultures were obtained with OCAI method developed by C. Cameron and R. Quinn.

**Results.** Russian students do not feel the changed nature of labor, their attitude to it is substituted by a wish to strengthen clan-based and loosen hierarchical components of the organizational cultures. Iranian students have a negative attitude to labor in a real hierarchical environment and a positive attitude to it in an innovative market environment, which suggests that they would be engaged and emotionally satisfied. Chinese students, having experienced specific organizational cultures of innovative companies in real life, have a positive attitude to labor in a hierarchical environment of stability and certainty.

**Discussion and Conclusion.** The findings contribute to the development of scientific understanding of the role of value-based work readiness in the turbulent environment of a modern enterprise and the psychological mechanisms of proactive organizational socialization, taking into account socio-cultural country specificity.

*Keywords:* industry 4.0, industrial colleges, student, organizational culture, values, innovation, attitude to labor, organizational socialization

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

*For citation:* Zakharova L.N., Saralieva Z.H., Ghadbeigi Z., Zhu L. Attitude to Labor among Learners of Industrial Colleges in Russia, China and Iran. *Integration of Education*. 2022;26(3):418–432. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.418-432>

© Zakharova L. N., Saralieva Z. H., Ghadbeigi Z., Zhu L., 2022



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

Научная статья

## Отношение к труду студентов индустриальных колледжей России, Китая, Ирана

Л. Н. Захарова<sup>✉</sup>, З. Х. Саралиева, З. Гадбеджи, Л. Чжу  
Национальный исследовательский Нижегородский государственный  
университет им. Н. И. Лобачевского,  
г. Нижний Новгород, Российская Федерация  
<sup>✉</sup> zlnnnov@mail.ru

*Аннотация*

**Введение.** Противоречия последних десятилетий между необходимостью участия в инновационных процессах и их закономерной стрессогенностью обуславливают необходимость разработки программ упреждающей организационной социализации для становления компетенций успешного поведения в VUCA среде индустрии 4.0. Отношение к труду в условиях девальвации ценности самореализации в труде рассмотрено в качестве ключевой компетенции. Цель исследования – выявить особенности отношения к труду как основы профессиональной социализации студентов индустриальных колледжей стран, с разной успешностью входящих в новый технологический уклад России, Китая и Ирана.

**Материалы и методы.** Анализ построен на данных с применением методики оценки отношения к труду WorkBAT Дж. Спенса и А. Роббинса и их соотнесения с ценностями организационных культур индустриальных колледжей. Данные об организационных культурах получены с помощью метода OCAI К. Камерона и Р. Куинна.

**Результаты исследования.** В результате проведенного исследования было выявлено, что российские студенты не ощущают изменившегося характера трудовой деятельности, у них сохраняется желание усиления клановой и снижения иерархической составляющих организационных культур. Иранские студенты негативно относятся к труду в реальных иерархических условиях и позитивно – к инновационно-рыночным условиям. Китайские учащиеся, испытав в реальности специфику организационных культур инновационных компаний, положительно относятся к труду в иерархических условиях стабильности и определенности. Разработка программ упреждающей организационной социализации строится с учетом страновой специфики – баланса ценностной готовности к работе в организационных культурах с доминирующими инновационными ценностями, расширения знаний об организационных условиях современного предприятия и умений волевой регуляции деятельности.

**Обсуждение и заключение.** Полученные результаты вносят вклад в развитие научных представлений о роли ценностной готовности к работе в турбулентной среде современного предприятия и психологических механизмах упреждающей организационной социализации с учетом социокультурной страновой специфики.

*Ключевые слова:* индустрия 4.0, индустриальный колледж, студент, организационная культура, ценность, инновации, отношение к труду, организационная социализация

*Конфликт интересов:* авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Для цитирования:* Отношение к труду студентов индустриальных колледжей России, Китая, Ирана / Л. Н. Захарова [и др.] // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 3. С. 418–432. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.418-432>

### Introduction

An employee's attitude to labor is becoming one of the key competences in ever-changing technological world. Companies increasingly need staff who are engaged to work, who are psychologically ready for both continuous and self-learning and who are capable of developing themselves together with the company [1; 2]. Graduates of industrial colleges, being at the forefront of industrialization, make no exception. High demand

for these qualities is explained by ongoing organizational changes in companies which aim at improving competitiveness and vitality on the eve of upcoming Industry 4.0, causing variability of external and internal organizational environments of companies, which are becoming more and more unstable, uncertain, complex and ambiguous [3–5]. These characteristics of VUCA world are stressogenic by nature and, therefore, if improperly handled, they can disrupt activities with the level of



damage being proportionate to the complexity of these activities<sup>1</sup>. This explains why the list of personal qualities necessary for a modern young worker should include absence of fear to make mistakes [6]. Thus, we are observing a strong contradiction between the need to involve an employee into VUCA organizational environment and its stressogenicity that prevents such involvement. This contradiction becomes even more dramatic if we deal with green employees who lack practical experience and special socialization training from an educational institution. Such employees are graduates of industrial colleges. The actual task of modern education system at all levels is to develop methodological approaches and socialization technologies aimed at developing graduates' competences for life and professional activities in VUCA world and VUCA organizational environment.

#### Literature Review

A number of studies reveal peculiarities of graduates' readiness/unreadiness to behave effectively in the modern labor market which is full of innovative companies. College graduates often fail even to reach their workplace in the company, giving their preferences to other areas of employment, which clearly indicates that educational process

failed to develop in them a feeling of readiness to work in modern conditions. This is further complicated by a growing trend when young people are losing labor values. Thus, modern Russia is characterized by the commitment of the older generation, including agents of organizational socialization, to the values of stability and hope for state protectionism. These values and attitudes are transmitted to young people, restraining their innovation and self-realization potential [7; 8]. There are also global trends of labor devaluation among young people [8; 9]. The existing social conditions – breach of principle of social justice in the country, lack of ideological unity in the society and ineffective state youth policy – contribute to further devaluation of needs for personal fulfillment in general and at work in particular [10, p. 457]. Labor is increasingly becoming a tool of meeting needs of a consumer character which are more subjectively important. Stressful VUCA environment does not increase attractiveness of labor. The projection of the VUCA environment characteristics onto work situations faced by an industrial college graduate after relative stability of educational process allows us to see both its specific manifestations and mental states caused by these manifestations (Table 1).

Table 1. VUCA organizational environment and the psychological costs which a young graduate from an industrial college has to pay (examples)

Characteristics of VUCA organizational environment	Manifestations	Deprivable needs	Mental states
Instability	Unstable position of the company in a competitive environment. Internal competition in work relations, in remuneration of work	In security – stability	Uncertainty in your own position; mental tension, stress
Uncertainty	Possibility of introducing new, unknown technologies, artificial intelligence systems, automation and, as a consequence, loss of jobs	Homeostatic, in safety	Cognitive dissonance, stress
Complexity	Subjective complexity of new technologies, teamwork relationships. Need to constantly improve qualification	In high self esteem	Tension of cognitive functions, fear of failure, stress
Ambiguity of technological and social situations	Need to make prompt decisions in the presence of alternatives	In safety – in psychological safety	Stress

Source: The table was compiled by the authors.

<sup>1</sup> Kitaev-Smyk L.A. [The Psychology of Stress. The Psychological Anthropology of Stress]. Moscow: Akademicheskii proekt Publ.; 2009. 944 p. Available at: [https://www.studmed.ru/kitaev-smyk-la-psiologiya-stressa-psiologicheskaya-antropologiya-stressa\\_6add072bd9f.html](https://www.studmed.ru/kitaev-smyk-la-psiologiya-stressa-psiologicheskaya-antropologiya-stressa_6add072bd9f.html) (accessed 10.10.2021). (In Russ.)



These examples clearly show that VUCA environment contributes to deprivation of all deficient human needs. At the same time in the global world countries may differ from each other in terms of innovativeness and, consequently, it grants us an opportunity to compare attitude to labor among young people – potential employees of industrial companies, with different employment prospects in VUCA organizational environment.

The issue of peculiarities of attitude to labor, formed in the educational environment of industrial colleges in the countries which economies differ in terms of innovativeness, has recently become actual. The answer to this question can, firstly, contribute to solving the problem of matching the values and personality of an employee with the specifics of the company [11]. Secondly, there is an increasing challenge to develop scientific foundations and new practices of proactive organizational socialization to work in a VUCA-organisational environment in different socio-cultural settings [12]. Finally, enterprises need to develop approaches to select candidates who are able to work effectively in a VUCA environment [13–15].

Statistics show that while 31% of university graduates in 2016–2018 do not work according to their degrees, college graduates show a more substantial percentage (43%) while graduates of vocational schools hit the mark of 50%. But mostly not because of unemployment, its rate in early 2020 is about 18% [16]. Assessment of graduates' employment is an important indicator in the college system. However, it seldom takes into account that a request for training may come from obsolete enterprises, in which modern young people are unwilling to work, while innovative industries fail to find workers with the right qualifications, because the educational system lacks both human and material resources to train highly-qualified personnel [17].

Research into how much employers are satisfied with the quality of training in colleges showed that a mere 25% of managers in domestic businesses feel rather dissatisfied than satisfied with the level of qualifications of young workers who joined their companies within the first year after graduation. At

the same time, 40% of respondents expressed their strong dissatisfaction with the level of their professional qualifications, while only 35% of employers were satisfied with it [18]. As we all know, workforce training has to comply with federal educational standards for colleges which, in their turn, might be insensitive to current production conditions in industries, innovations, results and plans to modernize businesses. The issues of psychological preparedness for work in the context of innovation are not considered at all, although researchers, reflecting the lack of preparation of young people for study and work in modern conditions, write about the need to develop non-cognitive competences [19] and career adaptation skills as a condition for meeting the changing needs of the economy [20].

As it often happens, it is not work motivation that prompts school students to enter colleges as part of their educational trajectory. The key trigger for a growing demand for college programs is a fall in households' real incomes, which together with growing unavailability of higher education “push” students with low socioeconomic status out of the academic track [21]. At the same time, so much sought-after qualities of involvement and readiness which are necessary for constant innovative changes cannot be formed without motivation to realize oneself at work, which gives a sense of subjective well-being in VUCA environment, which is emotionally responsible for accepting innovations in work [22]. Emotions relate to the dominant motivation, so it is VUCA environment which may come as a challenge in their work, and by meeting this challenge promptly, employees could develop in themselves a sense of strong satisfaction which, in its turn, might improve involvement and a wish to learn further to keep up with changing demands.

The challenges that VUCA environment throw at a worker have sparked in-depth research to identify effective approaches to live in such environment. Special attention was paid to adaptation to VUCA environment and there were offered such approaches, starting at school and far into lifelong learning, as identifying features of VUCA



world and ways to respond to its challenges, building life and career design based on a person's own identity, using leadership, counseling and training opportunities to build and adjust dynamic life plans [23]. Researchers claim there are no universal life hacks to live in VUCA world which justifies the development of pedagogy focused on developing human abilities for constant self-reflection, responsibility and discernment, which will ensure employees' natural universal readiness to dynamic and uncertain conditions of life [5].

A model for navigating a person around VUCA world has been proposed, and it claims that most people do not see variable solutions in a particular situation, instead, they tend to take simplistic ones, which in VUCA world seems dangerous enough [3]. We should also look at cross-border workers' commitment. The task has been set to explore the critical quality of commitment beyond dyadic employer-employee relationships, but commitment in multipurpose conditions, including organizations, teams, professions and customers [4]. Although graduates of industrial colleges tend to work in one enterprise, new forms of team and project work set new tasks for the college system to teach students to adapt to multiple goals and teams.

Some researchers focus on the factors of organizational environment that contribute to viability of a company in a dynamic innovative world. Thus, it becomes important to build an open, trustworthy and learning-oriented organizational culture (OC), capable of involving staff to work on anticipation which could help those overcome threats and crisis phenomena [24]. L. Zakharova shows a decisive role of a supportive model of managerial interaction in achieving employees' sense of subjective well-being under conditions of innovative changes [22]. At the same time, we see how much attentive and professional a teacher or supervisor should be: external motivation for proactivity increases

its stress-inducing effects, which manifests itself in a sense of worker's subjective unhappiness and, consequently, decreases intrinsic motivation to work [25]. D. Yagil shows the importance of service leadership for effective adaptation and high achievements of employees [26]. These data correlate well with the conclusions made by S. Duchek, since service leadership and supportive behavior of managers lie at the basis of trustworthy culture and fulfillment of basic UC functions in conditions of uncertainty: internal integration and external adaptation<sup>2</sup>.

Briefly summarizing results of research into development of readiness to live and work in VUCA environment and trying to apply these data to industrial college graduates' attitude to labor and readiness to work in organizational conditions of innovative companies, we can conclude that this issue remains actual and requires further research. The obtained results may act as a starting point in developing and implementing socialization programs.

Attitude as a phenomenon was most thoroughly examined by outstanding Russian psychologist V. Myasishchev. He claims that attitude is formed in personality as a result of a person's conscious reflection of the essence of social objectively existing relations in the society into their macro- and micro-world in which they live. An obligatory component of any attitude is an emotion. Without emotions there is no attitude, only indifference<sup>3</sup>.

His thoughts directly steer the researcher to analyze features of perception of external and organizational contexts in which work is done or will be done, how workers see abilities to position themselves in these contexts, and what emotions this positioning is accompanied by. Studies show that the most similar to VUCA environment is an organizational culture (OC) with dominating innovative and market components<sup>4</sup> [27]. Therefore, it makes sense to study industrial college students' attitude to labor through

<sup>2</sup> Schein E.H., Schein P.A. *Organizational Culture and Leadership*. 5<sup>th</sup> ed. John Wiley & Sons; 2004. 416 p. Available at: <https://www.wiley.com/en-ie/Organizational+Culture+and+Leadership%2C+5th+Edition-p-9781119212041> (accessed 20.09.2021).

<sup>3</sup> Myasishchev V.N. [Psychology of Relationships]. 4<sup>th</sup> ed. Moscow: MODEK Publ.; 2011. 400 p. Available at: [http://web.krao.kg/10\\_psihologia/0\\_pdf/10.pdf](http://web.krao.kg/10_psihologia/0_pdf/10.pdf) (accessed 20.09.2021). (In Russ.)

<sup>4</sup> Zakharova L.N., Leonova I.S., Korobejnikova E.V. [Values Conflict and Psychological Vitality of Personnel of Russian Enterprises: A Monograph]. Nizhny Novgorod: NNGU, 2017. 406 p. (In Russ.)

organizational cultures of these colleges in countries with different levels of involvement in innovation processes: Russia (45<sup>th</sup> place in the Global innovativeness rating), China (12<sup>th</sup> place) and Iran (60<sup>th</sup> place)<sup>5</sup>, which correspond to different OC models<sup>6</sup>.

Purpose of the empirical study – to identify characteristics of attitude to labor among students from industrial colleges in Russia, China, Iran and how these characteristics relate to organizational and cultural conditions at their future workplaces which will form the basis for developing programs of organizational socialization. The organizational culture of industrial colleges in the three countries has been thoroughly analyzed and described in earlier publications [28; 29]. Here we present the results of students' attitudes towards work in these organizational cultures.

### Materials and Methods

The methodological basis of our research is V. Myasishchev's theory of relations, K. Cameron and R. Quinn's concept and typology of organizational culture<sup>7</sup>. V. Myasishchev's theory analyzes how relations emerge taking into account challenges of the social context in which students live and study. The value approach to OC offered by K. Cameron and R. specifies value determination of students' attitude to labor, because, according to their model, organizational cultures differ at the level of their basic values. Clan OC is based on relational values. Clan-based OC is based on values of relations, adhocratic – values of innovativeness, market-based- values of success in a competitive environment and hierarchical – values of following instructions, algorithms, order.

Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) developed by K. Cameron and R. Quinn and supplemented with two questions for students – “What conditions are likely to be in the enterprise where you will come to work?”, “In an enterprise with

what organizational conditions would you like to work?” [28].

*Respondents.* Male students of industrial colleges in Russia (Nizhny Novgorod, 110 students), China (Guangxi, 110 students), Iran (Tehran, 100 students), a total of 320 respondents. Three colleges were represented from each city. All respondents were informed of the purpose of the study and expressed their willingness (consent) to cooperate.

Attitude to labor was studied with Work-BAT method developed by J. Spence and A. Robbins [30] to identify the characteristics of attitude to labor most demanded by Industry 4.0: involvement, activity, satisfaction. The method was adapted: conjugate scales of non-involvement, passivity and aversion to work were singled out. Commitment to work was determined by equality or excess of respondents' score on each of three scales of 3.5 points out of 5 possible. Laziness was determined by equality or a lesser value of 2 points. Respondents answered the test questions after they completed internship.

To process statistical data we used non-parametric Mann – Whitney and Wilcoxon criteria, Spearman's calculation of rank correlation coefficients.

The results are shown in Tables 2–6.

### Results

Data in Table 2 show that students are close to each other in terms of engagement.

Levels of activity demonstrate significant differences in almost all compared groups. Iranian students stand out from the crowd as their activity index is minimal.

Of particular interest for us is indicators showing pleasure from work, because emotions associated with work are its most important regulators. We can see that Iranian students are the least satisfied with labor, their emotions are mostly negative (3.01 points). Scores of Chinese and Russian students lie close.

<sup>5</sup> Global Innovation Index 2021. Eds. S. Dutta, L.R. Leyn, S. Wunsch-Vincent. Cornell SC Johnson College of Business; 2021. Available at: [https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo\\_pub\\_gii\\_2021.pdf](https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2021.pdf) (accessed 15.11.2021).

<sup>6</sup> Zakharova L.N., Leonova I.S., Korobejnikova E.V. [Values Conflict and Psychological Vitality of Personnel of Russian Enterprises: A Monograph].

<sup>7</sup> Cameron K.S., Quinn R.E. Diagnosing and Changing Organizational Culture Based on the Competing Values Framework. 3<sup>rd</sup> ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 2011. Available at: <https://webuser.bus.umich.edu/cameronk/PDFs/Organizational%20Culture/CULTURE%20BOOK-CHAPTER%201.pdf> (accessed 15.11.2021).

**Table 2. Attitude to labor among students from Chinese, Russian and Iranian industrial colleges**

Country	Attitude to labor						
	Involvement	Activity	Pleasure	N of scores, total	Non-involvement	Passivity	Disgust
Russia	2.69	2.44	2.44	7.57	2.31	2.55	2.56
China	2.79	2.82	2.43	8.04	2.21	2.18	2.57
Iran	2.78	2.15	1.99	6.92	2.21	2.85	3.01
RY – C	–	T	–		–	T	–
U YC – I	–	**	**		–	*	*
YR – I	–	*	**		*	*	*

Notes. R – Russia, C – China, I – Iran; Y – young men, U – the Mann – Whitney rank sum test, \* –  $p \leq 0.05$ ; \*\* –  $p \leq 0.01$ , T – trend; – no statistically significant differences.

Studying into data on the percentage of students with high and low scores on attitude to labor (Table 3) gives us more detailed information. These data signal significant differences in attitude to labor among students in all three countries. The number of Russian students with high level of involvement is minimal – 12.5%. Chinese and Iranian students are much more involved and demonstrate approximately the same quantity – 25%. In terms of low involvement, Iranian male students are in the lead – 54.2%. Russian and Chinese ones have approximately the same low level of engagement, which, with Chinese students having double advantage in terms of high level of engagement, means that most Russians show an average level of engagement. Iranian students are polarized, most of them demonstrate non-involvement. Chinese students demonstrate a healthy balance, with a slightly higher proportion of moderately involved students and a third of uninvolved ones. Thus, in terms of high and middle-level engagement, Chinese students are in the lead.

As indicators of activity clearly show, low level of activity is characteristic of all students. The largest number of active

students is in Russian colleges, but at the same there are many passive students too – 43.8%. Iranian colleges demonstrate the lowest number of active students (6.8%). The activity of Chinese young people is represented by median values when compared across countries: they have fewer active students than Russians and significantly more than Iranian students. Thus, Russian students are quantitatively in the lead in terms of activity with reference to labor.

To explain why students from all three countries demonstrate different attitude to labor one should start by analyzing their perceptions of the future workplace, since these perceptions make up a strong motivating factor, and then move to comparing these perceptions with characteristics of their desirable workplaces.

Table 4 presents data on how students see organizational conditions of their real and desirable workplaces.

Russian students see both real and future place of work with dominating clan values and moderate innovative and market values. Hierarchical values are also moderate in the organizational conditions of their real workplace.

**Table 3. Ratio of students with different levels of commitment to work values at colleges in Russia, China and Iran, %**

Country	Involvement		Activity		Satisfaction	
	High	Low	High	Low	High	Low
Russia	12.5	37.5	31.3	43.8	25.0	31.3
China	25.0	34.4	21.9	28.1	18.8	25.0
Iran	24.4	54.2	6.8	44.4	7.2	43.2



**Table 4. How college students from Russia, China and Iran perceive organizational culture of their real and desirable workplaces**

Colleges	Perceptions of organizational culture of the company											
	Perceptions of real and desirable enterprise											
	Clan			Adhocracy (Innovativeness)			Market (business)			Hierarchy		
	Re	Des	W	Re	Des	W	Re	Des	W	Re	Des	W
Russia	32.1	35.7	*	21.6	23.0	–	23.2	22.7	–	23.2	18.3	*
China	27.2	25.9	–	21.7	21.9	–	25.2	26.1	–	25.7	26.0	–
Iran	18.7	30.1	**	23.6	27.6	*	26.8	17.6	**	31.1	24.7	*
U R–C	*	*	–	–	–	–	*	*	–	*	**	–
U R–I	*	*	–	*	*	–	*	*	–	*	**	–
U C–I	*	*	–	*	*	–	*	*	–	*	–	–

Notes. R – Russian colleges, C – Chinese colleges, I – Iranian colleges; Re – perceptions of OC of companies where college graduates are most likely to work in the future, Des – perceptions of OC of companies where college graduates would like to work, their desirable place of work; U – the Mann – Whitney rank sum test, W – Wilcoxon criteria; \* –  $p \leq 0.05$ ; \*\* –  $p \leq 0.01$ , T – trend; – no statistically significant differences.

In their desirable workplace, hierarchical values that determine, along with other things, work discipline and respect for technological regulations make up a mere 18%. This is the lowest value among students in all three countries. The prevalence of the clan component in OCs of both real and desirable workplaces explains both high level of activity and, in general, high level of pleasure, which is connected, according to test data, with work at a relatively poor level of students’ engagement.

The respondents’ answers to test questions are likely to contain value associations with clan OC, which explains management’s tolerance to violations of work and technological discipline and possibility to resolve conflicts through interpersonal

interaction. These expectations almost fully coincide with the present and desirable OC of the colleges in which they studied. According to data presented in Table 5, Russian students, unlike Chinese and Iranian ones, have the most distinctive clan component in college OC, and their expectations are connected with bringing this component to full dominance (to 36%) with a corresponding decrease in the hierarchical component (to 18% from the already low 22%). Therefore, one should very cautiously treat data showing high level of activity and pleasure from work at a relatively low level of involvement. Most likely, these indexes can be explained by having an opportunity to build interpersonal relations and communication through work.

**Table 5. Organizational culture in colleges from Russia, China and Iran and students’ organizational and cultural preferences**

Colleges	Components of college organizational culture											
	Clan			Adhocracy (Innovativeness)			Market (business)			Hierarchy		
	A	D	W	A	D	W	A	D	W	A	D	W
Russia	34.1	35.8	–	22.9	23.8	–	21.0	21.7	–	21.7	18,1	*
China	27.0	27.1	–	22.0	22.7	–	25.8	25.0	–	25.8	24.7	–
Iran	32.2	32.9	–	9.9	28.8	**	19.1	10.7	**	40.0	26.6	**
U R–C	*	**	–	–	–	–	*	*	–	*	*	–
U R–IC	–	T	–	*	*	–	–	*	–	*	*	–
U C–I	*	*	–	*	*	–	*	*	–	*	–	–

Notes. A – actual, D – desirable expression of the OC component; R – indexes in Russian, C – in Chinese and I – in Iranian colleges; U – the Mann – Whitney rank sum test, W – Wilcoxon criteria; \* –  $p \leq 0.05$ ; \*\* –  $p \leq 0.01$ , T – trend; – no statistically significant differences.



The data on Iranian students' expectations and preferences for their future workplaces show that they are expecting a strong deficit of clan values and the prevalence of hierarchical ones in their future workplaces. For them, this appears much worse than the situation in colleges. In colleges, the clan component is represented by 32%, which is sufficient for good psychological well-being, although students are dissatisfied with lack of innovativeness. And what is awaiting them, in their opinion, is a workplace with 19% on clan values, a high level of market and hierarchical values. Their expectations show a totally different picture: hierarchical-clan OC with a distinctive ad-hocracy component, but such OC seems unrealistic. This explains low levels of activity and pleasure, as expectations demotivate rather than motivate Iranian students. A relatively high level of engagement of every fourth young men, with a very high level of non-involvement of more than half of the students, confirms these facts. Perhaps, Iranian students are frightened by their unpreparedness to work in existing enterprises. This fact becomes even more visible in the context of innovative environment. In colleges, they see the share of innovative values at 10%, however, as they believe, they need 29%. In enterprises, the level of innovativeness, in their opinion, is significantly higher than in their colleges. Even in a real future workplace, this level is 24%

while at an unattainable desirable enterprise it is already 28%, higher than in China and Russia (according to Russian and Chinese students' assessments). Perhaps, Iranian students do not understand it when they make their emotional assessments.

China has developed a very balanced OC model. The scores of OC about perceiving real and desirable workplaces look similar, and so do characteristics of OCs in their industrial colleges. Data from Chinese respondents seem to be the most consistent with their attitude to labor. Moderate activity and emotional evaluations speak for good, conscious, will-powered self-regulation, which is necessary in their work and which contains many other things, not supported by emotions of pleasure.

The analysis of correlations between indicators of attitude to labor and the specifics of organizational culture of their desirable workplaces is presented in Table 6.

The level of involvement among Russian students does not relate to value characteristics of the OC of their desirable workplace. It is important to note that the expected level of clan values does not affect their engagement to work. This fact once again underlines the importance of clan values in the respondents' non-employment relations, thus, their potential employer should be aware of it. Clan values create a high level of subjective well-being, but this does not affect work either positively or negatively.

**Table 6. Correlations between characteristics of the organizational culture of their desirable workplaces and indicators of attitude to labor among industrial college students**

Indicators of attitude to labor	Value components of the organizational culture of a desirable workplace				
	Country of colleges	Clan	Adhocracy (Innovativeness)	Market (business)	Hierarchy
Involvement	Russia	-.033	.136	.050	-.109
	China	-.186	-.518**	-.049	.565**
	Iran	-.205	.200	-.197	-.107
Activity	Russia	-.020	-.037	.050	.300*
	China	.007	-.421*	-.043	.386*
	Iran	.009	.336*	.304*	.146
Pleasure	Russia	-.010	.017	-.119	.157
	China	-.109	-.315*	-.006	.379*
	Iran	.156	.310*	-.176	-.106

Notes. \* –  $p \leq 0.05$ ; \*\* –  $p \leq 0.01$ .

It is interesting to note the negative correlation between involvement and adhocracy among Chinese students ( $r = -.518$ ,  $p \leq 0.01$ ). In an innovative economy, mastering innovative technologies in production and then adopting them in management seem to be associated with high personal costs for respondents. Chinese students' involvement depends on the level of hierarchy ( $r = .565$ ,  $p \leq 0.01$ ). Certainty, although largely associated with a loss of autonomy in decision-making, significantly contributes to engagement, although it deprives employees of some positive emotions.

Iranian students, as well as Russian ones, do not demonstrate significant connections with the characteristics of OC.

We have revealed some connections between activity and value components of the OC of desirable workplaces, except for Russians. We have also discovered some interesting data on Chinese and Iranian colleges. Chinese students decrease their activity when the adhocratic component of OC increases and increase their activity when the hierarchical component increases. This might be explained by the fact that hierarchical OC requires obedience. It is easier than to show your own activity. Iranians demonstrate different connections. Unlike Chinese students, Iranians are ready to increase activity as the adhocratic and market components of OC grow which means that Iranian students have more idealistic perceptions about market-innovative OC. They seem to treat it as a much more stimulating activity as compared with Chinese students who experience strong demand for such OC.

When analyzing correlations between pleasure and OC of the desirable workplace, it is worth mentioning that Chinese students already demonstrate expected negative connections between pleasure and adhocracy, which confirms great psychological costs associated with work in an innovative environment. We have also found that pleasure grows with an increase in hierarchicality, which also confirms that Chinese students choose the prevalence of the hierarchical component in their desirable jobs, which growth, manifesting itself in improved stability, predictability and certainty, will boost their pleasure from work.

Data on Chinese students, who are more likely to encounter VUCA environment in industrial enterprises, proves how much this type of environment may be psychologically difficult for them and is not rejected just by understanding its necessity.

Data from Iranian students show that, unlike Chinese students, they, on the contrary, anticipate an increase in pleasure ( $r = .310$ ,  $p \leq 0.05$ ) along with an increase in the adhocratic component.

### Discussion and Conclusion

Attitudes toward labor differ among students in Russian, Chinese and Iranian industrial colleges. It reveals the specifics of the culture and development of the country's economy. Chinese colleges produce the highest quantity of highly and moderately engaged students (65.6%). They combine involvement with an average level of activity and pleasure from work. As for Iranian students, 45.8% of them are involved in work. They are characterized by a low level of activity and pleasure from work. In Russian industrial colleges the quantity of highly and moderately involved students is 12.5 and 62.5% respectively. Only a third of the students interviewed demonstrate high activity and a fourth enjoy pleasure from work. However, Russian college students have poor knowledge about organizational conditions of innovative enterprises, they treat as such prevailing clan values and weakening of hierarchical values. No significant correlations between value characteristics of the desirable workplace and indicators of attitude to labor were found, which shows that the data obtained with the questionnaire most likely refers to interpersonal realities of the clan model with a weakening hierarchical component of OC.

Iranian students do not see prospects of employment in innovative enterprises, they evaluate their current OC in colleges as unfavorable, with a strong deficit of innovativeness. They also link their attitude to labor with the possibility to increase activity if the market component of OC grows or if they become more satisfied by participating in strengthening innovative processes.

Chinese colleges have developed a harmonious organizational culture rather than



a market-innovative one. In terms of its characteristics, it is close to the OC of Chinese students' desirable places of work. Chinese students, when they describe organizational conditions of their desirable workplace, do not link increasing innovativeness of a company with an increase in their own engagement and the degree of pleasure from work. On the contrary, they associate both involvement, activity and pleasure from work with strengthening the hierarchical component in the OC. This shows that VUCA environment of an industrial enterprise, for which Chinese students are preparing themselves and want to work in, seems to them very uncomplicated and probably stressful, as they consider stability, certainty and strong managerial control of the hierarchical component of OC more suitable for them.

The results of the study showed that development of proactive organizational socialization programs is actual for students in Chinese, Iranian and Russian industrial colleges, however, one need to take into account the country's specifics. Moreover, the experience of training students in Chinese colleges may be useful in Russian conditions, where lack of both knowledge and value readiness to work in a market environment can result in a much stronger negative rejection effect than that of Chinese students, who tend to be ready to follow a given

course and endure difficulties at the expense of conscious self-regulation. Russian students should be given opportunities to enjoy self-actualization in a psychologically complex market dynamic environment with characteristics of uncertainty. The experience of training students in Iranian colleges signals about one more possible problem. Reducing uncertainty in today's environment leads to a sense of futility due to lagging behind the evolving reality.

Therefore, Russian colleges need to start managing the level of technological and psychological certainty in order to prevent shocks from organizational environment at would-be enterprises for psychologically unprepared graduates. Relevant tasks include development and implementation of programs to form not only value readiness to work in the appropriate type of organizational culture, but also knowledge of organizational conditions of modern enterprise, competencies of readiness to work in VUCA environment, being able to anticipate the difficulties caused by situations of natural external and organizational uncertainty, to learn and work in such conditions, as well as to develop skills of conscious volitional self-regulation. This, in turn, requires training for teachers who should be able to solve complex tasks of proactive socialization in turbulent conditions.

#### REFERENCES

1. Kergrouch S. Industry 4.0: New Challenges and Opportunities for the Labour Market. *Foresight and STI Governance*. 2017;11(4):6–8. doi: <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2017.4.6.8>
2. Fossen F., Sorgner A. Mapping the Future of Occupations: Transformative and Destructive Effects of New Digital Technologies on Jobs. *Foresight and STI Governance*. 2019;13(2):10–18. doi: <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.10.18>
3. Johansen B., Euchner J. Navigating the VUCA World. *Research-Technology Management*. 2013;56(1):10–15. doi: <https://doi.org/10.5437/08956308X5601003>
4. Rossenberg Y.G.T. van, Klein H.J., Asplund K., Bentein K., Breitsohl H., et al. The Future of Workplace Commitment: Key Questions and Directions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2018;27(2):153–167. doi: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1443914>
5. Stein S. Reimagining Global Citizenship Education for a Volatile, Uncertain, Complex, and Ambiguous (VUCA) World. *Globalisation, Societies and Education*. 2021;19(4):482–495. doi: <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904212>
6. Pryaznikov N.S. Promising Areas of Professional Education Development. *Problemy teorii i praktiki upravleniya*. 2020;(8):84–94. Available at: <https://ptpmag.ru/perspektivnye-napravleniya-razvitiya-sistemy-professionalnogo-obrazovaniya> (accessed 10.09.2021).
7. Temnitskiy A.L. [Attitudes to Labor of Young Industrial Workers in the Soviet and Post-Soviet Periods]. *Sotsiologicheskii zhurnal*. 2003;(4):66–85. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

otnoshenie-k-trudu-molodyh-rabochih-promyshlennyh-predpriyatij-v-sovetskiy-i-postsovetskiy-periody/viewer (accessed 10.11.2021). (In Russ.)

8. Kalinowska-Sufinowicz B. Determinants of the Situation of the Youth on the Labor Market. *Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*. 2018;4(4):8–23. doi: <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2018-4-4-8-23>

9. Rozhkova L.V., Vlazneva S.A., Salnikova O.V., Dubina A.Sh. Labor Values and Orientations of Modern Youth in Conditions of Crisis and Instability. *Sociodynamics*. 2019;(1):70–80. Available at: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=28758](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=28758) (accessed 10.09.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

10. Abdullin A.G., Likholetov V.V., Ryabova I.G. Self-Determination and Self-Realization of the Youth of Russia: Socio-Moral and Psychological-Pedagogical Aspects of the Problem. *Integration of Education*. 2021;25(3):440–462. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.440-462>

11. Mandrikova E.Yu., Safiullina E.R. The Role of Person – Organization Fit in the formation of Company’s Human Capital. *Organizational Psychology – Russia*. 2013;3(4):2–17. Available at: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2014/05/02/1322443526/OrgPsy\\_2013-4-2.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2014/05/02/1322443526/OrgPsy_2013-4-2.pdf) (accessed 10.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

12. Fetherston M. Information Seeking and Organizational Socialization: A Review and Opportunities for Anticipatory Socialization Research. *Annals of the International. Communication Association*. 2017;41(3-4):258–277. doi: <https://doi.org/10.1080/23808985.2017.1374198>

13. Aldasheva A.A., Melnikova N.G., Runets O.V. Personnel Selection Problems in VUCA-World. *Institut Psikhologii Rossiyskoy Akademii Nauk. Organizatsionnaya Psikhologiya i Psikhologiya Truda*. 2019;4(4):82–96. Available at: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document504.pdf> (accessed 10.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

14. Potočník K., Anderson N.R., Born M., Kleinmann M., Nikolaou I. Paving the Way for Research in Recruitment and Selection: Recent Developments, Challenges and Future Opportunities. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2021;30(2):159–174. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1904898>

15. Zakharaova L.N., Savicheva A.V. Rating of Psychological Readiness of Industrial College Students to Work in the Organizational Conditions of Industry 4.0. *Srednee professional’noe obrazovanie*. 2022;(3):50–55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48438785> (accessed 20.06.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

16. Lopatina M.V., Leonova L.A., Travkin P.V., Roshchin S.Yu., Rudakov V.N. [Graduates of Secondary Vocational and Higher Education in the Russian Labor Market: Information Bulletin]. Moscow: HSE University Publ.; 2020. (In Russ.) doi: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2195-3>

17. Klyachko T.L., Semionova E.A. Transition to Employment: Graduates of the Vocational Education System. *Ekonomicheskaya politika*. 2018;13(2):100–125. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustroystvo-vypusknikov-sistemy-srednego-professionalnogo-obrazovaniya/viewer> (accessed 22.06.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

18. Stepanov A.A. Analysis of the Employers Satisfaction with the Quality of Personnel Training in the Russian Federation. *Ars Administrandi*. 2018;10(4):531–547. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17072/2218-9173-2018-4-531-547>

19. Avanesian G.A., Borovskaya M.A., Ryzhova V.S., Kirik V.A., Egorova V.A., Bermous A.G. Can We Improve Learning Outcomes of Schoolchildren from the Poorest Families by Investing into Their Non-Cognitive Skills? Causal Analysis Using Propensity Score Matching. *Voprosy obrazovaniya*. 2022;(1):13–53. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-13-53>

20. Mahfud T., Mulyani Y., Setyawati R., Kholifah N. The Influence of Teaching Quality, Social Support, and Career Self-Efficacy on the Career Adaptability Skills: Evidence from a Polytechnic in Indonesia. *Integration of Education*. 2022;26(1):27–41. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.027-041>

21. Maltseva V.A., Shabalin A.I. The Non-Bypass Trajectory, or The Boom in Demand for TVET in Russia. *Voprosy obrazovaniya*. 2021;(2):10–42. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-10-42>

22. Zakharaova L.N., Leonova I.S. Subjective Well-Being of the Personnel of Enterprises with Different Involvement in Innovation Processes: The Age Aspect. *Vestnik Universiteta*. 2020;(2):186–193. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2020-2-186-193>

23. Canzittu D. A Framework to Think School and Career Guidance in a VUCA World. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2022;50(2):249–259. doi: <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619>

24. Duchek S. Organizational Resilience: A Capability-Based Conceptualization. *Business Research*. 2020;13:215–246. doi: <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7>

25. Pingel R., Fay D., Urbach T. A Resources Perspective on When and How Proactive Work Behaviour Leads to Employee Withdrawal. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2019;92(2):410–435. doi: <https://doi.org/10.1111/joop.12254>





26. Yagil D., Oren R. Servant Leadership, Engagement, and Employee Outcomes: The Moderating Roles of Proactivity and Job Autonomy. *Journal of Work and Organizational Psychology*. 2021;37(1):58–65. doi: <https://doi.org/10.5093/JWOP2021A1>

27. Grachev A.A. Organizational Culture and Viability of the Employee as Factors of Efficiency of Interaction of the Organization with VUCA Environment. *Institut Psikhologii Rossiyskoy Akademii Nauk. Organizatsionnaya Psikhologiya i Psikhologiya Truda*. 2019;4(2):29–43. Available at: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document454.pdf> (accessed 20.09.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

28. Zakharova L.N., Shilova L.N., Gadbedzhi Z., Chzhu L. The Organizational Cultures of Industrial Vocational Schools and Enterprises in Russia, China, and Iran as Perceived by Students and Teachers. *Voprosy obrazovaniya*. 2020;(3):234–254. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-234-254>

29. Zaharova L.N., Chzhu L., Gadbedzhi Z. [Values Readiness to Work in the Organizational Conditions of a Modern Enterprise among College Students of Russia, China, and Iran: A Comparative Analysis]. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2020;(3):45–51. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42909923> (accessed 20.09.2021). (In Russ.)

30. Spence J.T., Robbins A.S. Workaholism – Definition, Measurement, and Preliminary Results. *Journal of Personality Assessment*. 1992;58(1):160–178. doi: [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5801\\_15](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5801_15)

Submitted 24.04.2022; approved after reviewing 06.06.2022; accepted for publication 14.06.2022.

*About the authors:*

**Lyudmila N. Zakharova**, Head of Department of Management Psychology, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod 603022, Russian Federation), Dr.Sci. (Psychol.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8244-2114>, Scopus ID: 56964791900, Researcher ID: T-2222-2017, [zlnnnov@mail.ru](mailto:zlnnnov@mail.ru)

**Zaretkhan H. Saralieva**, Professor of the Department of General Sociology and Social Work, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod 603022, Russian Federation), Dr.Sci. (History), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4825-1584>, Scopus ID: 56112722400, [zara@fsn.unn.ru](mailto:zara@fsn.unn.ru)

**Zahra Ghadbeigi**, PhD student of the Department of Management Psychology, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod 603022, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8229-5006>, [z.ghadbeigi@gmail.com](mailto:z.ghadbeigi@gmail.com)

**Liuchuan Zhu**, M.A. in Psychology of the Department of Management Psychology, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod 603022, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4396-3451>, [1204003453@qq.com](mailto:1204003453@qq.com)

*Contribution of the authors:*

L. N. Zakharova – development of the concept, methodology and design of the empirical part of the study; data collection in Russian industrial colleges; data processing; results analysis.

Z. H. Saralieva – concept development; data analysis; text editing.

Z. Ghadbeigi – literature review; data collection in Iranian industrial colleges; statistical data processing; analysis of results.

L. Zhu – literature review, data collection of industrial colleges in the PRC; statistical processing of data; analysis of results.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

СПИСОК  
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Kergrouch S. Industry 4.0: New Challenges and Opportunities for the Labour Market // *Foresight and STI Governance*. 2017. Vol. 11, no. 4. P. 6–8. doi: <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2017.4.6.8>

2. Fossen F., Sorgner A. Mapping the Future of Occupations: Transformative and Destructive Effects of New Digital Technologies on Jobs // *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13, no. 2. P. 10–18. doi: <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.10.18>

3. Johansen B., Euchner J. Navigating the VUCA World // *Research-Technology Management*. 2013. Vol. 56, issue 1. P. 10–15. doi: <https://doi.org/10.5437/08956308X5601003>



4. The Future of Workplace Commitment: Key Questions and Directions / Y. G. T. van Rossenberg [et al.] // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2018. Vol. 27, issue 2. P. 153–167. doi: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1443914>
5. Stein S. Reimagining Global Citizenship Education for a Volatile, Uncertain, Complex, and Ambiguous (VUCA) World // *Globalisation, Societies and Education*. 2021. Vol. 19, issue. 4. P. 482–495. doi: <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904212>
6. Пряжников Н.С. Перспективные направления развития профессионального образования // *Проблемы теории и практики управления*. 2020. № 8. С. 84–94. URL: <https://ptpmag.ru/perspektivnye-napravleniya-razvitiya-sistemy-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.09.2021).
7. Темницкий А. Л. Отношение к труду молодых рабочих промышленных предприятий в советский и постсоветский периоды // *Социологический журнал*. 2003. № 4. С. 66–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-k-trudu-molodyh-rabochih-promyshlennyh-predpriyatij-v-sovetskiy-i-postsovetskiy-periody/viewer> (дата обращения: 10.11.2021).
8. Kalinowska-Sufinowicz B. Determinants of the Situation of the Youth on the Labor Market // *Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*. 2018. Vol. 4, no. 4. P. 8–23. doi: <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2018-4-4-8-23>
9. Трудовые ценности и ориентации современной молодежи в условиях кризиса и нестабильности / Л. В. Рожкова [и др.] // *Социодинамика*. 2019. № 1. С. 70–80. URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=28758](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=28758) (дата обращения: 10.09.2021).
10. Абдуллин А. Г., Лихолетов В. В., Рябова И. Г. Самоопределение и самореализация молодежи России: социально-нравственные и психолого-педагогические аспекты проблемы // *Интеграция образования*. 2021. Т. 25, № 3. С. 440–462. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.440-462>
11. Мандрикова Е. Ю., Сафиуллина Э. Р. Роль соответствия личности организации (person–organization fit) в формировании человеческого капитала организации // *Организационная психология*. 2013. Т. 3, № 4. С. 2–17. URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2014/05/02/1322443526/OrgPsy\\_2013-4-2.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2014/05/02/1322443526/OrgPsy_2013-4-2.pdf) (дата обращения: 10.11.2021).
12. Fetherston M. Information Seeking and Organizational Socialization: A Review and Opportunities for Anticipatory Socialization Research // *Annals of the International. Communication Association*. 2017. Vol. 41, issue 3-4. P. 258–277. doi: <https://doi.org/10.1080/23808985.2017.1374198>
13. Алдашева А. А., Мельникова Н. Г., Рунец О. В. Проблемы подбора персонала в условиях VUCA-среды // *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*. 2019. Т. 4, № 4. С. 82–96. URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document504.pdf> (дата обращения: 10.11.2021).
14. Paving the Way for Research in Recruitment and Selection: Recent Developments, Challenges and Future Opportunities / K. Potočník [et al.] // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2021. Vol. 30, issue 2. P. 159–174. doi: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1904898>
15. Захарова Л. Н., Савичева А. В. Рейтинг готовности студентов промышленных колледжей к работе в организационных условиях Индустрии 4.0 // *Среднее профессиональное образование*. 2022. № 3. С. 50–55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48438785> (дата обращения: 20.06.2022).
16. Выпускники среднего профессионального и высшего образования на российском рынке труда: информационный бюллетень / М. В. Лопатина [и др.] ; под науч. ред. С. Ю. Рощина, В. Н. Рудакова. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 72 с. doi: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2195-3>
17. Клячко Т. Л., Семионова Е. А. Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования // *Экономическая политика*. 2018. Т. 13, № 2. С. 100–125. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustroystvo-vypusknikov-sistemy-srednego-professionalnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 22.06.2022).
18. Степанов А. А. Анализ удовлетворенности работодателей качеством подготовки рабочих кадров в Российской Федерации // *Ars Administrandi (Искусство управления)*. 2018. Т. 10, № 4. С. 531–547. doi: <https://doi.org/10.17072/2218-9173-2018-4-531-547>
19. Можно ли улучшить успеваемость школьников из беднейших семей, инвестируя в их некогнитивные навыки? Каузальный анализ методом сопоставления мер склонности / К. А. Аванесян [и др.] // *Вопросы образования*. 2022. № 1. С. 13–53. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-13-53>
20. The Influence of Teaching Quality, Social Support, and Career Self-Efficacy on the Career Adaptability Skills: Evidence from a Polytechnic in Indonesia / T. Mahfud [et al.] // *Интеграция образования*. 2022. Т. 26, № 1. С. 27–41. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.027-041>
21. Мальцева В. А., Шабалин А. И. Необходимый маневр, или бум спроса на среднее профессиональное образование в России // *Вопросы образования*. 2021. № 2. С. 10–42. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-10-42>



22. Захарова Л. Н., Леонова И. С. Субъективное благополучие персонала предприятий с разной вовлеченностью в инновационные процессы: возрастной аспект // Вестник Университета. 2020. № 2. С. 186–193. doi: <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2020-2-186-193>
23. Canzittu D. A Framework to Think School and Career Guidance in a VUCA World // British Journal of Guidance & Counselling. 2022. Vol. 50, issue 2. P. 249–259. doi: <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619>
24. Duchek S. Organizational Resilience: A Capability-Based Conceptualization // Business Research. 2020. Vol. 13. P. 215–246. doi: <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7>
25. Pingel R., Fay D., Urbach T. A Resources Perspective on When and How Proactive Work Behaviour Leads to Employee Withdrawal // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2019. Vol. 92, issue 2. P. 410–435. doi: <https://doi.org/10.1111/joop.12254>
26. Yagil D., Oren R. Servant Leadership, Engagement, and Employee Outcomes: The Moderating Roles of Proactivity and Job Autonomy // Journal of Work and Organizational Psychology. 2021. Vol. 37, no. 1. P. 58–65. doi: <https://doi.org/10.5093/JWOP2021A1>
27. Грачев А. А. Организационная культура и жизнеспособность работника как факторы эффективности взаимодействия организации с VUCA-средой // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2019. Т. 4, № 2. С. 29–43. URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document454.pdf> (дата обращения: 20.09.2021).
28. Организационная культура индустриальных колледжей и предприятий России, Китая и Ирана в оценках студентов и преподавателей / Л. Н. Захарова [и др.] // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 234–254. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-234-254>
29. Захарова Л. Н., Чжу Л., Гадбеджи З. Ценностная готовность к работе в организационных условиях современного предприятия студентов колледжей России, Китая и Ирана: сравнительный анализ // Среднее профессиональное образование. 2020. № 3 (295). С. 45–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42909923> (дата обращения: 20.09.2021).
30. Spence J.T., Robbins A.S. Workaholism – Definition, Measurement, and Preliminary Results. *Journal of Personality Assessment*. 1992. Vol. 58, issue 1. P. 160–178. doi: [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5801\\_15](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5801_15)

Поступила 24.04.2022; одобрена после рецензирования 06.06.2022; принята к публикации 14.06.2022.

*Об авторах:*

**Захарова Людмила Николаевна**, заведующий кафедрой психологии управления Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (603022, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, д. 23), доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8244-2114>, Scopus ID: 56964791900, Researcher ID: T-2222-2017, zlnnnov@mail.ru

**Саралиева Зарэтхан Хаджи-Мурзаевна**, профессор кафедры общей социологии и социальной работы Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (603022, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, д. 23), доктор исторических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4825-1584>, Scopus ID: 56112722400, zara@fsn.unn.ru

**Гадбеджи Захра**, аспирант кафедры психологии управления Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (603022, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, д. 23), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8229-5006>, z.gadbeigi@gmail.com

**Чжу Лиучуан**, магистр психологии кафедры психологии управления Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (603022, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, д. 23), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4396-3451>, 1204003453@qq.com

*Заявленный вклад авторов:*

Л. Н. Захарова – разработка концепции, методологии и дизайна эмпирической части исследования; сбор данных в российских индустриальных колледжах; обработка данных; анализ результатов.

З. Х. Саралиева – разработка концепции; анализ данных; структурирование текста.

З. Гадбеджи – анализ литературы; сбор данных в иранских индустриальных колледжах; статистическая обработка данных; анализ результатов.

Л. Чжу – анализ литературы; сбор данных индустриальных колледжах КНР; статистическая обработка данных; анализ результатов.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

## МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / MODERNIZATION OF EDUCATION

УДК 378:328.185

doi: 10.15507/1991-9468.108.026.202203.433-448



Научная статья

### Антикоррупционные механизмы управления университетским образованием

Т. М. Резер<sup>1</sup> ✉, И. Д. Тургель<sup>1</sup>, А. Ж. Панзабекова<sup>2</sup><sup>1</sup> Уральский федеральный университет имени первого Президента России

Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Институт экономики Министерства образования и науки,

г. Алматы, Республика Казахстан

✉ [t.m.rezer@urfu.ru](mailto:t.m.rezer@urfu.ru)

#### Аннотация

**Введение.** В современном обществе продолжается распространение коррупции в сфере высшего образования. Изменение социальных отношений в высшей школе усугубляют коррупционные правонарушения в образовательной среде. Цель исследования – проанализировать антикоррупционные механизмы управления университетским образованием и дать эмпирическую оценку их эффективности.

**Материалы и методы.** С помощью сравнительного и теоретического анализа построена модель антикоррупционного управления университетским образованием. Метод моделирования позволил интерпретировать термин «антикоррупционный механизм управления в высшей школе». Эмпирическая база исследования включает результаты анкетирования у 345 выпускников вузов г. Екатеринбурга на выявление причин коррупции, коррупционной ситуации, способов ее профилактики и эмпирической оценки эффективности предложенных антикоррупционных механизмов управления университетским образованием.

**Результаты исследования.** Выполнена классификация видов и предложено содержание антикоррупционных механизмов управления университетским образованием на основе проводимой государством политики. Разработанная модель антикоррупционного управления университетским образованием включает четыре взаимосвязанных механизма: социально-психологический, нормативно-правовой, морально-нравственный и экономико-управленческий.

**Обсуждение и заключение.** Полученные результаты вносят вклад в антикоррупционную деятельность государства. Предложенная модель антикоррупционного управления университетским образованием носит универсальный характер. Наименее влияют на эффективность антикоррупционного управления социальные механизмы управления.

**Ключевые слова:** университетское образование, государственное управление, коррупция, антикоррупционные механизмы управления, высшая школа, студент, преподаватель

**Финансирование:** данная работа поддержана грантом Уральского федерального университета, исследование финансируется Комитетом науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (грант № AP08856570).

**Благодарности:** авторы выражают благодарность руководству Института экономики и управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина за поддержку исследования, а также рецензентам за оказанную помощь, чьи комментарии помогли улучшить структуру и содержание статьи.

**Конфликт интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Резер Т. М., Тургель И. Д., Панзабекова А. Ж., 2022

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



Для цитирования: Резер Т. М., Тургель И. Д., Панзабекова А. Ж. Антикоррупционные механизмы управления университетским образованием // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 3. С. 433–448. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.433-448>

Original article

## Anti-Corruption Mechanisms in University Education Governance

T. M. Rezer<sup>a</sup>✉, I. D. Turgel<sup>a</sup>, A. Z. Panzabekova<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,  
Ekaterinburg, Russian Federation

<sup>b</sup> Institute of Economics of the Ministry of Education and Science, Almaty,  
Republic of Kazakhstan  
✉ [t.m.rezer@urfu.ru](mailto:t.m.rezer@urfu.ru)

### Abstract

**Introduction.** Corruption in higher education continues to spread in modern society. Changing social relations in higher education can exacerbate corruption offenses in the educational environment. The purpose of the study is to analyze the anti-corruption mechanisms of university education management and make an empirical assessment of their effectiveness.

**Materials and Methods.** With the help of comparative and theoretical analysis, a model of anti-corruption management of university education is constructed. The modeling method made it possible to interpret the term “anti-corruption management mechanism in higher education”. The empirical base of the study rides on the results of a survey of 345 graduates of Yekaterinburg universities to identify the causes of corruption, the corruption situation, ways to prevent it, and an empirical assessment of the effectiveness of the proposed anti-corruption mechanisms of university education management.

**Results.** The classification of types and the content of anti-corruption mechanisms for managing university education is proposed on the basis of the policy pursued by the state. The developed model of anti-corruption management in university education includes four interrelated mechanisms: socio-psychological, legal, moral, and economic management ones.

**Discussion and Conclusion.** The results obtained contribute to the anti-corruption activities of the state. The proposed model of anti-corruption management is universal. Social management mechanisms have the least impact on the effectiveness of anti-corruption management.

**Keywords:** university education, public administration, corruption, anti-corruption management mechanisms, higher education, student, teacher

**Funding:** The present work is supported by the grant of the Ural Federal University. This research is funded by the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP08856570).

**Acknowledgements:** Authors acknowledge the management of the Institute of Economics and Management of the Ural Federal University named the first President of Russia B. N. Yeltsin for supporting the study. We would like to acknowledge reviewers for their help, whose comments helped to improve the structure and content of the article.

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

**For citation:** Rezer T.M., Turgel I.D., Panzabekova A.Z. Anti-Corruption Mechanisms in University Education Governance. *Integration of Education*. 2022;26(3):433–448. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.433-448>

### Введение

Коррупция как негативное явление преследует человечество на протяжении всей истории, несмотря на все меры противодействия. Это социальное зло имеет

в основе антиморальное и противоправное поведение отдельных представителей общества и профессиональных групп.

Число коррупционных преступлений в стране с начала 2021 г. выросло почти

на 12 % по сравнению с тем же периодом прошлого года, 50 % из них – это взяточничество<sup>1</sup>. Происходит рост коррупционных преступлений несмотря на принимаемые на общегосударственном уровне меры по противодействию коррупции и разработанные стратегии и действующее законодательство в этой сфере.

Особое место в совокупности всех коррупционных преступлений занимает коррупция в сфере высшего образования. Коррупционные преступления в образовании не только снижают эффективность функционирования общественного сектора, но и препятствуют росту социального капитала, а также демотивируют тех, кто стремится к приобретению новых знаний и навыков, формируют у молодого поколения искаженную систему ценностей. Данный вид преступлений обладает разнообразными косвенными негативными воздействиями и наносит значительный косвенный ущерб государству и обществу, а также такими отрицательными воздействиями, которые в полной мере проявляются только в долгосрочном аспекте, в том числе в качестве публичного управления и деятельности профессиональных сообществ.

В соответствии с п. 36 Национального плана противодействия коррупции на 2021–2024 гг. Министерству науки и высшего образования и вузам предстоит реализовать следующие мероприятия в сфере антикоррупционной деятельности:

- 1) провести научно-практические конференции для студентов и работников по противодействию коррупции в вузах;
- 2) открыть программы магистратуры «Антикоррупционная деятельность»;
- 3) реализовать программы по антикоррупционному просвещению на 2021–2024 гг. по образовательным программам высшего образования<sup>2</sup>.

Актуальность исследования обусловлена тремя факторами. Первый фактор – это необходимость борьбы с коррупцией в разных сферах ее проявления. Высшее образование – социальный институт, где быстро распространяются новые идеи и формируются новые модели поведения, носителями которых становятся молодые люди.

Второй фактор – высшее образование выполняет важную аксиологическую функцию. Молодые люди – носители ценностей; они должны сохранять традиции, обычаи и культуру российского общества. Это обстоятельство требует реализации социально-психологического и морально-нравственного механизма управления университетским образованием.

Третий фактор – необходимость создания в системе образования условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций<sup>3</sup>.

Целостная модель антикоррупционного управления университетским образованием ни в отечественной, ни зарубежной науке до сих пор не представлена. Цель статьи – анализ теоретически обоснованных и разработанных антикоррупционных механизмов управления университетским образованием, эмпирическая оценка их эффективности.

### Обзор литературы

Проблема образования и коррупции характерна не только для российской действительности. Коррупция в высшем образовании является предметом растущей международной озабоченности государств, преподавателей, студентов и других заинтересованных сторон образовательных

<sup>1</sup> Глава Национального антикоррупционного комитета объяснил, почему в России резко увеличилось число коррупционных преступлений [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. 30 марта 2021 г. URL: [https://www.kp.ru/daily/27258/4390177/?utm\\_source=yxnews&utm\\_medium=desktop](https://www.kp.ru/daily/27258/4390177/?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop) (дата обращения: 06.01.2022).

<sup>2</sup> О Национальном плане противодействия коррупции на 2021–2024 годы : Указ Президента РФ от 16.08.2021 № 478 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_392999](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_392999) (дата обращения: 06.01.2022).

<sup>3</sup> Национальный проект «Образование» // Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about> (дата обращения: 02.12.2022).





отношений. Масштабы ее распространения создают угрозу деятельности организаций высшего образования во всем мире, поэтому исследования в этой сфере носят междисциплинарный и комплексный характер. Зарубежные и отечественные исследователи коррупционных правонарушений в системе высшего образования рассматривают обширные аспекты проявлений коррупции.

В высшей школе необходимо создание и поддержание прозрачной правовой системы в университетском управлении, усиление кадрового потенциала руководителей, повышение ответственности за процесс управления всеми видами структур, что может помочь построить эффективную структуру образовательных систем, свободных от коррупции<sup>4</sup>. Поэтому для борьбы с коррупцией в университетской среде в России органами государственной власти выбраны антикоррупционные нормы и экономические правила, прозрачные процедуры, определяющие ответственность между различными заинтересованными сторонами, распределение и использование образовательных ресурсов (с чем можно полностью согласиться) как проявлением нормативно-правового механизма управления университетским образованием. Следует отдельно подчеркнуть, что вопросам функционально-структурного анализа антикоррупционных институтов, прозрачности деятельности органов публичного управления, а также вопросам повышения правосознания граждан путем воспитания в них антикоррупционной модели поведения уделяется особое внимание как в России, так и в других странах, например в Республике Казахстан [1–3].

По результатам сравнительного анализа национального законодательства и национальных систем высшего образования в Соединенных Штатах Америки и Российской Федерации А. Л. Осемян сделал вывод, что в обеих системах высшего образования есть управленческие иерархии,

основанные на меритократии и принципе получения прибыли от образовательных услуг. В результате чего формы коррупции в высшем образовании двух стран становятся очень похожими по коррупционным правонарушениям [4].

Другие авторы анализируют способы академического обмана и формы взяточничества, а также современные проблемы развития науки и высшего образования, отмечая, что в современном обществе значительно увеличивается зависимость регулируемых сфер от личных интересов тех, кто включен в систему публичного управления. Авторы на основе теории институциональной коррупции исследуют этот феномен и приходят к выводу о его влиянии на университетское образование [5–7]. Проведенные реформы высшей школы постепенно утрачивают отечественные традиции науки и высшего образования, снижая академическую составляющую образовательных программ, включающую гуманитарные дисциплины, необходимые для формирования позитивного поведения студента в профессиональной деятельности.

В настоящее время обязанность декларирования своих доходов в России возложена и на руководителей вузов, что можно считать как реализацию экономико-управленческого механизма противодействия коррупции и принципа открытости в управлении образованием [8].

Организационно-экономический механизм управления вузом как механизм государственного управления образованием рассматривается на примере США, Великобритании, Норвегии, Швеции, Японии и др. Согласно положениям экономической теории участие государства оправдано в целях использования или распределения ресурсов в интересах общества и государства, и это участие государства должно иметь пределы [9].

Наиболее частой причиной коррупционных проявлений в высшей школе сохраняется форма взятки. Так, в 2016 г.

<sup>4</sup> Hallak J., Poisson M. *Corrupt Schools, Corrupt Universities: What Can Be Done?* UNESCO Publishing, 2007. 313 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/44837473\\_Corrupt\\_Schools\\_Corrupt\\_Universities\\_What\\_Can\\_be\\_Done](https://www.researchgate.net/publication/44837473_Corrupt_Schools_Corrupt_Universities_What_Can_be_Done) (дата обращения: 02.12.2022).

в 140 российских вузах были опрошены 450 преподавателей и 1 200 студентов. Данное исследование показало, что эффективность антикоррупционной политики в высшей школе зависит от формирования антикоррупционного мировоззрения и антикоррупционных настроений субъектов образовательного процесса, определяющих интеллектуальное и ценностно-эмоциональное отношение к коррупции и влияющих на готовность к антикоррупционной деятельности. Для этого необходима эффективная антикоррупционная политика в университетах, что требует применения комплекса методов противодействия коррупции [10]. В исследовании С. С. Донецкой отмечено, что до 60 % российских студентов не только могут быть потенциально вовлечены в коррупционные отношения, но и в большинстве случаях выступают инициаторами коррупционных связей, установлена закономерность: чем старше вуз, тем больше преподавателей вовлечено в коррупционный процесс и чаще случаи взяточничества [10].

В научных исследованиях указываются и другие причины коррупции в системе высшего образования: реформы образовательных структур, изменения в управлении ресурсами; достижение личного успеха не через заслугу и тяжелую работу, а с использованием действий «наименьшего сопротивления» и мошенничества; получение прямых материальных выгод [11–13]. Формированию антикоррупционного сознания посвящено ряд российских исследований. Например, Н. В. Сюзева предлагает использовать провокативные методики при антикоррупционном воспитании обучающихся [14].

В настоящее время предложена теория социального капитала, согласно которой значительное сокращение степени коррупции не может быть достигнуто чисто техническими средствами, поэтому требуется более широкий подход в целях формирования гражданского общества с антикоррупционной идеологией [15]. Безусловно, можно поддержать основные положения теории социального капитала. Без обращения к гражданскому обществу, его нравственным и моральным устоям

побороть коррупцию практически невозможно, что доказано исторически в цивилизационном развитии государств и обществ в разных странах.

Некоторые исследователи связывают распространение коррупции в университетах России и странах бывшего Союза с советским наследием, подчеркивая, что коррупция является частью общественных отношений, и предлагают проводить унифицированные тестирования при поступлении в университеты [16–18]. Многие проблемы современного образования не всегда следует связывать с существовавшими проблемами в советской высшей школе. Забыв и игнорируя позитивные традиции отечественного образования, можно потерять стратегию образования будущего, в котором коррупция может сохранить свою привлекательность и актуальность.

Анализируя предметы исследований проявлений коррупции в университете установлено, что в работах рассматривались разные аспекты этого явления: формально-этический и экономический аспекты коррупции; проблемы регулирования образовательной среды, приводящие к неравенству и стратификации работников высшей школы; причины неравенства зарплат преподавателей высшей школы, способствующие социальному напряжению; коррупционные деструкции при модернизации социальных институтов и реакции на них гражданского общества [19–21]. В результате чего появились криминогенные характеристики правосознания и поведения отдельных граждан и профессиональных групп, что представляется в современных условиях как феномен коррупционной культуры, разъедающий общество изнутри и тормозящий в процессе получения университетского образования формирование у молодых людей антикоррупционного сознания, основанного на правовых и моральных нормах, действующих в государстве.

Однако изучению антикоррупционных механизмов в университетском управлении, анализу их видов и содержания на основе системного подхода и действующей государственной политики в сфере



противодействия коррупции в высшей школе в исследованиях уделяется недостаточное внимание. В своей работе авторы впервые теоретически обосновали и разработали антикоррупционные механизмы управления университетом в России и предложили модель антикоррупционного управления университетским образованием как универсальную модель для системы образования в целом.

### Материалы и методы

В методологии исследования авторы исходили из основных положений теории устойчивого развития систем. С точки зрения достижения целей устойчивого развития в качестве базы были взяты цели в области устойчивого развития ООН, направленные на признание государствами мер по наращиванию экономического роста и решению целого ряда вопросов в области образования, что может быть достигнуто деятельностью разных эффективных институтов управления, в том числе в области противодействия коррупции<sup>5</sup>.

Исследование антикоррупционных механизмов управления университетским образованием проводилось на основе компаративного и теоретического анализа. Компаративный анализ источников, посвященных теоретическим и практическим аспектам распространения и причинам коррупции в высшей школе в России и за рубежом, позволил выявить различия и особенности между странами. Теоретический анализ был применен для оценки имеющегося российского и зарубежного опыта в сфере противодействия коррупции, осуществления классификации видов и определения содержания антикоррупционных механизмов управления университетским образованием на основе проводимой государством антикоррупционной политики в сфере образования.

Метод моделирования позволил уточнить понятие «университетское образование», предложить интерпретацию термина «антикоррупционный механизм управления в высшей школе», разработать

модель антикоррупционного управления университетским образованием. Анкетирование применялось для определения отношения выпускников высшей школы к коррупционным проявлениям в г. Екатеринбург: УрФУ (специальность «Государственное и муниципальное управление») и Уральский институт ГПС МЧС России (специальность «Пожарная безопасность»). Анкета включала в себя три блока с разработанными вопросами. В первом блоке вопросы касались выяснения причин распространения коррупции. Во втором блоке вопросы были направлены на исследование коррупционной ситуации в образовательной среде высшей школы и способы профилактики коррупции. В третьем блоке респондентам было предложено эмпирически оценить возможную результативность механизмов, предложенных в модели антикоррупционного управления университетским образованием. От всех респондентов было получено информированное согласие на участие в исследовании и обработку полученных ответов.

В исследовании был использован системный подход, что дает возможность объяснить способ развития и функционирования любой системы, когда стоит задача объяснения интегративных свойств объекта, который не является результатом простого суммирования частей и его свойства не могут быть выявлены из особенностей составляющих его элементов.

### Результаты исследования

Проведенный компаративный анализ источников показал, что имеются разные подходы к противодействию коррупции как в России, так и за рубежом.

С учетом заимствования зарубежного опыта и российских особенностей В. И. Александров выделяет направления, с которыми можно согласиться и установить их в качестве теоретических ориентиров для определения антикоррупционных механизмов управления университетским образованием. К ним

<sup>5</sup> Цели в области устойчивого развития ООН : официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/> (дата обращения: 02.12.2021).

относятся стратегическое планирование мер противодействия коррупции с расстановкой их приоритетов; внедрение организационных мер в деятельность центральных органов исполнительной власти по управлению разными видами ресурсов; формирование кардинально новой культуры служения обществу государственных должностных лиц и создание специализированных структур противодействия коррупции с конкретными функциями, включая обучение, при этом используя современные информационно-коммуникативные технологии [22].

В России имеются национальные особенности противодействия коррупции, выраженные не только в деятельности формальных институтов противодействия коррупции (прокуратура, МВД, Следственный комитет РФ, Счетная палата РФ, суды), но и институтов, определенных активностью гражданского общества как действенного механизма противодействия коррупции<sup>6</sup>.

Под понятием «университетское образование» понимается высшее учебное заведение, где осуществляется подготовка профессионалов на всех уровнях высшего, послевузовского и дополнительного образования по широкому спектру естественно-научных, гуманитарных и других направлений, проводятся фундаментальные научные исследования и обучение [23]. При определении понятия «университетское образование» также должны учитываться показатели, характеризующие уровень состояния материальной базы и степень развития кадрового потенциала, соответствующие классическому университетскому образованию, а также государственной и региональной политике развития университетского образования [24].

В узком смысле данное понятие определяем как систему, включающую в себя несколько разных кластеров, объединенных технически и технологически,

имеющих общее ресурсное обеспечение и целевое назначение, а также самостоятельные подсистемы управления внутри каждого кластера. В широком смысле под университетским образованием следует понимать систему высшего образования, построенную на универсальных принципах, лежащих в основе университетского образования, фундаментализма, гуманизма, обеспечения права на образование в течение всей жизни, информационной открытости и принципах, обусловленных глобализацией и цифровизацией образования. Система университетского образования включает в себя стандарты образования, разноуровневые образовательные программы, субъекты образовательного процесса, органы управления образованием и иные объединения в сфере образования. Среди механизмов управления как внутри кластера, так и университетом в целом, особое место занимает антикоррупционный механизм управления в высшей школе, под которым следует понимать совокупность разных направлений и видов управленческой, профессионально-педагогической и иных видов деятельности в решении вопросов функционирования и развития высшей школы, а также управления всеми видами университетских ресурсов и отношениями, возникающими в высшей школе на правовой основе и в соответствии с принятыми в обществе нормами морали и нравственности<sup>7</sup>.

Новизна исследования состоит в том, что виды и содержание антикоррупционных механизмов управления университетским образованием в России разработаны с позиции государственного управления (табл. 1). Все предложенные антикоррупционные механизмы управления университетским образованием имеют государственную основу в соответствии с принятой национальной стратегией противодействия коррупции в России, изложенной в Национальном плане противодействия коррупции на 2021–2024 гг.

<sup>6</sup> Моисеев В. В., Прокуратов В. Н. Противодействие коррупции в современной России : монография. М. : Директ-Медиа, 2014. 427 с.

<sup>7</sup> Резер Т. М., Верстунина И. В. Противодействие коррупции в сфере образования : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2015. 115 с.



Т а б л и ц а 1. Виды и содержание антикоррупционных механизмов управления университетским образованием в России в аспекте государственного управления

T a b l e 1. Types and the content of anti-corruption mechanisms of university education management in Russia in the aspect of public administration

Наименование антикоррупционных механизмов управления университетским образованием / Anti-corruption mechanisms of university education management	Содержание антикоррупционных механизмов управления университетским образованием / The content of anti-corruption mechanisms in university education management
Политический / Political	Наличие государственной политики, определение национальных целей, стратегии, направления антикоррупционной деятельности в университетском образовании / The existence of a state policy, national goals, strategies, directions of anti-corruption activities in university education are defined
Правовой / Legal	Система антикоррупционного законодательства в сфере образования, позволяющая выработать антикоррупционную модель поведения в университетской среде и реализовать антикоррупционные механизмы управления университетским образованием / A system of anti-corruption legislation in the field of education has been created, which makes it possible to develop an anti-corruption model of behavior in the university environment and to implement anti-corruption mechanisms for managing university education
Экономический / Economic	Модели планирования государственного финансирования высшего образования на основе программно-целевого и проектного подходов / Models of planning in state financing of higher education based on program-targeted and project approaches
Финансовый / Financial	Финансовый мониторинг, деятельность и выводы Счетной палаты РФ о целевом характере расходования выделенных финансовых средств; открытость закупок в высшей школе / Financial monitoring, activities and conclusions of the Accounts Chamber of the Russian Federation on the targeted nature of spending the allocated funds; open procurement in higher education
Управленческий / Managerial	Государственный контроль и надзор за целевым расходованием финансовых средств и управлением имуществом в высшем образовании; конкурсный прием на работу профессорско-преподавательского состава, требование справки об отсутствии судимости / State control and supervision over the targeted expenditure of financial resources and property management in higher education; competitive recruitment of teaching staff, the requirement of a certificate of no criminal record
Организационный / Organizational	Охват антикоррупционным обучением руководителей и работников высшей школы, деятельность структур гражданского общества, наблюдательных советов за принятием и реализацией программ развития вуза / Reach of anti-corruption training among managers and employees of higher education, the activities of civil society structures, supervisory boards for the adoption and implementation of university development programs
Социальный / Social	Использование СМИ в антикоррупционной работе, общественных организаций, профсоюзных лидеров за антикоррупционную деятельность в университетской среде, целенаправленная профилактическая деятельность / Use of mass media in anti-corruption work, public organizations, trade union leaders for anti-corruption activities in the university environment, targeted preventive activities

Таким образом, в России создана система антикоррупционного законодательства в сфере образования. Это позволяет университетам разработать антикоррупционную модель поведения в образовательной среде и на ее основе

успешно реализовать разные виды антикоррупционных механизмов управления университетским образованием.

Антикоррупционное поведение – это отдельный социальный институт, для регуляции которого государство использует





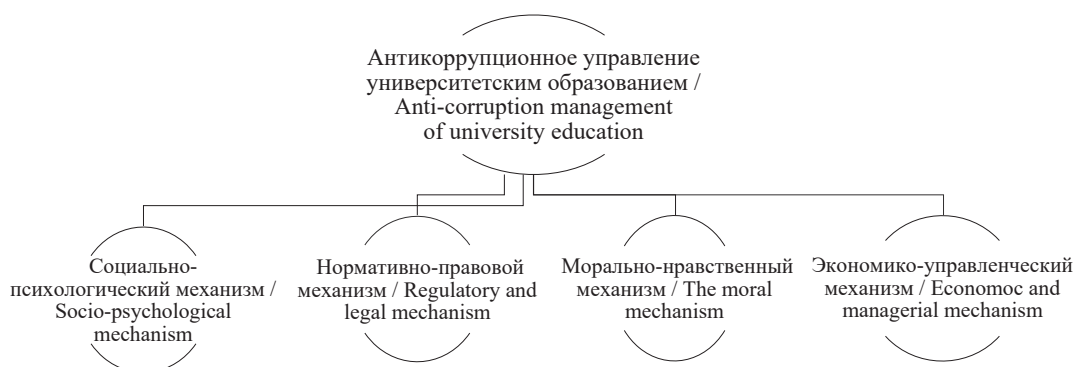
систему сдержек и противовесов, создавая нормативные правовые акты, формируя политику искоренения коррупции, повышая уровень образованности населения страны<sup>8</sup>. Антикоррупционное управление университетским образованием – это совокупность нескольких механизмов, обеспечивающих систему управления в высшей школе на основе социальных норм права, морали и нравственности, регулирующих важные отношения в образовательной среде «студент – преподаватель». Поэтому в антикоррупционное управление конкретного университета предлагается включать базовые механизмы, обеспечивающие его эффективность в антикоррупционной деятельности и затрагивающие образовательные отношения с разных аспектов (рисунок).

Социально-психологический механизм управления университетским образованием – «это создаваемые социально-психологические условия, формирующие социальные представления человека, влияющие на его поведение в социуме, посредством интериоризации нового социального знания с использованием необходимых психологических законов, закономерностей

и процедур, результатом которых становится запланированный результат и формирование эффективных моделей поведения личности в ее социальной группе» [25].

Под нормативно-правовым механизмом управления университетским образованием следует понимать совокупность правовых норм, обеспечивающих достижение задач в сфере правового противодействия коррупции в управлении университетским образованием и достижением правомерного поведения в системе образовательных отношений.

Морально-нравственный механизм управления университетским образованием базируется на обращении к достоинству, чести и совести человека, а это есть основные философские категории, на которых основано формирование позитивной морально-психологической ситуации в образовательной среде [26]. Следует отметить, что в соответствии с п. 2 ст. 48 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» педагогические работники обязаны соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики<sup>9</sup>.



Р и с у н о к. Модель антикоррупционного управления университетским образованием  
F i g u r e. Model of anti-corruption management of university education

<sup>8</sup> Резер Т. М. Противодействие коррупции в социальной сфере : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. 144 с. URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/59654/1/978-5-7996-2295-4\\_2018.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/59654/1/978-5-7996-2295-4_2018.pdf) (дата обращения: 02.12.2021).

<sup>9</sup> Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/82d348bfa91f54b262e7b00b71659c9f5c69e2ad/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/82d348bfa91f54b262e7b00b71659c9f5c69e2ad/) (дата обращения: 02.12.2021).



Под экономико-управленческим механизмом противодействия коррупции в сфере университетского образования следует понимать совокупность правовых норм, включающих в себя антикоррупционные нормы права, регулирующие управленческую деятельность в высшей школе. Значение экономико-управленческого механизма заключается в обеспечении достижения целей государственной политики в области противодействия коррупции в высшей школе и обеспечения реализации антикоррупционной модели поведения работниками вуза.

Для определения мнения студентов по предложенным механизмам в модели антикоррупционного управления университетским образованием было проведено анкетирование выпускников двух вузов г. Екатеринбурга в 2020–2021 гг. в количестве 345 респондентов. Среди них 58 % женщин и 42 % мужчин. Средний возраст – 25,9 лет.

По первому блоку (формулировки указаны в анкете) 74 % выпускников считают, что отсутствие честных и принципиальных людей в правоохранительных и других органах публичной власти приводит к распространению верхушечной коррупции. Однако 61 % испытуемых уверены, что органы власти могут решить проблему коррупции более эффективно, если будут строго следовать стратегии противодействия коррупции и реализовывать ее в образовательных организациях разных уровней и направлений, а также на системной основе проводить антикоррупционное обучение и просвещение. В 2021 г. 24 % респондентов готовы были сообщить в ФСБ России о фактах коррупции; 19 – сообщили бы об этом в МВД России; 29 – обратились бы в органы прокуратуры России, а 5 % респондентов готовы сообщить о фактах коррупции в органы публичного управления. Отмечается доверие выпускников в вопросах противодействия коррупции к правоохранительным органам, в частности МВД России и прокуратуре; прослеживается более низкое доверие к средствам массовой информации. Только 4 % выпускников думают, что никакие меры в борьбе с коррупцией не помогут.

На вопрос второго блока 66 % респондентов ответили, что в коррупционную ситуацию никогда не попадали, 20 – оказывались именно в ситуациях, связанных с коррупцией, причем 3 % респондентов из них оказывались в подобных ситуациях в течение последнего месяца, а 7 % – в течение полугода. Далее респондентам был предложен список с мероприятиями и способами профилактики и борьбы с коррупцией, из которого необходимо было выбрать только три, наиболее близкие респондентам. Были получены следующие результаты: не давать взяток – за этот способ высказались 24,3 % респондентов; заявлять в правоохранительные органы – 15,3 %; не практиковать подношения в повседневной жизни – 10,3 % респондентов.

Однако около половины опрошенных, не достигших тридцатилетнего возраста, допускают в повседневной жизни подарки в целях решения своих личных проблем. Что это – новая культура повседневности или результат бесконечных реформ системы образования? А может быть, есть мораль нового общества в современных социально-экономических условиях? Это ряд вопросов, которые могут быть решены в тесном взаимодействии государства с гражданским обществом и при непосредственном участии обучающихся в высшей школе.

В третьем блоке эмпирически выяснялось мнение выпускников по поводу результативности механизмов, предложенных в модели антикоррупционного управления университетским образованием. Респондентам было дано разъяснение по каждому механизму и предложено осуществить их ранжирование с 1 по 4 место с обоснованием выбора. Опрос вызвал затруднения у некоторых из них, что выразилось в формальных ответах, хотя вопросы были открытыми. По критерию эффективности за нормативно-правовой механизм высказались 52 % опрошенных, экономико-управленческий – 31 %, морально-нравственный – 10,1 % и за социально-психологический – всего 6,9 % респондентов. В предыдущих блоках также было проведено ранжирование предложенных четырех

механизмов в модели антикоррупционного управления университетским образованием: по первому блоку – это критерий, определяющий причины возникновения коррупции в университете, а по второму блоку – критерий, устанавливающий проблемы в проведении профилактики коррупции в университете. В таблице 2 представлены итоги ранжирования.

Эмпирические результаты, полученные в третьем блоке относительно мнения об эффективности механизмов, предложенных в модели антикоррупционного управления университетским образованием, полностью коррелируются с ответами выпускников вуза по первым двум блокам, связанным с причинами распространения коррупции в высшей школе и проблемами ее профилактики.

#### Обсуждение и заключение

Анализ научных источников в сфере антикоррупционных механизмов управления университетским образованием позволил определить несколько наиболее близких нам позиций. Необходимость социально-психологического механизма в управлении университетским

образованием доказывают результаты исследования динамики жизненных ценностей подрастающего поколения и проблем коррупции в постсоветской России, а также праксеологического понимания жизненных ценностей членами современного общества, в котором имеет место быть потребительство, индивидуализм, социальный и правовой нигилизм [27].

Что касается нормативно-правового механизма управления университетским образованием, то здесь можно согласиться с мнением Р. Ш. Уразбаева о принятии закона о мелкой взятке<sup>10</sup>, смягчившим ответственность целой категории коррупционеров, предоставив возможность законно избегать уголовного наказания [28].

Морально-нравственный механизм управления университетским образованием тесно связан с аксиологическими проблемами и трендами культуры и образования современной молодежи. Ценностные ориентации молодых людей также формируются в образовательной среде, поэтому вопрос выбора системы ценностей выпускниками высшей школы – это и есть результат антикоррупционного обучения, полученного в вузе [29; 30].

Т а б л и ц а 2. Корреляционные взаимосвязи между ответами по блокам исследования эффективности механизмов антикоррупционного управления университетским образованием (данные в рангах)

Table 2. Correlations between the answers to the blocks of the study of the effectiveness of mechanisms of anti-corruption management in university education (data in ranks)

	Блок 1 / Block 1	Блок 2 / Block 2	Блок 3 / Block 3
Название механизма антикоррупционного управления / Anti-corruption management mechanism	Причины коррупции в университете / Criterion of the cause of corruption at the university	Проблемы профилактики коррупции в университете / Criterion of the problem of corruption prevention at the university	Эффективность механизмов антикоррупционного управления университетским образованием / Criterion of mechanisms effectiveness of anti-corruption management in university education
Нормативно-правовой / Regulatory and legal	II	I	I
Экономико-управленческий / Economic and managerial	I	II	II
Морально-нравственный / The moral	III	IV	III
Социально-психологический / Socio-psychological	IV	III	IV

<sup>10</sup> Статья 291.2 УК РФ. Мелкое взяточничество [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10699/117ab5c40e2cf11237fb1899b534363accada16](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/117ab5c40e2cf11237fb1899b534363accada16) (дата обращения: 21.12.2021).



В целом этот механизм развивает общую и профессиональную культуру у выпускников путем формирования у них универсальных компетенций и системы инструментальных ценностей [31].

В заключение можно сделать несколько выводов.

1. Определены виды и разработано содержание семи антикоррупционных механизмов управления университетским образованием в России на основе государственной политики и официально принятых стратегий в этой сфере и в соответствии с положениями Национального плана противодействия коррупции на 2021–2024 гг.

2. Разработанная модель антикоррупционного управления университетским образованием включает четыре основных механизма, взаимодействие которых обеспечивает эффективность модели, поэтому она может быть введена в управление вуза, тем самым усилив антикоррупционное направление в системе управления.

3. По мнению 61 % респондентов, органы власти могут решить проблему коррупции в высшей школе, если реализуют официально принятую стратегию и системно в вузе будет проводиться антикоррупционное просвещение на основе нормативно-правового механизма антикоррупционного управления университетским образованием.

4. Менее эффективными механизмами в модели антикоррупционного управления университетским образованием респонденты сочли морально-нравственный (10,1 %) и социально-психологический

(6,9 %) механизмы. Поэтому вопросы нравственного воспитания в высшей школе, временно отошедшие на задний план за счет актуальности других мероприятий, должны вновь вернуться в повестку университетского управления образованием в качестве реализации предложенных механизмов в модель антикоррупционного управления университетским образованием.

Результаты исследования могут найти применение в высшей школе любого типа и вида в сфере антикоррупционной деятельности. Эффективность этой деятельности обеспечат предложенные универсальные антикоррупционные механизмы управления университетским образованием по разным направлениям управления университетом в целом.

В то же время использование в управлении университетом разработанной модели антикоррупционного управления университетским образованием, включающей социально-психологический, нормативно-правовой, морально-нравственный и экономико-управленческий механизмы управления, позволит на системной основе реализовать государственную политику и официально принятые стратегии в условиях высшей школы, на которую официально возложена большая ответственность за эффективность проводимой антикоррупционной деятельности в образовательных отношениях и формирования ценностных ориентаций выпускников – членов гражданского общества, демонстрирующих антикоррупционную модель поведения.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Джафаров Н. К., Багдасарова А. Э. Коррупция в Российской Федерации как глобальная проблема государственно-властной системы // Вестник экономической безопасности. 2022. № 1. С. 63–67. doi: <https://doi.org/10.24412/2414-3995-2022-1-63-67>

2. Гринько С. Д. Проблемы противодействия коррупции в системе органов государственной власти и местного самоуправления // Государственная служба и кадры. 2022. № 1. С. 174–177. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48203648> (дата обращения: 05.01.2022).

3. Панзабекова А. Ж., Халитова М. М., Резер Т. М. Функционально-структурный анализ антикоррупционных институтов Казахстана // Адам элеми. 2022. № 1 (91). С. 114–127. doi: <https://doi.org/10.48010/2022.1/1999-5849.10>

4. Osipian A. L. Will Bribery and Fraud Converge? Comparative Corruption in Higher Education in Russia and the USA // *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2014. Vol. 44, issue 2. P. 252–273. doi: <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.728374>
5. Представления о коррупции в системе высшего образования у выпускников ведущих российских вузов / О. С. Дейнека [и др.] // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29, № 7. С. 64–74. doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-64-74>
6. Макарова М. Н., Вахрушев Р. В. Коррупция в высшем образовании и академическая этика // *Высшее образование в России*. 2014. № 12. С. 55–63. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/81/31> (дата обращения: 05.01.2022).
7. Practical Recommendations on the Improvement of the Effectiveness of Anti-corruption Policy in Universities / R. R. Zamaletdinov [et al.] // *International Review of Management and Marketing*. 2016. Vol. 6, no. 2. P. 390–396. URL: <https://econjournals.com/index.php/irmm/article/view/2258> (дата обращения: 05.01.2022).
8. Конов А. В., Яковлев А. А. Антикоррупционное декларирование в России: существующие проблемы и возможные подходы к реформированию // *Вопросы государственного и муниципального управления*. 2013. № 1. С. 5–30. URL: <https://vgmu.hse.ru/data/2014/10/17/1099218580/Конов%20Яковлев%201-2013.pdf> (дата обращения: 05.01.2022).
9. Ростовский Р. В. Организационно-экономический механизм управления сферой высшего профессионального образования // *Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского*. 2011. № 24. С. 417–421. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17241414> (дата обращения: 05.01.2022).
10. Донецкая С. С. Состояние и структура коррупции в российских вузах (анализ мнений студентов) // *Высшее образование в России*. 2015. № 8–9. С. 68–77. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/267/217> (дата обращения: 05.01.2022).
11. Heyneman S. P. Education and Corruption // *International Journal of Educational Development*. 2004. Vol. 24, issue 6. P. 637–648. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.02.005>
12. Chapman D. W., Lindner S. Degrees of Integrity: The Threat of Corruption in Higher Education // *Studies in Higher Education*. 2016. Vol. 41, issue 2. P. 247–268. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927854>
13. Julián M., Bonavía T. Determinants of Students' Willingness to Engage in Corruption in an Academic Setting: an Empirical Study // *Journal of Academic Ethics*. 2020. Vol. 18. P. 363–375. doi: <https://doi.org/10.1007/s10805-020-09362-5>
14. Сюзева Н. В. Провокативные приемы при формировании антикоррупционного сознания // *Образование и наука*. 2013. № 3 (102). С. 46–57. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-3-46-57>
15. Petrov G., Temple P. Corruption in Higher Education: Some Findings from the States of the Former Soviet Union // *Higher Education Management and Policy*. 2004. Vol. 16, issue 1. URL: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/corruption-in-higher-education\\_hemp-v16-art8-en#page2](https://read.oecd-ilibrary.org/education/corruption-in-higher-education_hemp-v16-art8-en#page2) (дата обращения: 05.01.2022).
16. Denisova-Schmidt E., Huber M., Prytula Y. An Experimental Evaluation of an Anti-Corruption Intervention among Ukrainian University Students // *Eurasian Geography and Economics*. 2015. Vol. 56, issue 6. P. 713–734. doi: <https://doi.org/10.1080/15387216.2016.1155467>
17. Heyneman S. P. Three Universities in Georgia, Kazakhstan and Kyrgyzstan: The Struggle against Corruption and for Social Cohesion // *Prospects*. 2007. Vol. 37. P. 305–318. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9037-2>
18. Osipian A. L. Global and Local: Standardized Testing and Corruption in Admissions to Ukrainian Universities // *Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation*; ed by C. A. Brown. Springer, Dordrecht, 2015. P. 215–234. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-4165-2>
19. Лобовиков В. О. Проблема коррупции фундаментальных научных исследований: формально-этический и экономический аспекты // *Образование и наука*. 2016. № 7. С. 73–87. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-7-73-87>
20. Горин С. Г. Зарплаты преподавателей вузов, гранты и научный протекционизм // *Высшее образование в России*. 2017. № 6 (213). С. 68–75. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1078/951> (дата обращения: 05.01.2022).
21. Каменский Е. Г. Модернизация, коррупция, социальные институты: результаты опросов сотрудников вузов // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент*. 2014. № 4. С. 122–128. URL: [https://swsu.ru/izvestiya/serieseconom/archiv/4\\_2014.pdf](https://swsu.ru/izvestiya/serieseconom/archiv/4_2014.pdf) (дата обращения: 05.01.2022).
22. Александров В. И. Формирование структуры противодействия коррупции в России // *Вопросы государственного и муниципального управления*. 2011. № 2. С. 39–52. URL: <https://vgmu.hse.ru/data/2011/12/29/1262421865/Александров%2039-52.pdf> (дата обращения: 05.01.2022).





23. Борисов И. И., Запрягаев С. А. Университетские комплексы и университетское образование // Университетское управление: практика и анализ. 2001. № 2 (18). С. 6–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9208723> (дата обращения: 05.01.2022).
24. Батухтин В. Д., Шумаков А. Ю. Особенности развития университетского образования в регионе // Университетское управление: практика и анализ. 2000. № 2 (13). С. 22–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9208681> (дата обращения: 05.01.2022).
25. Аржанова А. К. Сущность понятия социально-психологического механизма // Вестник Университета. 2014. № 13. С. 265–267. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22760496> (дата обращения: 05.01.2022).
26. Королева Э. В., Волынчук Я. А., Бакунова А. Г. Моральные механизмы противодействия коррупции в органах государственной власти Российской Федерации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 304–306.
27. Кондрашов П. Н. Динамика жизненных ценностей подростков и проблема коррупции в постсоветской России // Образование и наука. 2016. № 6 (135). С. 22–41. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-6-22-41>
28. Уразбаев Р. Ф. Закон о мелкой взятке не способствует снижению // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 155–159. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1090/963> (дата обращения: 05.01.2022).
29. Ревякина В. И. Аксиологические проблемы культуры и образования современной молодежи // Образование и наука. 2015. № 5. С. 15–26. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-5-15-26>
30. Резер Т. М., Невский Г. А. Служение государству – новая социально-ценностная ориентация подготовки будущих чиновников // ЦИТИСЭ. 2020. № 1 (23). С. 433–440. doi: <https://doi.org/10.15350/24097616.2020.1.39>
31. Резер Т. М. Социальные ценности студентов в условиях цифровизации образования и COVID-19 // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 2. С. 226–243. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243>

Поступила 19.01.2022; одобрена после рецензирования 18.03.2022; принята к публикации 23.03.2022.

*Об авторах:*

**Резер Татьяна Михайловна**, профессор кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4793-9918>, **Scopus ID:** [57215964054](https://orcid.org/57215964054), **Researcher ID:** [R-1801-2016](https://orcid.org/R-1801-2016), [t.m.rezer@urfu.ru](mailto:t.m.rezer@urfu.ru)

**Тургель Ирина Дмитриевна**, директор Школы экономики и менеджмента, заведующий кафедрой теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), доктор экономических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8647-7739>, **Scopus ID:** [6505743576](https://orcid.org/6505743576), [i.d.turgel@urfu.ru](mailto:i.d.turgel@urfu.ru)

**Панзабекова Аксанат Жакитжановна**, главный научный сотрудник Института экономики Министерства образования и науки (050010, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Курмангазы, д. 29), кандидат экономических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6389-9637>, **Scopus ID:** [56107145200](https://orcid.org/56107145200), [aksanat@mail.ru](mailto:aksanat@mail.ru)

*Заявленный вклад авторов:*

Т. М. Резер – разработка концепции исследования; анализ теоретического материала; анализ эмпирических материалов; формулировка выводов; работа над библиографией.

И. Д. Тургель – формулирование актуальности исследования; сбор информации; подготовка аналитических материалов; работа над библиографией.

А. Ж. Панзабекова – сбор информации; подготовка аналитических материалов; работа над библиографией.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Dzhafarov N.K., Bagdasarova A.E. Corruption in the Russian Federation as a Global Problem of the State-Power System. *Bulletin of Economic Security*. 2022;(1):63–67. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24412/2414-3995-2022-1-63-67>
2. Grinko S.D. Anti-Corruption Issues in the System of Public Authorities and Local Government. *Gosudarstvennaya sluzhba i kadry*. 2022;(1):174–177. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48203648> (accessed 05.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Panzabekova A.Zh., Khalitova M.M., Rezer T.M. Functional and Structural Analysis of Anti-Corruption Institutions in Kazakhstan. *Adam alemi*. 2022;(1):114–127. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.48010/2022.1/1999-5849.10>
4. Osipian A.L. Will Bribery and Fraud Converge? Comparative Corruption in Higher Education in Russia and the USA. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2014;44(2):252–273. doi: <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.728374>
5. Deyneka O.S., Dukhanina L.N., Krylova D.V., Maksimenko A.A. Perceptions of Corruption in Higher Education among Alumni of the Leading Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020;29(7):64–74. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-64-74>
6. Makarova M.N., Vakhrushev R.V. Anticorruption Policy in Higher Education and New Academic Ethics. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2014;(12):55–63. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/81/31> (accessed 05.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Zamaletdinov R.R. et al. Practical Recommendations on the Improvement of the Effectiveness of Anti-Corruption Policy in Universities. *International Review of Management and Marketing*. 2016;6(2):390–396. Available at: <https://econjournals.com/index.php/irmm/article/view/2258> (accessed 05.01.2022).
8. Konov A.V., Yakovlev A.A. Anti-Corruption Declarations in Russia: Current Problems and Possible Approaches to Reforming. *Public Administration Issues*. 2013;(1):5–30. Available at: <https://vgmu.hse.ru/data/2014/10/17/1099218580/Кононов,%20Яковлев%201-2013.pdf> (accessed 05.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Rostovskiy R.V. The Economic-Organizing Mechanism of Management the Sphere of Higher Professional Education. *Izvestia Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. G. Belinskogo*. 2011;(24):417–421. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17241414> (accessed 05.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Donetskaya S.S. The Condition and Structure of the Corruption in the Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015;(8–9):68–77. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/267/217> (accessed 05.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Heyneman S.P. Education and Corruption. *International Journal of Educational Development*. 2004;24(6):637–648. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.02.005>
12. Chapman D.W., Lindner S. Degrees of Integrity: The Threat of Corruption in Higher Education. *Studies in Higher Education*. 2016;41(2):247–268. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927854>
13. Julián M., Bonavia T. Determinants of Students' Willingness to Engage in Corruption in an Academic Setting: An Empirical Study. *Journal of Academic Ethics*. 2020;18:363–375. doi: <https://doi.org/10.1007/s10805-020-09362-5>
14. Syuzeva N.V. Provocative Methods of Non-Corrupt Consciousness Formation. *The Education and Science Journal*. 2013;(3):46–57. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-3-46-57>
15. Petrov G., Temple P. Corruption in Higher Education: Some Findings from the States of the Former Soviet Union. *Higher Education Management and Policy*. 2004;16(1). Available at: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/corruption-in-higher-education\\_hemp-v16-art8-en#page2](https://read.oecd-ilibrary.org/education/corruption-in-higher-education_hemp-v16-art8-en#page2) (accessed 05.01.2022).
16. Denisova-Schmidt E., Huber M., Prytula Y. An Experimental Evaluation of an Anti-Corruption Intervention among Ukrainian University Students. *Eurasian Geography and Economics*. 2015;56(6):713–734. doi: <https://doi.org/10.1080/15387216.2016.1155467>
17. Heyneman S.P. Three Universities in Georgia, Kazakhstan and Kyrgyzstan: The Struggle against Corruption and for Social Cohesion. *Prospects*. 2007;37:305–318. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9037-2>
18. Osipian A.L. Global and Local: Standardized Testing and Corruption in Admissions to Ukrainian Universities. In: C.A. Brown (ed.). *Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation*. Springer, Dordrecht; 2015. p. 215–234. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-4165-2>
19. Lobovikov V.O. The Problem of Corruption of Basic Scientific Investigations in Particular: Formal-Ethic and Economic Aspects. *The Education and Science Journal*. 2016;(7):73–87. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-7-73-87>



20. Gorin S.G. Teachers' Salaries, Grants, Scientific Protectionism: Protectionism: Postnonclassical Approach. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2017;(6):68–75. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1078/951> (accessed 05.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
21. Kamensky E.G. Upgrade, Corruption and Social Institutions: Survey Results University Staff. *Proceedings of the Southwest State University. Economy. Sociology. Management*. 2014;(4):122–128. Available at: [https://swsu.ru/izvestiya/serieseconom/archiv/4\\_2014.pdf](https://swsu.ru/izvestiya/serieseconom/archiv/4_2014.pdf) (accessed 05.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
22. Aleksandrov V.I. [Formation of the Anti-Corruption Structure in Russia]. *Public Administration Issues*. 2011;(2):39–52. Available at: <https://vgmu.hse.ru/data/2011/12/29/1262421865/Александров%2039-52.pdf> (accessed 05.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Borisov I.I., Zapryagaev S.A. [University Complexes and University Education]. *University Management: Practice and Analysis*. 2001;(2):6–11. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9208723> (accessed 05.01.2022). (In Russ.)
24. Batukhtin V.D., Shumakov A.Yu. [Features of the Development of University Education in the Region]. *University Management: Practice and Analysis*. 2000;(2):22–24. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9208681> (accessed 05.01.2022). (In Russ.)
25. Arzhanova A.K. The Definitions of Socio-Psychological Mechanism. *Vestnik Universiteta*. 2014;(13):265–267. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22760496> (accessed 05.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
26. Koroleva E.V., Volynchuk Ya.A., Bakunova A.G. Moral Mechanisms of Countering Corruption in the State Authorities Bodies of the Russian Federation. *Azimut nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravlenie*. 2017;6(4):304–306. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Kondrashov P.N. Dynamics of Vital Values of Adolescents and a Problem of Corruption in Post-Soviet Russia. *The Education and Science Journal*. 2016;(6):22–41. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-6-22-41>
28. Urazbayev R.Sh. Small Bribe Law Does Not Contribute to Reducing Corruption. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2017;(6):155–159. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1090/963> (accessed 05.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
29. Revyakina V.I. Axiology Problems of the Culture and Education of Youth Nowadays. *The Education and Science Journal*. 2015;(5):15–26. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-5-15-26>
30. Rezer T.M., Nevsky G.A. Service to the State – a New Socio-Valuable Orientation of Preparation of Future Officials. *CITISE*. 2020;(1):433–440. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15350/24097616.2020.1.39>
31. Rezer T.M. Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19. *Integratsiya obrazovaniya*. 2021;25(2):226–243. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243>

Submitted 19.01.2022; approved after reviewing 18.03.2022; accepted for publication 23.03.2022.

*About the authors:*

**Tatiana M. Rezer**, Professor of the Chair of Theory, Methodology and Legal Support of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (19 Mir St., Ekaterinburg 620002, Russian Federation), Dr.Sci. (Ped.), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4793-9918>**, **Scopus ID: 57215964054**, **Researcher ID: R-1801-2016**, [t.m.rezer@urfu.ru](mailto:t.m.rezer@urfu.ru)

**Irina D. Turgel**, Director of School of Economics and Management, Head of Chair of Theory, Methodology and Legal Support of Public Administration, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (19 Mir St., Ekaterinburg 620002, Russian Federation), Dr.Sci. (Econ.), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8647-7739>**, **Scopus ID: 6505743576**, [i.d.turgel@urfu.ru](mailto:i.d.turgel@urfu.ru)

**Aksanat Z. Panzabekova**, Chief Researcher, Institute of Economics of the Ministry of Education and Science (29 Kurmangazy St., Almaty 050010, Republic of Kazakhstan), Dr.Sci. (Econ.), Associated Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6389-9637>**, **Scopus ID: 56107145200**, [aksanat@mail.ru](mailto:aksanat@mail.ru)

*Contribution of the authors:*

T. M. Rezer – development of the concept of the study; analysis of the theoretical material; analysis of empirical evidence; formulation of conclusions; work on the bibliography.

I. D. Turgel – formulation of the relevance of the study; collection of information; preparation of analytical materials; work on the bibliography.

A. Z. Panzabekova – collection of information; preparation of analytical materials; work on the bibliography.


*All authors have read and approved the final manuscript.*



## Schoolchildren's Perceptions of STEM Professions and Careers in Russia: Results of a Pilot Study

E. M. Kolesnikova<sup>a</sup> , I. A. Kudenko<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Institute of Sociology – Branch of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

<sup>b</sup> Kudenko Consulting Ltd. – Global Evaluation and Research Services, Berkshire, UK  
 [kolesnikova@mail.ru](mailto:kolesnikova@mail.ru)

### Abstract

**Introduction.** The world of work is undergoing a global shift fuelled by technological innovation, demographic changes and environmental problems. This heightens the demand for STEM (science, technology, engineering and math) competencies which are seen as a catalyst for social and economic development. The purpose of this study was to investigate learner views on STEM professions, the learners' overall attitudes regarding STEM, as well as their aspirations and willingness to choose a career in STEM and identify factors which are crucial in forming young people's interests in studying STEM and pursuing STEM careers.

**Materials and Methods.** This pilot study was conducted in May 2019 across three schools in the Moscow region. The authors used a slightly modified version of the learner questionnaire used by the European study "ECB-inGenious" to investigate perceptions of STEM careers among Russian learners in grades 8–9 and 10–11.

**Results.** Overall, it was determined that a combination of intrinsic (cognitive and attitudinal) and extrinsic (social, cultural and economic) factors were responsible for learner engagement in STEM. Learners showed a strong awareness of STEM's significance to society and displayed positive perceptions of STEM careers, although jobs in industry appeared less popular than those in other areas of STEM. Some factors, such as a learner's personal experiences of STEM in and out of the classroom can even play a decisive role in shaping aspirations towards STEM careers. Younger learners expressed more enthusiasm for STEM careers than their older counterparts. Learners enrolled in classes specialising in STEM and learners whose parent(s) worked in STEM-related professions showed stronger positive attitudes to STEM careers.

**Discussion and Conclusion.** To make an informed decision, learners require practical information and advice regarding STEM careers; schools can play an important role in this process. This guidance must begin early, ideally from primary school when learners are more enthused and interested in learning about STEM careers. It is also advisable for learners to be given more opportunities to join extracurricular STEM activities; consequently, a learner's understanding of STEM subjects is expanded outside the academic curriculum which can spark a long-lasting interest in the subject. Additionally, STEM subjects' curriculums require enriching with real-life examples and should be contextualised in terms of relevant careers. Finally, schools should be encouraged to organise regular engagements with STEM professionals.

**Keywords:** sociology of professions, engineer, reproduction of engineering personnel, STEM, school, career guidance, career choice, gender stereotypes, bayesian approach

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

**For citation:** Kolesnikova E.M., Kudenko I.A. Schoolchildren's Perceptions of STEM Professions and Careers in Russia: Results of a Pilot Study. *Integration of Education*. 2022;26(3):449–465. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.449-465>

© Kolesnikova E. M., Kudenko I. A., 2022



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



Научная статья

## Представления школьников о STEM-профессиях и карьере в России: результаты пилотного исследования

Е. М. Колесникова<sup>1</sup>✉, И. А. Куденко<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Институт социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук,  
г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Куденко консалтинг – глобальные услуги по оценке и исследованиям,  
г. Беркшир, Великобритания  
✉ [kolesnikova@mail.ru](mailto:kolesnikova@mail.ru)

### Аннотация

**Введение.** Мир труда переживает глобальные изменения, вызванные технологическими инновациями, демографическими изменениями и экологическими проблемами. Это повышает спрос на компетенции в области STEM (наука, технологии, инженерия и математика), которые все чаще рассматриваются как катализатор социального и экономического развития. Цель исследования – оценка мнений школьников на STEM-профессии, общего отношения студентов к STEM-образованию, а также их стремления и готовности выбрать карьеру в STEM и определить факторы, имеющие решающее значение для формирования интересов молодых людей к изучению STEM и выбору карьеры в данной сфере.

**Материалы и методы.** Настоящее пилотное исследование было проведено в мае 2019 г. в трех школах Москвы. Авторы использовали модифицированный опросник европейского исследования ECB-inGenious для изучения представлений о карьере STEM среди российских учащихся 8–9 и 10–11 классов.

**Результаты исследования.** По итогам исследования выявлено сочетание внутренних (когнитивных и поведенческих) и внешних (социальных, культурных и экономических) факторов. Школьники продемонстрировали глубокое понимание важности STEM-образования в обществе и позитивное восприятие профильных рабочих мест, однако рабочие места в промышленности для них менее привлекательны, чем в других областях STEM. Младшие школьники проявили большую заинтересованность относительно STEM-специальностей, чем старшие. Учащиеся классов, специализирующиеся на STEM, а также те, чьи родители профессионально связаны со STEM, продемонстрировали более позитивное отношение к STEM-образованию. Доказано влияние школы на выбор учениками STEM-карьеры.

**Обсуждение и заключение.** Результаты исследования вносят вклад в анализ проблематики выбора профессии старшеклассниками, перехода от образования к рынку труда. Материалы статьи будут полезны как практикам в профориентационной работе в школе, так и социальным исследователям.

*Ключевые слова:* социология профессий, инженер, воспроизводство инженерных кадров, STEM, школа, профориентация, выбор профессии, гендерные стереотипы, байесовский подход

*Конфликт интересов:* авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Для цитирования:* Колесникова Е. М., Куденко И. А. Представления школьников о STEM-профессиях и карьере в России: результаты пилотного исследования // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 3. С. 449–465. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.449-465>

### Introduction

The world of work is undergoing a global shift fuelled by technological innovation, demographic changes and environmental problems. This heightens the demand for STEM (science, technology, engineering and math) competencies which are seen as

a catalyst for social and economic development<sup>1</sup>. Prior to the COVID-19 pandemic this demand was well acknowledged by researchers and politicians but remained less visible to the broader public. The pandemic wreaked havoc on conventional working patterns and brought first-hand experience of

<sup>1</sup> OECD Skills for Jobs [Electronic resource]. 2018. Available at: [https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/data/Skills%20SfJ\\_PDF%20for%20WEBSITE%20final.pdf](https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/data/Skills%20SfJ_PDF%20for%20WEBSITE%20final.pdf) (accessed 15.10.2021).



remote working, learning and socialising to millions of ordinary people. In turn, this amplified the demand for innovative technologies and digital solutions and made digital literacy a basic need and a new human right.

Although the rate of economic and technological changes has varied across sectors and geographies, STEM educated workforces are likely to be driving economic growth for many years to come; for instance, both the EU and USA reported that the growth in STEM employment over the last decade has significantly outpaced other sectors of the economy<sup>2</sup> whilst also generating a high-earnings premium for individuals with a STEM degree, even if they work in non-STEM professions<sup>3</sup> [1]. A similar pattern can now be observed in Russia [2]. As new digital-technology advances enter all sectors, a new ambiguity is introduced to what qualifies a job as a STEM profession. Since the onset of the Covid pandemic, this trend has greatly accelerated and, with time, STEM jobs could no longer be associated solely with STEM occupations [1].

Furthermore, it has been argued that scientific literacy and technology skills are necessary for effective participation in democratic deliberation; hence, STEM is best defined as a cultural activity to promote democracy, citizenship and social justice [3–5]. The United Nations' 2030 Strategy for Sustainable Development envisions STEM education as the main driving force to uplift entire communities by bringing economic, health

and cultural benefits, including gender equality and social mobility<sup>4</sup>. This puts a special emphasis on the quality and accessibility of STEM education, both within the school curriculum and as out-of-school experiences [6–8]. In Russia, 2021 was declared the year of science and technology and policies were introduced intended to help attract gifted and talented young people to STEM<sup>5</sup>.

### Literature Review

The prominence of STEM in society has prompted many research and policy initiatives to improve STEM education. In research, there was a recognized need for better theoretical and empirical understanding of the phenomena as well as for more practical evidence of what works. There were numerous national and international studies on the factors affecting STEM learning and career aspirations [8–10]. In the second decade of the millennium, this research agenda was enriched by the additional focus on social inclusion, equity and mobility<sup>6</sup> [11]. Overall, research separates intrinsic (i.e. cognitive and attitudinal) and extrinsic (i.e. social, cultural and economic) factors affecting young people's perceptions and preferences regarding STEM learning and choices of career pathways [12].

The critical role of personal STEM experiences in shaping young people's interests, career perceptions and behaviours was also acknowledged<sup>7</sup>. In this regard, it is worth noting the concept of *science capital*

<sup>2</sup> Caprile M., Palmieri R., Sanz P., Dente G. Encouraging STEM Studies for the Labour Market [Electronic resource]. 2015. Available at: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542199/IPOL\\_STU%282015%29542199\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542199/IPOL_STU%282015%29542199_EN.pdf) (accessed 15.10.2021); Zilberman A., Ice L. Why Computer Occupations Are Behind Strong STEM Employment Growth in the 2019–29 Decade / Beyond the Numbers: Employment & Unemployment, vol. 10, no. 1 (U.S. Bureau of Labor Statistics, January 2021) [Electronic resource]. Available at: <https://www.bls.gov/opub/btn/volume-10/why-computer-occupations-are-behind-strong-stem-employment-growth.htm>:Retrieved6/21/2021 (accessed 15.10.2021).

<sup>3</sup> Noonan R. STEM Jobs: 2017 Update [Electronic resource]. 2017. Available at: <https://www.commerce.gov/sites/default/files/migrated/reports/stem-jobs-2017-update.pdf> (accessed 15.10.2021).

<sup>4</sup> 3 Ways STEM Education Benefits Developing Countries: Tryengineering.org 3 [Electronic resource]. Available at: <https://tryengineering.org/news/3-ways-stem-education-benefits-developing-countries> (accessed 15.10.2021).

<sup>5</sup> [The Year of Science and Technology] [Electronic resource]. Available at: <https://xn--80afdrjqf7b.xn--p1ai> (accessed 15.10.2021). (In Russ.)

<sup>6</sup> UNESCO. Cracking the Code: Girls' and Women's Education in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) [Electronic resource]. 2017. Available at: <https://www.euagenda.eu/upload/publications/untitled-137226-ea.pdf> (accessed 15.10.2021).

<sup>7</sup> Sjøberg S., Schreiner C. The ROSE Project. An Overview and Key Findings [Electronic resource]. 2010. Available at: <https://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-Sjoberg-Schreiner-overview-2010.pdf> (accessed 15.10.2021).



which was developed within the UK project ASPIRES, a longitudinal study of the school children's science experiences and dispositions<sup>8</sup> [13]. Drawing from the sociology of Pierre Bourdieu and, specifically, his notion of social capital, *science capital* refers to science-related knowledge, attitudes, experiences and resources acquired by an individual throughout their life [11; 14]. This includes who you know and what sort of everyday engagement you have with science. It is important because it directly influences a young person's disposition towards STEM. The researchers concluded that an increase in *science capital* makes a pupil more likely to continue learning STEM subjects post-16 and aspire to a STEM-related job.

The findings of the ASPIRES project echoed the insights from other research studies that identify the lack of relevance of the STEM curriculum to STEM-related careers as a serious barrier to good STEM education [12]. They argue that to be interesting and engaging, STEM teaching must be enriched with real life and industry examples relevant to the lives of young people and needs of the economy or society in general<sup>9</sup>; it must also contain up-to-date information on career options and pathways to achieve them<sup>10</sup>. Equally, traditional teaching needs to be enhanced with inquiry-based learning, research engagement and other pedagogies supporting active learning [15]. However, schools and teachers often lack relevant expertise and resources for STEM enrichment and need external support, which makes a good case for closer involvement of businesses and industry in school education<sup>11</sup> [16]. The

engagement of STEM employers comes in various shapes and forms: this ranges from providing learning resources and role models, to arranging study visits and competitions, to offering mentoring, apprenticeships and job experience, to establishing long-lasting partnerships with schools and other providers of STEM education<sup>12</sup> [10].

While STEM enrichment can be a game-changer for STEM education nationally and internationally, this experience needs careful examination to generate reliable evidence of what works in different environments and circumstances. One of the large-scale European initiatives set up to address this evidence gap was the multi-stakeholder project "ECB-inGenious" (2011–2014), involving over 40 partner organisations representing European industry, policy makers and STEM educators [12]. The overarching aim was to foster young Europeans' interest in STEM education and careers by supporting collaboration between STEM educators and employers. It was particularly designed to address two specific challenges: lack of interest in STEM subjects and the anticipated future skills gaps in Europe. To this purpose, ECB-inGenious facilitated school-industry partnerships and the development of innovative STEM educational practises designed by STEM industry partners.

While the body of research on STEM opinions and career preferences of young people is growing, there remains an information gap regarding (a) the role and nature of STEM learning experiences in and out of school; (b) how well the careers guidance system meets the needs of the society by helping

<sup>8</sup> Archer L., Moote J., MacLeod E., Francis B., DeWitt, J. ASPIRES 2: Young People's Science and Career Aspirations, Age 10–19 [Electronic resource]. London: UCL Institute of Education; 2020. Available at: [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10092041/15/Moote\\_9538%20UCL%20Aspires%202%20report%20full%20online%20version.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10092041/15/Moote_9538%20UCL%20Aspires%202%20report%20full%20online%20version.pdf) (accessed 15.10.2021).

<sup>9</sup> Careers Development Institute. Why Does Employer Engagement Matter? A Tool Kit for Managing Employer Activities in Schools and Colleges [Electronic resource]. 2014. Available at: [http://www.thecdi.net/write/Why\\_Does\\_Employer\\_Engagement\\_Matter\\_A\\_Toolkit\\_for\\_Managing\\_Employer\\_Activities\\_in\\_Schools\\_and\\_Colleges.pdf](http://www.thecdi.net/write/Why_Does_Employer_Engagement_Matter_A_Toolkit_for_Managing_Employer_Activities_in_Schools_and_Colleges.pdf) (accessed 15.10.2021).

<sup>10</sup> CEC & CBI. How to Support Careers and Enterprise Activities in Schools: A Practical Guide for Employers [Electronic resource]. 2017. Available at: <https://www.youthemployment.org.uk/dev/wp-content/uploads/2018/04/careers-enterprise-cbi-employers-guide-schools-v2.pdf> (accessed 15.10.2021).

<sup>11</sup> European Schoolnet: website [Electronic resource]. Available at: <http://www.eun.org/resources/publications> (accessed 15.10.2021).

<sup>12</sup> Mann A., Rehill J., Kashefpakdel E. Employer Engagement in Education: Insights from International Evidence for Effective Practice and Future Research [Electronic resource]. 2018. Available at: [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Employer\\_Engagement\\_in\\_Education.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Employer_Engagement_in_Education.pdf) (accessed 15.10.2021).

young people transition from education to the modern world of employment which demands more STEM skills and qualifications.

### Materials and Methods

This pilot study was conducted in May 2019 across three schools in the Moscow region. We used a slightly modified “ECB-in-Genious” questionnaire for secondary school learners to investigate STEM views and experiences of Russian learners in grades 8–9 (13–16 years old) and 10–11 (15–18 years old) (n = 305). In accordance with the principles of ethical research, learners were informed about the research purposes, how their data will be used and the voluntary nature of participation<sup>13</sup>.

The female/male gender ratio in the sample was 47%/53% and just under half of them (n = 150) reported studying in specialist STEM classes, i.e. classes that in addition to the standard curriculum contain additionally taught elements of ‘specialist’ disciplines (e.g., natural sciences, engineering, IT, medicine, etc.). The remaining 155 learners reported that their classes specialise in non-STEM disciplines or have no specialism at all. The exact breakdown of the cohorts is shown in Table 1 below.

One of the modifications made to the original questionnaire was to add a *science capital* measure to account for any professional STEM connections within the learner’s immediate family. In our sample, nearly two thirds of learners (n = 199) indicated someone in their close environment was employed (at the time of the survey or in past) in STEM-related professions (engineering, medicine, natural sciences). Interestingly, just under half of these learners (n = 97) were from the classes specialising in STEM subjects whilst the rest were from non-STEM classes.

Although the sample was sufficient for the purpose of the pilot study, the findings need to be treated with some caution; by uncovering certain patterns in the STEM perceptions of Russian teenagers, the study helped to refine the research questions and instruments, thus paving the way for a future large-scale study of young people’s STEM experiences and perceptions.

The research questions of the pilot study were:

- How do young people in Russia perceive the STEM industry and jobs?
- What are the respondents’ experiences of STEM participation and attitudes towards STEM learning and careers?

Table 1. Breakdown of the secondary school learners’ cohorts (n = 305)

Specialism	Total	Gender		Grades	
		male learners	female learners	8–9	10–11
<b>STEM-related</b>	<b>150</b>	<b>80</b>	<b>70</b>	<b>84</b>	<b>66</b>
including					
engineering	92	49	43	43	49
science	9	7	2	7	2
mathematics	25	17	8	25	0
medical	24	7	17	9	15
<b>non-STEM</b>	<b>155</b>	<b>63</b>	<b>92</b>	<b>101</b>	<b>54</b>
including					
human/social sciences	79	21	58	32	47
military cadets	38	22	16	38	0
no specialism	38	20	18	31	7
<b>Overall</b>	<b>305</b>	<b>143</b>	<b>162</b>	<b>185</b>	<b>120</b>

<sup>13</sup> The study was conducted in accordance with the Code of Ethics and Official Conduct of Employees of the Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences. Available at: [https://www.fnisc.ru/files/File/FNISC\\_kodeks\\_etiki.pdf](https://www.fnisc.ru/files/File/FNISC_kodeks_etiki.pdf) (accessed 15.10.2021).



– What is the value of the concept ‘science capital’ when studying career aspirations of young people in Russia?

Some findings of the pilot study were published earlier, including a comparative review of opinions on STEM education of Russian and European learners [17] and a gender-focused analysis [18]. Those findings are only briefly described here. Instead, the focus of this article is an additional aspect of the research which explores how learners perceive specific STEM careers.

### Results

*Views on STEM Professions.* A set of questions in the survey was aimed at measuring learners’ perceptions of the STEM industry and related professions. Learners were offered a mixed list of positive (10), negative (10) and gendered (3) descriptors and asked to select the top five that in their view best describe the industry / manufacturing sector. Learners were offered the opportunity to leave their own independent comments. A similar method was used for obtaining their views on the following groups of STEM-related professions: jobs in industry and manufacturing; professions in life sciences and jobs related to mathematics. The respondents were asked to select from a list of adjectives that best described their overall opinions on the relevant profession.

On the whole, when describing their feelings towards STEM jobs, learners used positive attributes more frequently than negative ones: on average they selected 3.8 positive and 2.2 negative attributes per profession, but there were some noticeable differences (see Table 2 below).

The main differences were found to be age-related. As a general rule, learners in grades 8–9 evoked more positive responses than learners in grades 10–11. This seems to corroborate the findings from an earlier study [12] in terms of declining positive perceptions of STEM during secondary-to-high-school transition. The responses to professions relating to mathematics proved to be the exceptions: both older and younger learners rated them positively to the same extent. Interestingly, for learners specialising in STEM subjects, the perceptions of industry and science jobs were no different from the rest of the sample, but their views on mathematics-related jobs evoked a far more positive response. Learners enrolled in STEM classes used, on average, 4.3 positive terms and 1.7 negative terms, while other groups of learners offered more criticism, using 3.7 positive and 2.3 negative terms to describe mathematics-related professions (Table 2).

We have also observed the importance of science capital. Learners with parents working in STEM-related professions tended to share more positive views on science and mathematics-related professions, but not industry jobs which received mixed ratings. Children of scientists were significantly more likely to express positive views on professions related to mathematics. Overall, industry jobs were rated similarly by learners with and without a parent working in a STEM discipline. This was largely due to the fact that the parents of learners working in science or medicine were surprisingly critical towards jobs in industry while learners whose parents actually worked in industry were marginally more positive toward these professions (Table 3).

Table 2. A visual breakdown of the average number of positive and negative attributes with respect to various STEM professions as selected by secondary school learners

Average number of attributes selected by learners		All learners	Specialism		Grades	
			STEM	non-STEM	8–9	10–11
Industry jobs	Positive attributes	3.4	3.4	3.4	3.8	2.8
	Negative attributes	2.7	2.8	2.7	2.4	3.3
Jobs in science research	Positive attributes	4.0	4.0	4.0	4.5	3.6
	Negative attributes	2.0	1.9	2.0	1.7	2.3
Jobs in mathematics	Positive attributes	4.0	4.3	3.7	4.0	3.9
	Negative attributes	2.0	1.7	2.3	1.9	2.2



**Table 3. Breakdown of the average number of attributes selected by secondary school learners' cohorts (continuation)**

Average number of attributes selected by learners		All pupils	Non-STEM parent(s)		Industry engineering parent(s)		Parent(s) in medical profession		Parent(s) in a science-related profession		Parent(s) in a life-science profession	
			yes	no	yes	no	yes	no	yes	no	yes	no
Industry jobs	N	305	217	88	113	192	81	224	30	275	50	255
	Positive attributes	3.4	3.4	3.3	3.5	3.3	3.3	3.4	3.4	3.4	2.9	3.5
	Negative attributes	2.7	2.7	2.8	2.5	2.9	3.0	2.6	3.6	2.6	3.2	2.7
Jobs in science research	Positive attributes	4.0	4.1	3.7	4.3	3.8	4.2	3.9	4.5	4.0	4.2	4.0
	Negative attributes	2.0	1.9	2.2	1.6	2.2	2.2	1.9	2.3	1.9	2.0	2.0
Jobs in mathematics	Positive attributes	4.0	3.9	4.0	4.1	3.9	4.2	3.9	5.3	3.8	4.3	3.9
	Negative attributes	2.0	2.0	2.0	1.7	2.2	2.2	1.9	1.4	2.1	1.7	2.1

As well as quantifying the positive and negative attributes for professions, an additional qualitative analysis was conducted in order to identify the top five<sup>14</sup> descriptors for each identified area of STEM professions (industry, science and mathematics-related), overall and disaggregated by gender (Table 4 below). By far the most popular attributes were ‘well-paid’ and ‘for men and women’. These characteristics were chosen by over half of all respondents in relation to every area of the listed STEM professions. Two additional attributes, ‘innovative’ and ‘high-tech’, were commonly related to industry and science jobs. Furthermore, mathematics-related professions were viewed by the majority as ‘safe’ and ‘reliable’.

Learners had a choice of three gender-based attributes: ‘for men and women’, ‘for women’ and ‘for men’. Only a small group of learners (19% of learners in the sample) did not choose any gender-based attribute while the majority (81%) felt a gender-based attribute could be selected to describe STEM professions. The gender-equity statement ‘for women and men’ was by far the most popular (Table 4).

Analysing the findings further Bayesian analysis was employed and calculated conditional probabilities for each combination of word pairs from the set of 23 available attributes (253 pairs and 506 combinations) were calculated<sup>15</sup>.

**Table 4. The top 5 attributes selected by learners to describe STEM jobs (by percentage of respondents)**

Industry jobs		Science jobs		Jobs in mathematics	
Well-paid	52	Innovative	50	For men and women	52
Innovative	50	For men and women	50	Safe	52
High-tech	46	High-tech	47	Well-paid	50
Dirty	44	Well-paid	46	Reliable	42
For men and women	42	Rewarding	43	Rewarding	40

<sup>14</sup> On average, learners chose about 6 characteristics for each area of the STEM profession even though they were asked to choose just five attributes. This was possible because data was collected via paper questionnaires hence learners were able to select as many characteristics as they wanted. All selections were included in the analysis.

<sup>15</sup> For calculations of conditional probabilities, the authors used a supplementary data analysis package for MS Excel.



This methodology established the likelihood of an attribute being selected together with another in a pair, denoted by the conditional probabilities  $P(A|B)$  and  $P(B|A)$ <sup>16</sup>. By identifying the strongest probability relationships (where  $P(A|B) > 0.4$ ) within each pair and grouping relevant pairs of attributes together, we established combinations or *Clusters* of attributes that had a high probability of being used together. Attributes that formed the highest number of strong associations within a Cluster formed the ‘core’ of any single Cluster.

For each category of STEM jobs two clearly identified Clusters were found, which suggested two opposing sentiments. At the core of all identified Clusters were terms describing interest and perceived reward from the following pairs of contrasting attributes: ‘attractive’/‘unattractive’, ‘boring’/‘exciting’, ‘rewarding’/‘disappointing’. It suggests that interest and reward form the basis of learner attitudes to STEM professions. The term ‘attractive’ was the centrepiece in every ‘positive’ Cluster we identified, just as its antonym ‘unattractive’ was at the core of every ‘negative’ set of attributes.

*Industry Jobs.* Learner views were very polarised and split into two equally weighted Clusters – one with all positive attributes and one with all negative attributes (Clusters 1 and 2 respectively). The terms ‘attractive’ and ‘exciting’ formed the core of Cluster 1, with 42% of learners choosing one or both

of these terms (34% of female learners vs 51% of male learners). Other attributes identified in the positive Cluster were ‘innovative’, ‘well-paid’, ‘high-tech’, ‘rewarding’, ‘reliable’, ‘popular’, ‘for men and women’. Cluster 2’s core was a mirror image of Cluster 1, with the terms ‘unattractive’ and ‘disappointing’ at its centre. The terms were selected by the same number of learners (42%, including 49% of female learners and 34% of male learners). Other attributes associated with this Cluster were also negative: ‘dirty’, ‘boring’, ‘dangerous’, ‘unpopular’, ‘for men and women’, ‘low pay’ (Table 5, Fig. 1).

*Science Jobs.* The distribution of learner perceptions towards jobs in science mirrored learner perceptions of industry jobs closely. Two conflicting positive and negative attitudes were observed here, but the Clusters were not equal in size and not as clearly separated as with industry jobs (Tables 6 and 5 respectively). There were a number of positive attributes (e.g. ‘clean’, ‘well-paid’ and ‘innovative’) that had a high likelihood of being selected by both those who liked and disliked science jobs, which testifies to a more positive understanding of this category of STEM jobs.

Overall, science jobs were positively perceived by two thirds of learners (66%) and particularly favoured by female learners: 71% of female learners and 60% of male learners described them as ‘rewarding’, ‘attractive’ or ‘exciting’ (Cluster 1).

**Table 5. Industry jobs: Conditional probability relationship between core and non-core attributes (by percentage)**

Cluster 1	Core attributes (n = 128)		Cluster 2	Core attributes (n = 127)	
	Attractive (n = 98)	Exciting (n = 85)		Unattractive (n = 103)	Disappointing (n = 75)
Innovative	60	70	Dirty	73	67
Well-paid	68	70	Boring	63	65
High-tech	53	64	Dangerous	47	51
Rewarding	47	47	Unpopular	47	44
Reliable	45	42	For men and women	46	51
Popular	37	46	Low-paid	51	64
For men and women	42	40			

<sup>16</sup> Jeliakov I., Yang X. (eds). Bayesian Inference in the Social Sciences. New York City: Wiley; 2014. 350 p.

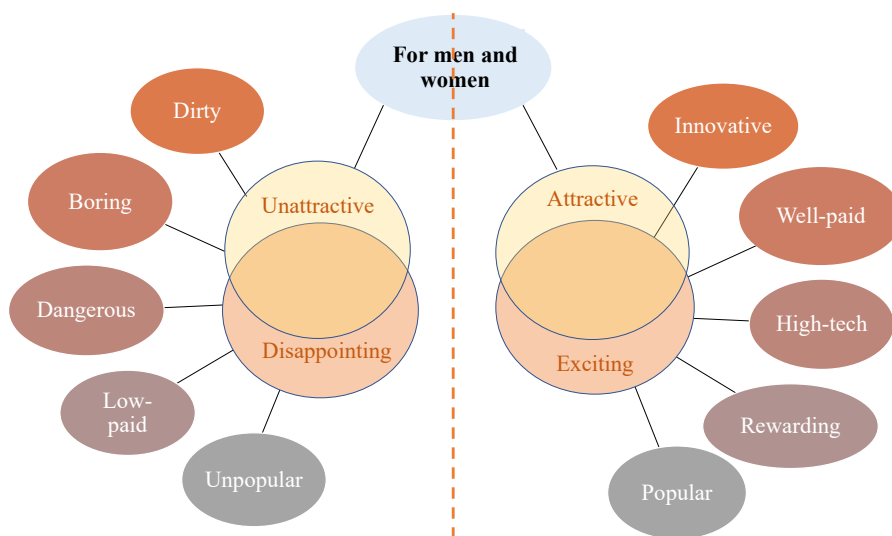


Fig. 1. Industry jobs: Visualisation of breakdown of the descriptors selected by secondary school learners

These statements were linked to other positive attributes, many of which resemble the learners' choices for industry jobs ('high-tech', 'innovative', 'popular' and 'well-paid') but there were a few additional items: 'reliable', 'safe' and 'clean'. Cluster 2 is formed around two negative attributes, 'unattractive' and 'boring'; this position describes the views of a third of learners (33% – 31% of female learners and 35% of male learners). The fact that these negative terms go hand in hand implies that science jobs are often considered unattractive because they are also perceived as boring and tedious in nature. Other

negative attributes in this Cluster were 'low-paid' and 'unpopular'. However, in contrast to industry jobs, all learners, including those possessing critical views of science jobs, often selected one or two positive features (e.g. 'clean', 'high-tech', 'innovative') (Fig. 2).

*Jobs in Mathematics.* There are two main clusters of perceptions which resemble the polarising divisions observed with science and industry jobs. However, the distinction between the Clusters was less obvious, as many attributes were found to be of equal importance for those who both liked and disliked mathematics-related jobs.

Table 6. Science jobs: Conditional probability relationship between core and non-core attributes (by percentage)

Cluster 1	Core attributes (n = 201)			Cluster 2	Core attributes (n = 101)	
	Rewarding (n = 131)	Attractive (n = 121)	Exciting (n = 116)		Boring (n = 78)	Unattractive (n = 76)
High-tech	56	57	58	Low-paid	50	51
Reliable	41	34	37	Unpopular	46	46
Popular	39	41	36	Dirty	32	34
				Dangerous	26	34
Innovative	60	57	53	Innovative	40	39
Safe	40	37	30	Safe	40	36
Clean	47	47	44	Clean	36	28
Well-paid	60	49	44	Well-paid	29	37
For men and women	61	66	59	For men and women	51	50

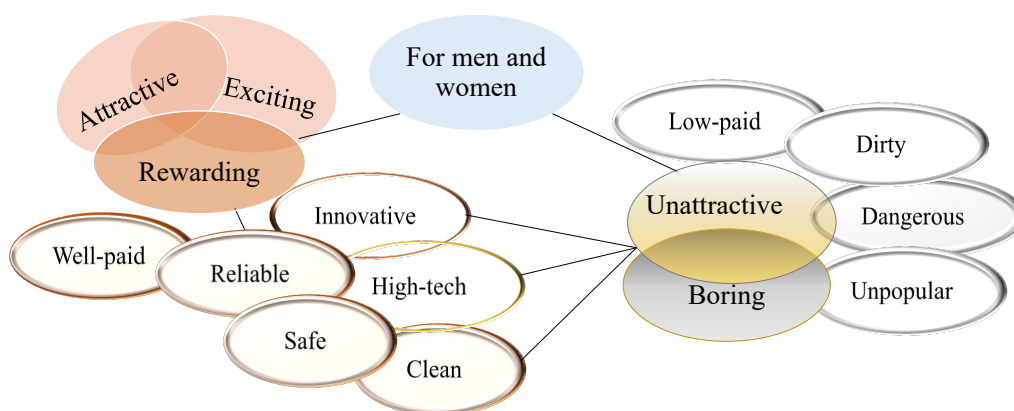


Fig. 2. Science jobs: Visualisation of breakdown of the descriptors selected by secondary school learners

The Cluster 1 with positive dispositions was centred around two closely-linked characteristics: ‘attractive’ and ‘rewarding’. This pair of attributes was selected by 57% of learners (55% of female learners and 60% of male learners). Interestingly, the notion of reward implied both the material reward (hence a pairing with the term ‘well-paid’) as well as social recognition (inferred from the pairing with the term ‘popular’). Jobs in mathematics were also widely perceived as reliable, which often went together with the terms ‘safe’ and ‘clean’. The negative Cluster was, again, centred around two core characteristics: ‘unattractive’ and ‘boring’. These attributes were selected by 43% of

learners (44% of female learners and 42% of male learners). Other negative attributes associated with this Cluster were ‘traditional’ and ‘unpopular’ (Table 7).

*Interest in STEM Education and Career Aspirations.* In addition to learning about learner views on STEM professions, the study also investigated the learners’ overall attitudes regarding STEM, as well as their aspirations and willingness to choose a career in STEM. Additionally, a range of factors that could influence the learners’ interests and preferences, such as the learners’ experiences in careers education and the STEM backgrounds of relatives (i.e. science capital), were explored in more detail.

Table 7. **Jobs in mathematics: Conditional probability relationship between core and non-core attributes** (by percentage)

Cluster 1	Core attributes (n = 175)		Cluster 2	Core attributes (n = 132)	
	Attractive (n = 117)	Rewarding (n = 123)		Unattractive (n = 94)	Boring (n = 114)
Well-paid	65	66	Traditional	40	51
Innovative	49	50	Unpopular	49	51
High-tech	47	46			
Popular	41	46			
Reliable	50	59	Reliable	37	42
Clean	52	60	Clean	39	43
Safe	56	54	Safe	60	63
For men and women	53	60	For men and women	61	61

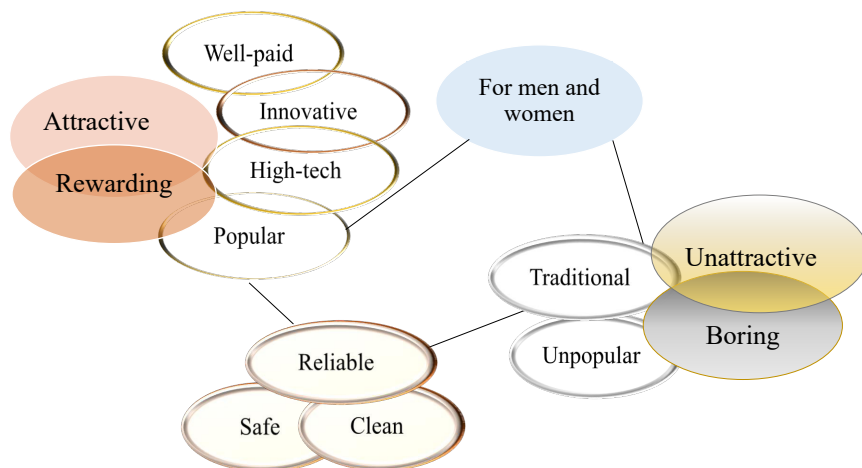


Fig. 3. Jobs in mathematics: A graphic visualising the breakdown of the descriptors selected by secondary school learners

It was found that there was a relatively high learner interest in general matters concerning STEM, and some significant influence on an individual's career aspirations as a result of the family's careers.

In general, the views of Russian schoolchildren in our pilot study closely resembled the views of their European peers reported in the InGenious study [12]:

1. Most learners (70%) showed interest in topics relating to science and technology; however, only 48% reported engaging in STEM learning activities outside of mandatory learning in school.

2. Learners (79%) expressed confidence in the fact that the future demand for STEM professionals would grow; there was also a general consensus (63% of learners) that studying science is important for the learners' individual futures; furthermore, a majority (55% of learners) agreed that studying STEM is important, regardless of the career path undertaken.

3. When asked if they have the personal qualities and skills required for a career in STEM, 63% of learners affirmed 'yes'. However, only 47% wanted to pursue such a career, whilst 42% wanted more information about such professions.

4. Younger learners demonstrated more confidence in their own abilities and expressed more enthusiasm for STEM careers than their older counterparts: 52% of those in

grades 8–9 stated that they would like a job related to life sciences or technology, and 70% of learner in this group believed that their personal qualities and skills were suitable for a career in STEM; in stark contrast, in grades 10–11, these numbers dropped to 39% and 53% respectively.

5. School is largely regarded by teenagers as a place for learning academic knowledge rather than practical information and advice about careers. More than half of all learners (56%) believed that they are not sufficiently informed about STEM-related professions at school; of those interested in a STEM career, only 47% said that they learned about STEM professions in school. This points to a poor utilisation of school as a career-guidance resource.

6. Expectedly, learners enrolled in classes specialising in STEM showed stronger positive attitudes to STEM careers and a greater confidence in having suitable personal qualities and skills (71% of STEM-specialist learners as opposed to 55% among other learners); they were also significantly more likely to be interested in working in STEM (67% vs 28%) and more of the learners desired to receive additional information regarding STEM professions (58% vs 26%).

7. Learners whose parent(s) worked in STEM-related professions showed similar tendencies: they were more likely, compared to learners whose parent(s) worked in



other sectors, to: consider a STEM career for themselves (52% vs. 38%); be interested in learning about STEM professions (46% vs. 35%); and reported having personal qualities and skills suitable for STEM professions (67% vs. 57%).

### Discussion and Conclusion

*Bridging the Gap between Positive Perceptions of STEM Jobs and Willingness of Young Adults to Choose a Career in STEM.* It is sometimes assumed that because gadgets and technologies play such a big role in the life of modern young adults, this automatically translates to young adults being both knowledgeable and positive about STEM jobs; from this, some argue that there is no need for extracurricular education and motivation for the pursuance of STEM careers. The evidence from this pilot study challenges this assumption and corroborates the conclusion from previous international research [12]: having a general interest in STEM topics and recognising the role of STEM in society are not enough to motivate young people to choose STEM for a personal career. To pursue a STEM career, learners require a more tangible knowledge of STEM jobs and confidence in their own abilities multiplied by a genuine affinity towards specific jobs.

This paper's analysis of how attributes group together shows that material considerations are important but, on their own, they rarely become the main driving factor for choosing a STEM career. While young people appreciate the financial premium that accompanies STEM qualifications, anticipated increased wages are not enough to form a positive perception of the profession. The centrality of such emotive descriptions such as 'attractive' and 'exciting' suggests that in order to select a STEM career, a learner must possess inherent interest in the nature of the job, even when potential shortcomings of such a choice (e.g. 'dangerous') are also recognised. The other crucial ingredient is the self-affirmation that a career in STEM has the potential of success. This relies on clear understanding of STEM-related jobs and preferably some first-hand experience in the world of STEM professions, which makes

*science capital* formed both at school and at home a powerful means to achieve this state.

For many learners, school remains the main place for encountering STEM; yet, these experiences are often focused on acquiring purely academic knowledge and lack real-life application and the development of practical skills. According to young adults, schools, as they are today, are not yet a place where learners can adequately learn about STEM-professions. Extracurricular education (i.e. STEM clubs), as well as parental support, may fill this void, but such resources are not accessible to all learners. Specialist STEM classes, where teaching of STEM subjects is often enriched with practical applications, provide a viable solution; however, if both quality education and career learning for all learners is desired, this approach needs to enter mainstream teaching.

*Career Guidance at School and Gender Equality in STEM Related Jobs.* While education and career guidance on their own cannot solve all the problems of gender inequality, it is nevertheless a very powerful mechanism to help bridge the gender gap in the world of STEM careers. A comprehensive school career-guidance system can help female learners gather more accurate information about the labour market, get experience in professions that are considered 'atypical' for females, and become more confident in personal professional skills and qualifications.

*Career Guidance at School in Russia.* STEM education in Russia benefited from the Soviet legacies where the STEM industry, research and mass STEM-literacy were top national priorities. To this day, this fact sees a great imprint on national culture. Soviet Russia had a large engineering sector, an extensive network of scientific research institutions, and a strong system of STEM education from primary to tertiary levels of education [19]. There was also a strong emphasis on building work-related knowledge and skills, which was delivered through school-industry partnerships ('shevstvo' or 'polytechnical education'), learner work experience programs and an extensive system of publicly funded and universally accessible STEM-clubs and other such extracurricular activities [20]. The end of the Soviet era in 1991 triggered significant



economic and social shifts in the fabric of the society which brought a mixed fortune for STEM jobs and education.

In recent years, the popularity of STEM education is increasing, which has been aided by more state funding going into STEM economy and Higher Education, as well as a greater visibility of digital economy. The idea of developing 21<sup>st</sup>-century skills for all school children is becoming a popular notion; in particular, this is true for mathematical literacy and programming skills [21]. There are some positive examples in extracurricular education [22; 23]. Yet, while the state is trying to rebuild a system of providing scientific and technical activities for schoolchildren outside the curriculum [24–26], according to some research, this is accompanied by a growing social divide in terms of access to high quality STEM education and career learning [27–29].

In modern-day Russia, some partnerships between schools and local businesses can be observed; however, such relationships are most often created through a combination of personal initiative and networks of teachers and parents. Schools also differ in terms of what enterprises are available locally and if those enterprises are interested in partnership with the schools. There are no formal rules, no institutional knowledge and no organised structure to support such partnership arrangements. Even when partnerships are formed, not all of them are run efficiently or are long-lasting.

To summarise, even for the cases where schools would like partnerships to STEM professionals, who can introduce learners to the real world of modern professions, this is not an easy task. A system of institutionalised support for school-business partnership in STEM education and good career guidance would be a step in the right direction to help solve this issue.

Advancements in technology will continue transforming the labour market, intensifying the need for STEM specialists and STEM competencies. Although learners are generally interested in STEM topics and are generally proficient users of tech-gadgets, this does not necessarily translate to a desire to study and pursue a career in STEM. School remains, for the majority of learners,

the focal point of all STEM experiences, whilst learners' exposure to extracurricular STEM activities and career guidance is limited. Consequently, the learner-body's knowledge regarding STEM professions remains scarce and fragmented, often relying on accidental learning. If this is to change, more needs to be done in and out of school to provide opportunities for learners to learn and experience STEM professions first-hand.

Several factors are known to play a role in determining a learner's views on STEM-related professions; these include: learner age; studying in classes specialising in STEM; and personally knowing someone who works in the STEM sector. These factors need to be taken into consideration when planning careers-education for learners. This guidance must begin early, ideally from primary school when learners are more enthused and interested in learning about STEM careers. It is also advisable for learners to be given more opportunities to join extracurricular STEM activities; consequently, a learner's understanding of STEM subjects is expanded outside the academic curriculum which can spark a long-lasting interest in the subject. Additionally, STEM subjects' curriculums require enriching with real-life examples and should be contextualised in terms of relevant careers. Finally, schools should be encouraged to organise regular engagements with STEM professionals.

School is likely to remain the main source of information about all STEM-related knowledge. However, school educators often lack relevant expertise and resources for STEM enrichment and require external support. Employer engagement in designing and delivering STEM activities could improve the quality of teaching and learning, and help increase learner interest and attainment in STEM disciplines. It can also raise awareness about the STEM industry and the jobs it offers as well as combating negative stereotypes, which are clearly ripe among the learners.

These are important questions and should be explored further in a full-scale study of STEM careers education and young people's aspirations in various regions of Russia. Another avenue to pursue would be exploring the current practises of collaboration between STEM employers and schools in Russia.



## REFERENCES

1. Grinis I. The STEM Requirements of “Non-STEM” Jobs: Evidence from UK Online Vacancy Postings. *Economics of Education Review*. 2019;70:144–158. doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.02.005>
2. Akhapi N.Yu., Volkova N.N., Ivanov A.E. The Development of the Digital Economy and the Prospects for the Transformation of the Russian Labor Market. *Vestnik Instituta Ekonomiki Rossiyskoy Akademii Nauk*. 2018;(5):51–65. Available at: [https://inecon.org/images/stories/publicacii/vesnik-ran/2018/VIE\\_RAS\\_5\\_2018.pdf](https://inecon.org/images/stories/publicacii/vesnik-ran/2018/VIE_RAS_5_2018.pdf) (accessed 15.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Barton A.C., Greenberg D., Kim W.J., Brien S., Roby R., Balzer M., Turner C., Archer L. Disruptive Moments as Opportunities Towards Justice-Oriented Pedagogical Practice in Informal Science Learning. *Science Education*. 2021;105(6):1229–1251. doi: <https://doi.org/10.1002/sce.21682>
4. Cooper G., Berry A. Demographic Predictors of Senior Secondary Participation in Biology, Physics, Chemistry and Earth/Space Sciences: Students’ Access to Cultural, Social and Science Capital. *International Journal of Science Education*. 2020;42(1):151–166. doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1708510>
5. Godec S., Archer L., Dawson E. Interested but Not Being Served: Mapping Young People’s Participation in Informal STEM Education through an Equity Lens. *Research Papers in Education*. 2022;37(2):221–248. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849365>
6. Davis K., Fitzgerald A., Power M., Leach T., Martin N., Piper S., Singh R., Dunlop S. Understanding the Conditions Informing Successful STEM Clubs: What Does the Evidence Base Tell Us? *Studies in Science Education*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/03057267.2021.1969168> (In Print)
7. Dockery A.M., Bawa S., Coffey J., Li I. W. Secondary Students’ Access to Careers Information: The Role of Socio-Economic Background. *Australian Educational Researcher*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00469-1> (In Print)
8. Dodd V., Hanson J., Hooley T. Increasing Students’ Career Readiness through Career Guidance: Measuring the Impact with a Validated Measure. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2022;50(2):260–272. doi: <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1937515>
9. Hoff K.A., Van Egdome D., Napolitano C.M., Hanna A., Rounds J. Dream Jobs and Employment Realities: How Adolescents’ Career Aspirations Compare to Labor Demands and Automation Risks. *Journal of Career Assessment*. 2022;30(1):134–156. doi: <https://doi.org/10.1177/10690727211026183>
10. Smit R., Robin N., De Tofó C., Atanasova S. Industry-School Projects as an Aim to Foster Secondary School Students’ Interest in Technology and Engineering Careers. *International Journal of Technology and Design Education*. 2021;31:61–79. doi: <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09538-0>
11. Archer L., Dawson E., DeWitt J., Seakins A., Wong B. “Science Capital”: A Conceptual, Methodological, and Empirical Argument for Extending Bourdieusian Notions of Capital Beyond the Arts. *Journal of Research in Science Teaching*. 2015;52(7):922–948. doi: <https://doi.org/10.1002/tea.21227>
12. Kudenko I., Simarro C., Pintó R. Fostering European Students’ STEM Vocational Choices. In: Hahl K., Juuti K., Lampiselkä J., Uitto A., Lavonen J. (eds) *Cognitive and Affective Aspects in Science Education Research. Contributions from Science Education Research*. Vol. 3. Cham, Springer; 2017. p. 323–338. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58685-4\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58685-4_24)
13. Moote J., Archer L., DeWitt J., MacLeod E. Comparing Students’ Engineering and Science Aspirations from Age 10 to 16: Investigating the Role of Gender, Ethnicity, Cultural Capital, and Attitudinal Factors. *Journal of Engineering Education*. 2020;109(1):34–51. doi: <https://doi.org/10.1002/jee.20302>
14. Gonsalves A.J., Cavalcante A.S., Sprowls E.D., Iacono H. “Anybody Can Do Science if They’re Brave Enough”: Understanding the Role of Science Capital in Science Majors’ Identity Trajectories into and Through Postsecondary Science. *Journal of Research in Science Teaching*. 2021;58(8):1117–1151. doi: <https://doi.org/10.1002/tea.21695>
15. Fitzgerald A. Out in the Field: Examining the Role of School-Based Experiences in Preparing Primary Pre-Service Teachers as Confident and Competent Teachers of Science. *International Journal of Science Education Volume*. 2020;42(2):290–309. doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1710618>
16. Kelley T.R., Knowles J.G., Holland J.D., Han J. Increasing High School Teachers Self-Efficacy for Integrated STEM Instruction through a Collaborative Community of Practice. *International Journal of STEM Education*. 2020;7:14. doi: <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00211-w>
17. Kolesnikova E.M., Kudenko I.A. Interest in STEM Professions at School: Problems of Career Guidance. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2020;(4):124–133. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31857/S013216250009117-1>
18. Kolesnikova E.M., Kudenko I.A. Schoolchildren about STEM Professions: General and Gender Features of Ideas and Choice. *RUDN Journal of Sociology*. 2021;21(2):239–252. Available at: <https://journals.rudn.ru/sociology/article/view/26814/19516> (accessed 15.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

19. Ashin G.K. [Elite Education]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*. 2001;(5):82–99. (In Russ.)
20. Deich B.A., Galeeva N.V. The Historical Development of Out-of-School Education in Light of the Subculture of Childhood. *Russian Education and Society*. 2018;60(3):203–215. doi: <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1451199>
21. Saidov Z.A., Yarychev N.U. Approaches to the Modernization of the Content and Methods of Teaching in the Russian Education System in the Context of the Functioning of Post Industrial Society. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021;(70-4):312–315. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-modernizatsii-soderzhaniya-i-metodov-obucheniya-v-rossiyskoy-sisteme-obrazovaniya-v-usloviyah-funktsionirovaniya/viewer> (accessed 15.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
22. Graus G., Kosaretsky S.G., Kudryavtseva A.A., Polivanova K.N., Sivak E.V., Ivanov I.Yu. Edutainment Centers as an Educational Phenomenon. The Case of KidZania. *Educational Studies Moscow*. 2021;(2):243–260. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-243-260>
23. Kiryanov A.E., Maslov D.V., Masyuk N.N., Kirillov A.A. Quantorium Reality: Training Young People for the Digital Economy. *Innovations*. 2020;(2):56–67. Available at: <https://maginnov.ru/assets/files/volumes/2020.02/realnost-kvantoriuma-podgotovka-molodyh-kadrov-dlya-cifrovoj-ekonomiki.pdf> (accessed 15.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
24. Popov A.A., Glukhov P.P., Ishmatov Ya.A. Accessibility of Extracurricular Education in Russia: Assessment of Beneficiaries and the Regional Situation. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2020;(6):67–83. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-67-83>
25. Baiborodova L.V. Availability of Supplementary Education for Children in Rural Areas: Problems and Their Solutions. *Obrazovatel'naya panorama*. 2018;(1):28–33. Available at: [http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/rio/op/op9/5\\_OP\\_2018\\_1\\_Baiborodova.pdf](http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/rio/op/op9/5_OP_2018_1_Baiborodova.pdf) (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
26. Krotova A.A. Analysis of Changes in the Additional Education of Children for the Period from 2015 to 2018. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*. 2020;(1):118–129. Available at: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/2020/04/17/analiz-izmenenij-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej-za-period-2015-2018-godov> (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
27. Kersha Yu.D. Socio-Economic Composition of the School as a Factor of Reproduction of Inequality in Education. *Educational Studies Moscow*. 2020;(4):85–112. doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-85-112>
28. Kasyanova T.I., Maltsev A.V., Shkurin D.V. Professional Self-Determination of High School Students as a Social Problem. *The Education and Science Journal*. 2018;20(7):168–187. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-168-187>
29. Kosaretsky S.G., Kupriyanov B.V., Filippova D.S. Features of Children's Participation in Extracurricular Education Due to Differences in the Cultural, Educational and Property Status of the Family and Place of Residence. *Educational Studies Moscow*. 2016;(1):168–190. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-168-190>

Submitted 02.11.2021; approved after reviewing 17.01.2022; accepted for publication 26.01.2022.

*About the authors:*

**Elena M. Kolesnikova**, Senior Researcher, Institute of Sociology – Branch of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences (bld. 5, 24/35 Krzhizhanovskiy St., Moscow 117218, Russian Federation), Cand.Sci. (Sociol.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2174-2524>, [kolesnikova@mail.ru](mailto:kolesnikova@mail.ru)

**Irina A. Kudenko**, Principal Evaluator, Kudenko Consulting Ltd. – Global Evaluation and Research Services (16-18 Duke Street, Berkshire RG1 4RU, UK), Cand.Sci. (Geography), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2110-8806>, [ikudenko@educationdevelopmenttrust.com](mailto:ikudenko@educationdevelopmenttrust.com)

*Contribution of the authors:*

E. M. Kolesnikova – implementation of the part of the project presented in the article; justification of the concept of the article; literature review; preparation of the article; critical analysis of the text; analysis of the literature on the stated problem; participation in processing the results of the research; structuring the text of the article; generation of the conceptual idea and methodology.

I. A. Kudenko – justification of article concept; literature review; preparation of article text version; critical analysis of text; analysis of literature on stated problem; participation in processing of research results; structuring of article text; generation of conceptual idea and methodology; data curation.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

СПИСОК  
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Grinis I. The STEM Requirements of “Non-STEM” Jobs: Evidence from UK Online Vacancy Postings // *Economics of Education Review*. 2019. Vol. 70. P. 144–158. doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.02.005>
2. Ахапкин Н. Ю., Волкова Н. Н., Иванов А. Е. Развитие цифровой экономики и перспективы трансформации российского рынка труда // *Вестник ИЭ РАН*. 2018. № 5. С. 51–65. URL: [https://inecon.org/images/stories/publicacii/vesnik-ran/2018/VIE\\_RAS\\_5\\_2018.pdf](https://inecon.org/images/stories/publicacii/vesnik-ran/2018/VIE_RAS_5_2018.pdf) (дата обращения: 15.10.2021).
3. Disruptive Moments as Opportunities towards Justice-Oriented Pedagogical Practice in Informal Science Learning / A. C. Barton [et al.] // *Science Education*. 2021. Vol. 105, issue 6. P. 1229–1251. doi: <https://doi.org/10.1002/sce.21682>
4. Cooper G., Berry A. Demographic Predictors of Senior Secondary Participation in Biology, Physics, Chemistry and Earth/Space Sciences: Students’ Access to Cultural, Social and Science Capital // *International Journal of Science Education*. 2020. Vol. 42, issue 1. P. 151–166. doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1708510>
5. Godec S., Archer L., Dawson E. Interested but Not Being Served: Mapping Young People’s Participation in Informal STEM Education through an Equity Lens // *Research Papers in Education*. 2022. Vol. 37, issue 2. P. 221–248. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849365>
6. Understanding the Conditions Informing Successful STEM Clubs: What Does the Evidence Base Tell Us? / K. Davis [et al.] // *Studies in Science Education*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/03057267.2021.1969168>
7. Secondary Students’ Access to Careers Information: The Role of Socio-Economic Background / A. M. Dockery [et al.] // *Australian Educational Researcher*. 2021. doi: <http://doi.org/10.1007/s13384-021-00469-1>
8. Dodd V., Hanson J., Hooley T. Increasing Students’ Career Readiness Through Career Guidance: Measuring the Impact with a Validated Measure // *British Journal of Guidance & Counselling*. 2022. Vol. 50, issue 2. P. 260–272. doi: <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1937515>
9. Dream Jobs and Employment Realities: How Adolescents’ Career Aspirations Compare to Labor Demands and Automation Risks / K. A. Hoff [et al.] // *Journal of Career Assessment*. 2022. Vol. 30, issue 1. P. 134–156. doi: <https://doi.org/10.1177/10690727211026183>
10. Industry-School Projects as an Aim to Foster Secondary School Students’ Interest in Technology and Engineering Careers / R. Smit [et al.] // *International Journal of Technology and Design Education*. 2021. Vol. 31. P. 61–79. doi: <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09538-0>
11. “Science Capital”: A Conceptual, Methodological, and Empirical Argument for Extending Bourdieusian Notions of Capital Beyond the Arts / L. Archer [et al.] // *Journal of Research in Science Teaching*. 2015. Vol. 52, issue 7. P. 922–948. doi: <https://doi.org/10.1002/tea.21227>
12. Kudenko I., Simarro C., Pintó R. Fostering European Students’ STEM Vocational Choices // *Cognitive and Affective Aspects in Science Education Research. Contributions from Science Education Research*; K. Hahl [et al.] (eds). Vol. 3. Springer, Cham, 2017. P. 323–338. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58685-4\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58685-4_24)
13. Comparing Students’ Engineering and Science Aspirations from age 10 to 16: Investigating the Role of Gender, Ethnicity, Cultural Capital, and Attitudinal Factors / J. Moote [et al.] // *Journal of Engineering Education*. 2020. Vol. 109, issue 1. P. 34–51. doi: <https://doi.org/10.1002/jee.20302>
14. “Anybody Can Do Science if They’re Brave Enough”: Understanding the Role of Science Capital in Science Majors’ Identity Trajectories into and Through Postsecondary Science / A. J. Gonsalves [et al.] // *Journal of Research in Science Teaching*. 2021. Vol. 58, issue 8. P. 1117–1151. doi: <https://doi.org/10.1002/tea.21695>
15. Fitzgerald A. Out in the Field: Examining the Role of School-Based Experiences in Preparing Primary Pre-Service Teachers as Confident and Competent Teachers of Science // *International Journal of Science Education Volume*. 2020. Vol. 42, issue 2. P. 290–309. doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1710618>
16. Increasing High School Teachers Self-Efficacy for Integrated STEM Instruction through a Collaborative Community of Practice / T. R. Kelley [et al.] // *International Journal of STEM Education*. 2020. Vol. 7. doi: <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00211-w>
17. Колесникова Е. М., Куденко И. А Интерес к STEM-профессиям в школе: проблемы проф-ориентации // *Социологические исследования*. 2020. № 4. С. 124–133. doi: <https://doi.org/10.31857/S013216250009117-1>
18. Колесникова Е. М., Куденко И. А Школьники о STEM-профессиях: общие и гендерные особенности представлений // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2021. Т. 21, № 2. С. 239–252. URL: <https://journals.rudn.ru/sociology/article/view/26814/19516> (дата обращения: 15.10.2021).
19. Ашин Г. К. Элитное образование // *Общественные науки и современность*. 2001. № 5. С. 82–99.
20. Deich B. A., Galeeva N. V. The Historical Development of Out-of-School Education in Light of the Subculture of Childhood // *Russian Education and Society*. 2018. Vol. 60, issue 3. P. 203–215. doi: <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1451199>



21. Саидов З. А., Ярычев Н. У. Подходы к модернизации содержания и методов обучения в Российской системе образования в условиях функционирования постиндустриального общества // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 312–315. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-modernizatsii-soderzhaniya-i-metodov-obucheniya-v-rossiyskoy-sisteme-obrazovaniya-v-usloviyah-funktsionirovaniya/viewer> (дата обращения: 15.10.2021).

22. Эдьютейнмент-центры как образовательный феномен. Кейс Кидзани / Г. Граус [и др.] // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 243–260. doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-243-260>

23. Реальность Кванториума: подготовка молодых кадров для цифровой экономики / А. Е. Кирьянов [и др.] // Инновации. 2020. № 2 (256). С. 56–67. URL: <https://maginnov.ru/assets/files/volumes/2020.02/realnost-kvantoriuma-podgotovka-molodyh-kadrov-dlya-cifrovoj-ekonomiki.pdf> (дата обращения: 15.10.2021).

24. Попов А. А., Глухов П. П., Ешматов Я. А. Доступность дополнительного образования в России: оценка благополучателей и региональная ситуация // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 6 (212). С. 67–83. doi: <http://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-67-83>

25. Байбородова Л. В. Доступность дополнительного образования детей на селе: проблемы и пути их решения // Образовательная панорама. 2018. № 1 (9). С. 28–33. URL: [http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/rio/op/op9/5\\_OP\\_2018\\_1\\_Baiborodova.pdf](http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/rio/op/op9/5_OP_2018_1_Baiborodova.pdf) (дата обращения: 15.10.2021).

26. Кротова А. А. Анализ изменений дополнительного образования детей за период 2015–2018 годов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 1 (51). С. 118–129. URL: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/2020/04/17/analiz-izmenenij-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej-za-period-2015-2018-godov> (дата обращения: 15.10.2021).

27. Керша Ю. Д. Социально-экономическая композиция школы как фактор воспроизводства неравенства в образовании // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 85–112. doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-85-112>

28. Касьянова Т. И., Мальцев А. В., Шкурин Д. В. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 7. С. 168–187. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-168-187>

29. Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Филиппова Д. С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семьи и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 168–190. doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-168-190>

Поступила 02.11.2021; одобрена после рецензирования 17.01.2022; принята к публикации 26.01.2022.

*Об авторах:*

**Колесникова Елена Михайловна**, старший научный сотрудник Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (117218, Российская Федерация, г. Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35, корп. 5), кандидат социологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2174-2524>, [kolesnikova@mail.ru](mailto:kolesnikova@mail.ru)

**Куденко Ирина Александровна**, главный эксперт Куденко консалтинг – глобальные услуги по оценке и исследованиям (RG1 4RU, Великобритания, г. Беркшир, Дьюк-стрит, д. 16–18), кандидат географических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2110-8806>, [ikudenko@educationdevelopmenttrust.com](mailto:ikudenko@educationdevelopmenttrust.com)

*Заявленный вклад авторов:*

Е. М. Колесникова – реализация части проекта, представленной в статье; обоснование концепции статьи; обзор литературы; подготовка текстовой версии статьи; критический анализ текста; анализ литературы по заявленной проблеме; участие в обработке результатов исследования; структурирование текста статьи; генерация концептуальной идеи и методологии.

И. А. Куденко – обоснование концепции статьи; обзор литературы; подготовка текстовой версии статьи; критический анализ текста; анализ литературы по заявленной проблеме; участие в обработке результатов исследования; структурирование текста статьи; генерация концептуальной идеи и методологии; курирование данных.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*





## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / PSYCHOLOGY OF EDUCATION

УДК 159.923.2:371.14

doi: 10.15507/1991-9468.108.026.202203.466-482



Научная статья

### Самооценка педагогических способностей в профессиональной подготовке учителя начальной школы

*В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко* ✉*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация*  
✉ [slepko@inbox.ru](mailto:slepko@inbox.ru)

#### Аннотация

**Введение.** В статье проводится анализ развития самооценки педагогических способностей студентов – будущих учителей начальных классов. Актуальность исследования определяется неоднозначностью современных данных о характере влияния самооценки на профессиональную подготовку учителя и необходимостью управления развитием личности и деятельности будущего педагога в условиях внедрения обновленных образовательных стандартов. Цель исследования – установление психологических особенностей развития самооценки педагогических способностей студентов, а также характера ее связи с мотивацией обучения и рефлексией учебно-профессиональной деятельности.

**Материалы и методы.** Выборка исследования состояла из студентов бакалавриата 1–4 курса педагогического университета, обучающихся по профилю «Начальное образование» (n = 104). С целью изучения психологических особенностей самооценки педагогических способностей, мотивации обучения и рефлексии деятельности использовались самооценочные шкалы и стандартизированные опросники. Обработка результатов производилась методами первичной описательной статистики, методами сравнения и корреляционного анализа.

**Результаты исследования.** Проанализирована динамика изменения представлений студентов – будущих учителей начальных классов о соответствии их способностей профессии учителя. Показана роль самооценки способностей в развитии мотивации обучения в вузе и рефлексии учебно-профессиональной деятельности. Установлено, что высокая самооценка педагогических способностей оказывает негативное воздействие на адаптацию к обучению в вузе и принятие новых для выпускника школы средств и способов учебно-профессиональной деятельности. Психологическим механизмом запуска освоения профессиональной образовательной программы выступает осознание несоответствия выработанных способов учебной деятельности вузовским требованиям.

**Обсуждение и заключение.** Результаты исследования вносят вклад в педагогическую психологию, психологию труда учителя и его профессиональной подготовки. Представленные в статье выводы и обобщения позволяют совершенствовать не только процесс профессионального педагогического образования, но и систему психолого-педагогического сопровождения развития студентов – будущих учителей начальных классов.

*Ключевые слова:* самооценка, способности, мотивация, рефлексия, развитие, учитель

*Финансирование:* исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 18-18-00157.

© Мазилев В. А., Слепко Ю. Н., 2022



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

*Благодарности:* авторы выражают благодарность рецензентам, чья критическая оценка представленных материалов помогла существенно повысить качество настоящей статьи.


*Конфликт интересов:* авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Для цитирования:* Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Самооценка педагогических способностей в профессиональной подготовке учителя начальной школы // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 3. С. 466–482. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.466-482>

Original article

## Self-Assessment of Pedagogical Abilities in the Professional Training of Elementary School Teachers

V. A. Mazilov, Yu. N. Slepko 

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,  
Yaroslavl, Russian Federation  
 [slepko@inbox.ru](mailto:slepko@inbox.ru)

### Abstract

**Introduction.** The article analyzes the development of self-esteem of the pedagogical abilities of students – future primary school teachers. The relevance of the study is determined by the ambiguity of modern data on the nature of the influence of self-esteem on the professional training of teachers and the need to manage the development of the personality and activities of the future teacher in the context of the introduction of updated educational standards. The purpose of the article is to establish the psychological features of the development of self-esteem of the pedagogical abilities of students, as well as the nature of its connection with the motivation for learning and the reflection of educational and professional activities.

**Materials and Methods.** The study sample consisted of 1<sup>st</sup>–4<sup>th</sup> year undergraduate students of the Pedagogical University studying in the field of “Primary Education” (n = 104). In order to study the psychological characteristics of self-esteem of pedagogical abilities, motivation for learning and reflection of activity, self-assessment scales and standardized questionnaires were used. Processing of the results was carried out by methods of primary descriptive statistics, methods of comparison and correlation analysis.

**Results.** The dynamics of changes in the perceptions of students - future primary school teachers about the correspondence of their abilities to the teaching profession is analyzed. The role of self-esteem of abilities in the development of learning motivation at the university and reflection of educational and professional activities is shown. It has been established that a high self-esteem of pedagogical abilities has a negative impact on adaptation to study at a university and the adoption of new means and methods of educational and professional activities for a school graduate. The psychological mechanism for launching the development of a professional educational program is the realization of the discrepancy between the developed methods of educational activity and the requirements of the university.

**Discussion and Conclusion.** The results of the study contribute to pedagogical psychology, the psychology of the teacher’s work and his professional training. The conclusions and generalizations presented in the article make it possible to improve not only the process of professional pedagogical education, but also the system of psychological and pedagogical support for the development of students – future primary school teachers.

*Keywords:* self-esteem, abilities, motivation, reflection, development, teacher

*Funding:* The research was carried out with a grant from the Russian Science Foundation (project No. 18-18-00157).

*Acknowledgements:* The authors would like to thank the reviewers whose critical assessment of the presented materials helped to significantly improve the quality of this article.

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

*For citation:* Mazilov V.A., Slepko Yu.N. Self-Assessment of Pedagogical Abilities in the Professional Training of Elementary School Teachers. *Integration of Education*. 2022;26(3):466–482. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.466-482>



### Введение

Современные психологические и педагогические науки существенно обогатились с появлением новой теории способностей и одаренности В. Д. Шадрикова [1], преимущества которой уже многократно обсуждались [2; 3]. Основным среди них является разработка психологически обоснованных механизмов направленного формирования педагогических способностей и одаренности в условиях профессионального педагогического образования. Ключевым фактором развития педагогических способностей в теории является формирование способностей личности педагога<sup>1</sup>, среди которых центральное место занимают педагогическая мотивация, отношение учителя к ребенку и самому себе [4].

Функциональная значимость способностей личности (мотивации, самооценки) проявляется в том, что они направляют основные механизмы формирования способностей субъекта деятельности – операционализацию и интеллектуализацию психологических функций (внимания, памяти, восприятия и др.) – в операции (способы успешного запоминания, распределенного внимания и др.). Именно формирование способностей субъекта педагогической деятельности, владеющего системой операций, является наиболее обобщенным результатом профессионального обучения в педагогическом вузе. При этом без соответствующего развития личностных механизмов деятельности (мотивации, самооценки, отношения к ребенку) эффективность профессионального обучения представляется крайне низкой.

В настоящей статье авторы обращаются к проблеме развития способностей личности будущего педагога, среди которых отношение к себе как к будущему профессионалу и мотивация педагогической деятельности занимают одно из ведущих мест. Актуальность проблемы определяется не только особой ролью личностных характеристик в развитии

системы педагогических способностей. Отношение педагога к себе, самооценка способностей, мотивация деятельности обеспечивают уверенность в преодолении трудностей на разных этапах профессионального развития, являются основным критерием успешного обучения в вузе, эффективной адаптации к условиям самостоятельной педагогической деятельности. Таким образом, рассматриваемый в настоящем исследовании комплекс способностей личности педагога – ключевой фактор развития педагогической деятельности на разных этапах и уровнях ее реализации.

Обозначенная проблема имеет важный социально-экономический аспект. С одной стороны, в последние годы наметился прогресс в решении вопроса трудоустройства выпускников педагогических вузов. По официальным данным Росстата, доля трудоустроившихся по специальности выпускников укрупненной группы направлений «Образование и педагогические науки» составляет – 70–80 % (это вторая по эффективности трудоустройства после здравоохранения группа направлений подготовки)<sup>2</sup>. С другой стороны, несмотря на достаточно высокий процент трудоустройства, проблема текучести кадров не только в педагогической, но и множестве других гуманитарных профессий приобретает в последнее время значительную остроту. Источниками текучести кадров являются как экономические, так и психологические (мотивация, уверенность в себе), социально-психологические (климат в коллективе) причины [5].

Цель статьи – психологический анализ самооценки педагогических способностей студентов – будущих учителей начальной школы на разных этапах обучения в вузе. Реализация поставленной цели позволит определить психологические особенности взаимосвязи уровня самооценки с мотивацией профессио-

<sup>1</sup> Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М. : Институт психологии РАН, 2019. 274 с.

<sup>2</sup> Выпускники среднего профессионального и высшего образования на российском рынке труда : информационный бюллетень / М. В. Лопатина [и др.] ; под науч. ред. С. Ю. Рощина, В. Н. Рудакова. М. : Изд. Дом Высшей школы экономики, 2020. 72 с. doi: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2195-3>

нального обучения и рефлексией, реализуемой студентами учебно-профессиональной деятельности. Выбор в качестве объекта исследования будущих учителей начальных классов определяется принципиальной значимостью работы учителя начальной школы не только для адаптации детей к школьному обучению, но и существенным влиянием результатов начального школьного образования на все последующее психическое, социальное, культурное развитие ребенка.

### Обзор литературы

Выше мы обращали внимание на особую роль способностей личности, в том числе самоотношения, самооценки в профессиональном развитии человека. В связи с этим неудивительно, что в современной отечественной и зарубежной психологии этим вопросам уделяется значительное внимание. Прежде всего это касается определения самооценки как фактора, оказывающего влияние на разные аспекты жизни человека. Например, самооценка человеком интеллектуальных способностей рассматривается как важный фактор позитивного восприятия своих личностных качеств [6], успешности познавательной деятельности [7], психологической адаптации и дезадаптации [8], предупреждения формирования депрессивных и стрессовых состояний [9]. Позитивная самооценка и идентификация себя с успешными людьми – условия роста мотивации достижения [10].

Нельзя однозначно говорить об одностороннем влиянии самооценки на жизнь человека, так как, с одной стороны, она является важным условием психологического благополучия и успеха, с другой, существует множество факторов, определяющих ее развитие и функционирование [11]. По мнению В. Н. Бурковой, различия в антропометрических показателях людей способствуют формированию разного уровня самооценки [12]. При этом систематические занятия физической культурой и функциональный физический статус способствуют росту позитивного отношения к себе [13]. Не менее значимыми факторами, дифферен-

цирующими людей по уровню самооценки, являются степень удовлетворенности внешним обликом [14], характер эмоциональных переживаний человека (позитивные – негативные) [15; 16], наличие достижений в реализуемой деятельности [17; 18]. Различия в уровне и содержании самооценки определяются и социокультурными особенностями людей [19].

Широкое разнообразие исследований не могло не отразиться и на изучении проблемы самооценки в контексте профессиональной и учебно-профессиональной деятельности человека. В современных исследованиях установлено, например, что низкая самооценка приводит к формированию психических состояний, препятствующих продуктивной научно-исследовательской деятельности молодых ученых [20]; недостаточная включенность в практику трудовой деятельности во время профессионального обучения отрицательно влияет на оценку студентами медицинских вузов своих коммуникативных способностей [21]. С другой стороны, коррекции и совершенствованию неадекватных представлений о траектории профессионального развития человека способствует социальная поддержка в условиях трудовой деятельности [22].

Не менее значимую роль самооценка играет в профессиональной деятельности педагога. В некоторых исследованиях показано, что позитивная самооценка влияет на актуализацию мотивации совершенствования уровня профессионального развития учителя [23], повышение качества дополнительного профессионального обучения воспитателей детских садов [24]. Однако нельзя говорить о линейной связи между уровнем самооценки и продуктивностью педагогической деятельности. Британские исследователи доказывают, что высокая самооценка и глубокая рефлексия содержания педагогической деятельности оказывают негативное воздействие на принятие норм профессии учителя начальной школы (необходимость повышать уровень знаний каждого ученика в классе, реагировать на все изменения в системе управления образованием и др.) [25].



В области исследований учебно-профессиональной деятельности студентов проблемы самооценки занимают значимое место. Так, условием повышения самооценки студентов выступают достижения в профессиональном обучении [26]. Хорошо соотносится с этим исследование, в котором установлено, что реальный уровень развития интеллектуальных способностей в значительно меньшей степени влияет на успешность обучения, чем представления студентов о своих способностях [27].

Как и в общепсихологических исследованиях, разнообразие изучаемых в отношении студентов проблем достаточно велико. Самооценка рассматривается в качестве важного фактора формирования личности и поведения в студенческом возрасте. Например, содержание самоотношения студентов зависит от самооценки ими внешнего облика [28]; высокая мотивация обучения и самооценка способностей положительно влияют на отношение к учебе [29]; адекватная самооценка выступает основным условием субъективного благополучия студентов [30; 31], а также выполняет защитную функцию в формировании интернет-зависимости [32].

Нельзя не обратить внимание и на исследования последствий неадекватного отношения студентов к себе, своим способностям и возможностям. Неадекватность самооценки, некритичность и низкая рефлексивность приводят к образованию внутриличностных конфликтов [33], развитию депрессивных состояний и суицидального поведения [34], актуализации деструктивного поведения [35].

Важное место самооценка занимает и в развитии профессиональных способностей учащихся, например интеллектуальных [36], творческих [37; 38].

Необходимо обратить внимание на исследования роли самооценки в целостном процессе профессиональной подготовки. Кризисы профессионального обучения (например, кризис третьего года обучения) отрицательно отражаются на отношении студентов к себе [39]. Самооценка является не только основным фактором адаптации к обучению в вузе [40], но и условием

формирования специфичных стратегий обучения первокурсников (ориентация на процесс или результат обучения, стремление к получению диплома или получению высоких оценок и др.) [41]. В ряде исследований показано, что стартовый уровень самооценки первокурсников позволяет прогнозировать как академическую успеваемость [42], так и особенности карьерного планирования в образовательном процессе [43]. С другой стороны, ожидания студентов от результатов профессионального обучения определяют развитие их самооценки [44; 45]. Интересно, что высокая самооценка и самоуважение играют существенную роль в изучении студентами иностранных языков [46].

Несмотря на установленные в исследованиях связи между самооценкой и успехами студентов, высокий уровень последних достигается при сопровождении процесса профессионального обучения со стороны взрослого [47]. Это говорит, на наш взгляд, о необходимости проведения исследований не только уровня и содержания самооценки, но и психолого-педагогического сопровождения процесса освоения профессиональных образовательных программ.

В психологических исследованиях наблюдается преобладание функционального подхода к изучению самооценки, т. е. ее пониманию как фактора, влияющего на разные аспекты жизни человека. При этом нельзя говорить об однозначно линейном влиянии самооценки на успешность обучения, профессиональной деятельности человека. Снижение самооценки приводит к негативным последствиям в развитии личности и поведения человека (см., например [33; 34]). Вместе с тем и высокая самооценка может отрицательно сказываться на качестве выполняемой работы, поведении педагога и его отношении к педагогической деятельности (см. [25]). Следует обратить внимание, что в общем объеме исследований, предметом которых является самооценка, преобладают работы общепсихологического характера, а также исследования, посвященные изучению самооценки в детском и школьном возрасте.



Функциональный подход преобладает и в изучении проблемы взаимосвязи самооценки и мотивации. В современных психолого-педагогических исследованиях характерным является установление отношений между самооценкой и мотивацией достижения [10], обучения [29], деятельности [23] по принципу «чем позитивнее самооценка, тем выше уровень мотивации». В связи с этим мы можем предположить, что включение фактора развития деятельности (учебной, учебно-профессиональной, трудовой) в качестве промежуточной переменной во взаимодействие самооценки и мотивации должно показать наличие более сложных отношений между данными психологическими феноменами.

Еще более сложные отношения отмечены в исследовании проблемы взаимосвязи самооценки и рефлексии. Выше было показано, что, с одной стороны, высокая самооценка и глубокая рефлексия деятельности негативно влияют на принятие норм, правил, ценностей педагогической профессии [25]. С другой – низкая выраженность таких показателей приводит к развитию внутриличностных конфликтов [33], депрессивного и суицидального [34], деструктивного поведения [35]. Несмотря на явную недостаточность исследований проблемы взаимосвязи самооценки и рефлексии в педагогической профессии, взаимосвязь данных факторов является важным психологическим условием эффективного развития и функционирования педагогической деятельности.

Таким образом, изучение проблемы развития самооценки в студенческом возрасте в условиях учебно-профессиональной деятельности является не менее актуальной и научно значимой проблемой.

### Материалы и методы

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты 1–4 курсов педагогического университета, обучающиеся по профилю «Начальное образование»: 1 курс – 27 чел., 2 курс – 25, 3 курс – 26,

4 курс – 26 чел. Общий объем выборки – 104 чел. От всех респондентов было получено информированное согласие на участие в исследовании / обработку полученных ответов. Учащиеся осваивают профессиональную образовательную программу, дающую возможность после окончания вуза работать в должности учителя начальных классов.

Для изучения самооценки педагогических способностей была использована самооценочная шкала, по которой студентам предлагалось оценить уровень развития способностей, личностных характеристик, успешности деятельности, соотнося их с готовностью к педагогической деятельности. В качестве конкретных оцениваемых параметров были предложены следующие: познавательные, интеллектуальные, социальные, коммуникативные способности, личностные качества, мотивация деятельности, успешность деятельности, а также представление об оценке сформированности педагогических способностей по мнению других. Была предложена 10-балльная оценочная шкала, в которой 10 баллам соответствует наиболее высокий уровень развития, 5 баллам – средний, 1 баллу – низкий.

С целью анализа мотивации обучения использована «Методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной»<sup>3</sup>. Опросник позволил оценить уровень значимости для студентов трех результатов обучения: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность), «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества), «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). Результатом применения опросника является сравнительная характеристика значимости для студента измеряемых параметров.

Анализ рефлексии учебно-профессиональной деятельности производился с ис-

<sup>3</sup> Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000. 512 с.



пользованием «Теста рефлексии деятельности» В. Д. Шадрикова, С. С. Кургиняна<sup>4</sup> (форма «С» – студенты). С помощью теста была осуществлена оценка уровня развития рефлексии, понимаемой как «процесс осознания индивидом средств и способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых успехов и неудач. Рефлексируя в отношении конкретной деятельности, индивид проявляет способность осознанно воспроизводить полученный опыт, овладевать им, превращать его в обобщенный способ действия в конкретной ситуации»<sup>5</sup>. В процессе тестирования измерялись четыре показателя рефлексии деятельности: информационная основа деятельности (Шкала 1. ИОД), мотивация и целеполагание деятельности (Шкала 2. МЦД), принятие решения и осуществление деятельности (Шкала 3. ПРОД), общий показатель рефлексии деятельности (Шкала 4. ОРД).

Формулировка цели настоящей статьи и выбор методического инструментария требуют пояснений. Во-первых, самооценка занимает особое место в структуре способностей, направляя вместе с мотивацией и другими личностными характеристиками процесс формирования способностей субъекта деятельности. В процессе обучения в вузе самооценка и мотивация обеспечивают принятие новых условий учебной деятельности, коррекцию профессиональных представлений, сохранение устойчивости профессионального выбора и др. Во-вторых, рефлексия выступает ведущим механизмом реализации и развития деятельности, обеспечивая осознание ее средств и способов, причин и следствий достигнутых успехов и неудач. Ввиду сказанного самооценка педагогических способностей в условиях формирования личности и деятельности будущего педагога является психологическим ресурсом, как поддерживающим, так и негативно влияющим на развитие самой деятельности. Именно этим и определяется цель настоящей статьи, состоящая не только в констатации

уровня развития самооценки, мотивации, рефлексии, но и в установлении характера связи этих психологических параметров деятельности в процессе обучения в вузе.

### Результаты исследования

*Динамика изменения самооценки педагогических способностей.* Представленные в таблице 1 данные позволяют в первую очередь констатировать отсутствие качественных изменений в динамике общего уровня самооценки с 1 по 4 курс. На всем протяжении профессионального обучения обобщенные представления студентов о своих педагогических способностях находятся на уровне выше среднего (от 8,0 на 1 курсе до 7,6 на 4 курсе). Однако качественные, статистически значимые изменения наблюдаются в отношении отдельных параметров самооценки прежде всего при переходе с 1 на 2 курс обучения. Установлено статистически значимое снижение самооценки соответствия личностных качеств профессии педагога ( $U = 138$  при  $p \leq 0,05$ ), способности понимать поведение других ( $U = 126$  при  $p \leq 0,05$ ), успешности деятельности ( $U = 146$  при  $p \leq 0,05$ ), ожиданий положительной оценки себя окружающими ( $U = 144$  при  $p \leq 0,05$ ). В течение 2–3 курсов ни в общем уровне самооценки, ни в отдельных ее параметрах не происходит качественных изменений. Лишь на 4 курсе наблюдается, с одной стороны, статистически значимое снижение самооценки мотивации педагогической деятельности ( $U = 165,5$  при  $p \leq 0,05$ ), с другой, качественный рост ожиданий положительной оценки своей деятельности окружающими ( $U = 174,5$  при  $p \leq 0,05$ ).

Сохранение обобщенного представления о своих педагогических способностях на уровне выше среднего, а также качественные изменения отдельных параметров самооценки в начале и в конце обучения свидетельствуют об устойчивом профессиональном выборе, совершенном студентами – будущими учителями начальных классов.

<sup>4</sup> Шадриков В. Д., Кургинян С. С., Кузнецова М. Д. Тест рефлексии деятельности. М.: Университетская книга, 2015. 100 с.

<sup>5</sup> Там же. С. 10.

Т а б л и ц а 1. Уровень самооценки педагогических способностей  
T a b l e 1. Level of self-assessment of pedagogical abilities

Параметры самооценки / Self-esteem parameters	1 курс / 1 year		2 курс / 2 year		3 курс / 3 year		4 курс / 4 year	
	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv
Познавательные способности / Cognitive abilities	7,3	15,4	7,6	17,0	7,1	17,3	7,4	14,0
Интеллект / Intelligence	7,3	14,8	7,3	14,4	7,1	19,8	7,3	14,1
Личностные качества / Personal qualities	8,5	17,4	7,7	19,4	8,2	19,7	7,7	22,9
Понимание других / Understanding of others	9,1	9,7	8,4	13,3	8,6	11,7	8,5	11,8
Педагогическая мотивация / Pedagogical motivation	7,7	33,7	7,8	19,6	7,9	20,2	6,9	34,5
Анализ поведения других / Analysis of the behavior of others	8,0	19,2	7,9	15,2	7,8	18,4	8,1	13,4
Успешность деятельности / Success of activity	8,2	18,3	7,5	16,9	7,7	17,7	7,1	26,6
Ожидание оценки себя окружающими / Expectation of self-esteem by others	8,1	15,8	7,4	17,0	7,2	18,2	7,9	15,6
Общий уровень самооценки / General level of self-esteem	8,0	10,7	7,7	11,6	7,7	11,1	7,6	14,5

Примечания / Notes. Mx – среднее арифметическое значение / arithmetic mean; Cv – коэффициент вариации / coefficient of variation.

Мотивация обучения в вузе. Данные, представленные в таблице 2, позволяют говорить о более динамичном изменении мотивации обучения, чем самооценки педагогических способностей. В течение каждого курса происходят качественные статистически достоверные изменения в уровне значимости отдельных параметров мотивации обучения в вузе.

В первую очередь необходимо обратить внимание на сохранение наиболее высокой значимости в течение всего периода обучения мотивации получения знаний (параметр «Получение знаний»). Между 1 и 2 ( $U = 153,500$  при  $p \leq 0,05$ ),

а также между 3 и 4 ( $U = 152,500$  при  $p \leq 0,05$ ) курсами происходит статистически достоверное снижение значимости мотивации овладения профессией (параметр «Овладение профессией»). Это хорошо соотносится с данными о самооценке мотивации педагогической деятельности, статистически достоверное снижение которой происходит именно между 3 и 4 курсами ( $U = 165,5$  при  $p \leq 0,05$ ). Тем не менее, на наш взгляд, это не может рассматриваться ни как противоречие, ни как реальное свидетельство неадекватного профессионального выбора студентами – будущими учителями начальных классов.

Т а б л и ц а 2. Мотивация обучения в вузе  
T a b l e 2. Motivation for studying at a university

Параметры мотивации / Motivation parameters	1 курс / 1 year		2 курс / 2 year		3 курс / 3 year		4 курс / 4 year	
	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv
Получение знаний / Knowledge acquisition	8,9	29,8	8,5	30,8	8,7	37,2	8,3	38,1
Овладение профессией / Mastering a profession	7,7	29,1	6,5	40,3	6,5	36,9	4,9	59,5
Получение диплома / Getting a diploma	6,4	31,6	6,8	25,4	5,7	45,1	6,0	40,4



Отсутствие противоречия подтверждается, во-первых, сохранением наиболее высокой значимости среди других мотивов получения знаний, во-вторых, уменьшением важности мотива получения диплома (т. е. внешней мотивации обучения). При этом между 2 и 3 курсами происходит статистически достоверное снижение значимости последнего ( $U = 119$  при  $p \leq 0,05$ ). Снижение мотивации овладения профессией свидетельствует, скорее, о слабой идентификации себя с профессией учителя начальных классов. Причиной этого может служить снижение на 4 курсе самооценки соответствия личностных качеств профессии учителя, самооценки мотивации деятельности, успешности и способности понимания других. В целом это говорит о недостатке уверенности в своих силах, способностях и возможностях, что хорошо сочетается с ростом на 4 курсе ожиданий от положительной оценки себя со стороны окружающих. Последнее указывает на актуальную для студентов-выпускников потребность в социальной и профессиональной поддержке со стороны взрослых.

*Рефлексия учебно-профессиональной деятельности.* Расширение представлений об особенностях развития самооценки педагогических способностей возможно при обращении к результатам изучения рефлексии учебно-профессиональной деятельности. Данные таблицы 3 свидетельствуют об отсутствии качественных изменений в уровне рефлексии в период адаптации к обучению в вузе (1–2 курсы). При этом важно учитывать, что между 1 и 2 курса-

ми происходит статистически достоверное снижение самооценки педагогических способностей (соответствия личностных качеств профессии педагога, понимания других, успешности, ожиданий положительной оценки себя окружающими). Стабилизация самооценки между 2 и 3 курсами сопровождается качественным ростом показателей рефлексии принятия решений и осуществления деятельности ( $U = 114,500$  при  $p \leq 0,05$ ) и общего уровня рефлексии ( $U = 108,500$  при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, логика развития учебно-профессиональной деятельности (т. е. запуска формирования способностей субъекта) состоит в следующем: начало пересмотра сформированных на уровне школьного образования способов и средств решения учебных задач происходит после качественного снижения представлений студента о соответствии своих способностей и возможностей требованиям будущей профессии педагога. При этом данные таблицы 4 позволяют говорить об отрицательной роли высокой самооценки педагогических способностей в запуске процесса осознания новых условий обучения в вузе. Высокая самооценка на 1 курсе приводит к статистически значимому снижению способностей характеризовать предметные и субъективные условия учебной деятельности (ИОД;  $r = -0,44$  при  $p \leq 0,05$ ), выявлять и анализировать проблемную ситуацию (ПРОД;  $r = -0,31$  при  $p \leq 0,05$ ), осознать средства и способы собственной деятельности (ОРД;  $r = -0,40$  при  $p \leq 0,05$ ).

Т а б л и ц а 3. Рефлексия учебно-профессиональной деятельности студентов

Table 3. Reflection of educational and professional activities of students

Параметры рефлексии / Reflection parameters	1 курс / 1 year		2 курс / 2 year		3 курс / 3 year		4 курс / 4 year	
	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv
ИОД / IBA	12,8	30,6	13,3	28,4	14,7	34,1	13,1	26,0
МЦД / MGA	24,5	13,6	24,2	12,8	24,4	11,6	21,8	19,6
ПРОД / DMIA	29,3	18,9	28,5	19,8	33,2	20,7	30,1	27,4
ОРД / GAR	66,6	11,4	66,0	9,6	72,3	14,6	65,0	14,0

*Примечания / Notes.* ИОД – рефлексия информационной основы деятельности / IBA – reflection of the information basis of activity; МЦД – рефлексия мотивации и целеполагания деятельности / MGA – reflection of motivation and goal-setting of activity; ПРОД – рефлексия принятия решения и осуществления деятельности / DMIA – reflection of decision-making and implementation of activities; ОРД – общий показатель рефлексии деятельности / GAR – general indicator of activity reflection.

Таблица 4. Изменение связи между самооценкой и рефлексией учебно-профессиональной деятельности

Table 4. Changing the relationship between self-assessment and reflection of educational and professional activities

Параметры рефлексии / Reflection parameters	1 курс / 1 year	2 курс / 2 year	3 курс / 3 year	4 курс / 4 year
ИОД / IBA	-0,44*	-0,27	-0,07	-0,41*
МЦД / MGA	0,22	0,39*	0,03	0,42*
ПРОД / DMIA	-0,31*	-0,15	-0,08	-0,52**
ОРД / GAR	-0,40*	-0,18	-0,26	-0,47*

Ресурсные функции самооценки реализуются на 2 курсе. Активизация рефлексии мотивации и целей обучения в вузе (МЦД) положительно связывается с высокими значениями общего показателя самооценки педагогических способностей, т. е. уверенности в себе ( $r = 0,39$  при  $p \leq 0,05$ ). В таблице 4 представлены результаты корреляционного анализа между параметрами рефлексии деятельности и общим показателем самооценки педагогических способностей

Отсутствие значимых связей между самооценкой и рефлексией на 3 курсе может свидетельствовать о достигнутом оптимальном уровне взаимодействия между данными параметрами деятельности. Активная фаза развития способностей субъекта деятельности (3 курс) не требует от студента актуализации мотивирующей функции самооценки педагогических способностей.

На 4 курсе вновь обнаруживается специфичная связь представлений учащихся о соответствии своих способностей профессии педагога и рефлексии учебно-профессиональной деятельности. Данные таблицы 1 указывают на рост самооценки познавательных и интеллектуальных способностей, способности анализировать поведение других, ожиданий положительной оценки себя окружающими, т. е. происходит рост уверенности в своих силах, способностях и возможностях. При этом на 4 курсе наблюдается спад интенсивности рефлексии деятельности (табл. 3), наиболее ярко проявляющийся в отношении осознания мотивации и целеполагания ( $U = 134$  при  $p \leq 0,05$ ) и общего уровня рефлексии ( $U = 131,500$  при  $p \leq 0,05$ ). На фоне роста самооценки и снижения реф-

лексии наблюдается отрицательная связь между данными параметрами учебно-профессиональной деятельности – именно рост уверенности у выпускников в своих силах, способностях и возможностях приводит к статистически значимому снижению способности к осознанию средств и способов собственной деятельности (ОРД;  $r = -0,47$  при  $p \leq 0,05$ ).

С другой стороны, рост педагогической самооценки у выпускников положительно связан с осознанием ими мотивов и целей реализуемой деятельности ( $r = 0,42$  при  $p \leq 0,05$ ). В течение 1–3 курсов интенсивность рефлексии мотивов и целей находится на пограничном (между средним (17–25 баллов) и высоким (>25 баллов)) уровне (1 курс – 24,5; 2 курс – 24,2; 3 курс – 24,4). Только при ее снижении до 21,8 баллов (средний уровень) связь между самооценкой и рефлексией становится положительной. Таким образом, высокая самооценка педагогических способностей оказывает негативное воздействие на рефлексию операциональных составляющих деятельности. При этом она является психологическим ресурсом осознания ее мотивов и целей.

#### Обсуждение и заключение

Результаты проведенного исследования в целом подтвердили высказанную в начале настоящей статьи идею об отсутствии линейной связи между уровнем самооценки и успешностью деятельности человека [11]. Это относится и к процессу учебно-профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. Снижение и возрастание уровня самооценочных суждений о своих способностях оказывает разнонаправленное воздействие на





процесс освоения профессиональной образовательной программы. Взаимосвязь самооценки, мотивации, рефлексии деятельности опосредована периодом профессионального обучения – адаптацией к обучению в вузе, реализацией деятельности и ее завершением. Нами было подтверждено предположение о значительно более сложных отношениях между изучаемыми психологическими параметрами. Конечно, отсутствие линейных связей между ними не отменяет результаты исследований, в которых показана роль низкой самооценки в формировании внутриличностных конфликтов [33], депрессивных состояний [34], деструктивного поведения студентов [35] и др.

Однако нельзя однозначно говорить о позитивном влиянии высокой самооценки на различные аспекты успешности деятельности [8; 10; 40]. В настоящем исследовании продемонстрировано, что высокая самооценка педагогических способностей приводит не только к длительной адаптации к условиям обучения в вузе, но и к снижению интенсивности рефлексивных механизмов реализации учебно-профессиональной деятельности. Ввиду этого справедливой является идея авторов исследования [22] о необходимости организации специальной работы по психолого-педагогическому сопровождению на разных этапах профессионального развития человека. Важнейшей задачей такого сопровождения должно быть формирование адекватных самооценочных представлений студентов об уровне и содержании своих педагогических способностей. Психологической основой последнего может быть ресурс высокой самооценки студентов в начале учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Материалы представленного исследования будут полезны школьным учителям выпускных классов, сотрудникам проф-

ориентационных центров, преподавателям и организаторам учебного процесса в педагогических вузах. Повышение эффективности учебно-профессионального обучения и профессионального развития будущего педагога связано с необходимостью предпрофильной подготовки выпускников школ к поступлению в педагогические вузы. В частности, с выпускниками школ необходимо проведение работы по осознанию мотивов, целей выбора педагогического вуза и профессии учителя; требуется раннее знакомство с основами содержания педагогической деятельности, средствами и способами ее реализации. Вместе с тем и в процессе обучения в вузе студенты – будущие педагоги нуждаются в систематическом психологическом сопровождении освоения образовательной программы. Содержание данной работы должно учитывать динамику изменения представлений студентов о себе как учителя, о своих способностях и возможностях.

Проведенное исследование характеризуется рядом ограничений. Представленные в статье обобщения в отношении проблемы развития самооценки способностей и ее места в процессе учебно-профессиональной деятельности могут быть распространены на обучающихся в педагогических вузах. Это связано в первую очередь со спецификой профессии педагога и содержанием его профессиональной подготовки. Особый интерес представляет дальнейший анализ обозначенной проблемы, в частности изучение влияния динамики развития самооценки на показатели успешности учебно-профессиональной деятельности (академическую успешность, экспертную оценку успешности и др.). Это позволит расширить наши представления о роли самооценки способностей в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 2. С. 15–26. doi: <https://doi.org/10.31857/S020595920002981-5>
2. Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 37–49. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.037-049>

3. Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 3. С. 598–622. doi: <http://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-598-622>
4. Мазилев В. А. Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4. С. 96–106. doi: <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-4-115-96-106>
5. Бердникова Л. Ф., Ситдикова Г. М. Социально-экономическое содержание текучести кадров в современных условиях труда // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7, № 1. С. 98–100.
6. Krasavtseva Yu. V. The Relationship between Self-Assessed Intelligence and Self-Assessed Personality, Tolerance of Uncertainty and the Dark Triad Traits in Managers // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15, № 1. С. 54–68. doi: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-1-54-68>
7. Блинова Е. Н., Щербак О. В. Когнитивные механизмы понимания вербальных и иконических текстов // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 1. С. 66–79. doi: <https://doi.org/10.31857/S020595920013333-2>
8. Santos S., Salvador M. Depression in Institutionalized Adolescents: The Role of Memories of Warmth and Safeness, Shame and Self-criticism // The Spanish Journal of Psychology. 2021. Vol. 24. doi: <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.27>
9. Moksnes U. K., Eilertsen M.-E., Lazarewicz M. The Association between Stress, Self-Esteem and Depressive Symptoms in Adolescents // Scandinavian Journal of Psychology. 2016. Vol. 57, issue 1. P. 22–29. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12269>
10. Osborne J. W., Jones B. D. Identification with Academics and Motivation to Achieve in School: How the Structure of the Self Influences Academic Outcomes // Educational Psychology Review. 2011. Vol. 23. P. 131–158. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9151-1>
11. Panadero E., Brown G. T. L., Strijbos J-W. The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions // British Journal of Educational Studies. 2016. Vol. 28. P. 803–830. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
12. Буркова В. Н. Взаимосвязь самооенок агрессивного поведения московских школьников и общих размеров тела // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 70–80.
13. Moore B., Woodcock S., Dudley D. Well-Being Warriors: A Randomized Controlled Trial Examining the Effects of Martial Arts Training on Secondary Students' Resilience // British Journal of Educational Psychology. 2021. Vol. 91, issue 4. P. 1369–1394. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12422>
14. Лабунская В. А., Капитанова Е. В. Обеспокоенность и удовлетворенность студентов своим внешним обликом как предикторы самооенок его компонентов и характеристик // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13, № 1. С. 167–183. doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.1.14>
15. Нартова-Бочавер С. К., Кислица Г. К. Переживание благодарности как личностный ресурс: к постановке проблемы // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 6. С. 42–51. doi: <https://doi.org/10.7868/S0205959217060046>
16. Responses to Positive Affect, Life Satisfaction and Self-Esteem: A Cross-Lagged Panel Analysis during Middle Adolescence / D. Gomez-Baya [et al.] // Scandinavian Journal of Psychology. 2018. Vol. 59, issue 4. P. 462–472. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12450>
17. Examining the Psychological Well-Being of Refugee Children and the Role of Friendship and Bullying / M. Samara [et al.] // British Journal of Educational Psychology. 2020. Vol. 90, issue 2. P. 301–329. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12282>
18. Mind Wandering, Together with Test Anxiety and Self-Efficacy, Predicts Student's Academic Self-Concept but Not Reading Comprehension Skills / L. Desideri [et al.] // British Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 89, issue 2. P. 307–323. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12240>
19. Meissel K., Rubie-Davies Ch. M. Cultural Invariance of Goal Orientation and Self-Efficacy in New Zealand: Relations with Achievement // British Journal of Educational Psychology. 2016. Vol. 86, issue 1. P. 92–111. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12103>
20. Психологические барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых / Т. Г. Бохан [и др.] // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 81–95. doi: <https://doi.org/10.17223/17267080/62/7>
21. Васильева Е. Ю., Томилова М. И. Оценка коммуникативной компетентности у ординаторов // Образование и саморазвитие. 2019. Т. 14, № 4. С. 81–90.
22. Trudeau S., Boudrias J.-S., Cournoyer A. Behavioral Integration of Individual Psychological Assessment Feedback: Assessor and Social Support // The Spanish Journal of Psychology. 2021. Vol. 24. doi: <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.34>



23. Self-Perception of Teachers and Managers of the Impact of Teachers' Professional Development in Vietnam / N. T. K. Dung [et al.] // *Education and Self-Development*. 2020. Vol. 15, no. 2. P. 21–30.
24. Shen Yu. Ch., Nie H. Ya., Liu Yu. Electronic Portfolio Architecture Based on Knowledge Support in Senior Project Design // *Education and Self-Development*. 2019. Vol. 14, no. 2. P. 32–43.
25. Plust U., Joseph S., Murphy D. 'Sucking Results Out of Children' Reflective Lifeworld Case Study of a Primary School Teacher Striving for Authenticity // *British Journal of Educational Studies*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2006600>
26. Burns R. A., Crisp D. A., Burns R. B. Re-Examining the Reciprocal Effects Model of Self-Concept, Self-Efficacy, and Academic Achievement in a Comparison of the Cross-Lagged Panel and Random-Intercept Cross-Lagged Panel Frameworks // *British Journal of Educational Psychology*. 2020. Vol. 90, issue 1. P. 77–91. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12265>
27. Зиренко М. С. ИмPLICITНЫЕ теории интеллекта и личности: связи с интеллектом, мотивацией и личностными чертами // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2018. Т. 15, № 1. С. 39–53. doi: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-1-39-53>
28. Лабунская В. А. Взаимовлияние самооценок привлекательности внешнего облика, его вклада в положение человека в обществе и самоотношения студентов // *Психологическая наука и образование*. 2019. Т. 24, № 5. С. 37–46. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240504>
29. Кузнецова Е. В. Каково отношение к учебе студентов-математиков? Исследование индивидуальных и мотивационных факторов // *Образование и саморазвитие*. 2021. Т. 16, № 2. С. 139–152. URL: <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/journal-article/каково-отношение-к-учебе-студентов-ма> (дата обращения: 20.01.2022).
30. Self-Esteem Mediates Effects of Normal and Pathological Personality Traits on Subjective Well-Being / W. Hart [et al.] // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2021. Vol. 62, issue 5. P. 735–745. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12738>
31. Bartram B. Emotion as a Student Resource in Higher Education // *British Journal of Educational Studies*. 2015. Vol. 63, issue 1. P. 67–84. doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.980222>
32. Sechi C., Loi G., Cabras C. Addictive Internet Behaviors: The Role of Trait Emotional Intelligence, Self-Esteem, Age, and Gender // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2021. Vol. 62, issue 3. P. 409–417. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12698>
33. Сиврикова Н. В., Жеребкина В. Ф., Постникова М. И. Взаимосвязь проявлений внутриличностного конфликта и стиля медиапотребления студентов // *Российский психологический журнал*. 2017. Т. 14, № 3. С. 70–87. doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.3.4>
34. Lin C.-C. The Relationships among Gratitude, Self-Esteem, Depression, and Suicidal Ideation among Undergraduate Students // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2015. Vol. 56, issue 6. P. 700–707. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12252>
35. Explanatory Psychological Factors of Inconsistently Condom Use among Spanish University Students: Gender Differences / E. Ruiz-Palomino [et al.] // *The Spanish Journal of Psychology*. 2020. Vol. 23. doi: <https://doi.org/10.1017/SJP.2020.14>
36. Yeager D. S., Dweck C. S. Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed // *Educational Psychologist*. 2012. Vol. 47, issue 4. P. 302–314. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
37. Савин Е. Ю. Соотношение склонности к педагогической импровизации с субъектным и профессиональным опытом студента-педагога // *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 61. С. 123–138. doi: <https://doi.org/10.17223/17267080/61/9>
38. Павлова Е. М. Модель связей самооценки креативности и интеллекта с толерантностью к неопределенности и креативностью // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2018. Т. 15, № 1. С. 69–78. doi: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-1-69-78>
39. Ясько Б. А., Тхагалижокова Л. В. К проблеме взаимосвязи временной децентрации с самооценкой личности на этапах переживания психологического кризиса // *Российский психологический журнал*. 2017. Т. 14, № 1. С. 77–95. doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.1.5>
40. Perfectionism in Academically Gifted Students: A Systematic Review / M. C. Grugan [et al.] // *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33. P. 1631–1673. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7>
41. Ferradás M., Freire C., Núñez J. C. Self-Protection Profiles of Worth and Academic Goals in University Students // *European Journal of Psychology of Education*. 2017. Vol. 32. P. 669–686. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0318-5>

42. Identifying Science Students at Risk in the First Year of Higher Education: The Incremental Value of Non-Cognitive Variables in Predicting Early Academic Achievement / J. Willems [et al.] // *European Journal of Psychology of Education*. 2019. Vol. 34. P. 847–872. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0399-4>
43. Dias D. Students' Choices in Portuguese Higher Education: Influences and Motivations // *European Journal of Psychology of Education*. 2013. Vol. 28. P. 437–451. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0122-9>
44. Ben-Eliyahu A. Academic Emotional Learning: A Critical Component of Self-Regulated Learning in the Emotional Learning Cycle // *Educational Psychologist*. 2019. Vol. 54, issue 2. P. 84–105. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1582345>
45. Tao V. Y. K., Li Y., Wu A. M. S. Do Not Despise Failures: Students' Failure Mindset, Perception of Parents' Failure Mindset, and Implicit Theory of Intelligence // *European Journal of Psychology of Education*. 2022. Vol. 37. P. 375–389. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00524-y>
46. Stranovska E., Gadusova Z. Learners' Success and Self-Esteem in Foreign Language Reading Comprehension // *Образование и саморазвитие*. 2020. Т. 15, № 3. С. 109–119. URL: <https://www.scilit.net/article/1c811b183725ae4d464ce652a93d2473> (дата обращения: 20.01.2022).
47. Gueta B., Berkovich I. The Effect of Autonomy-Supportive Climate in a Second Chance Programme for At-Risk Youth on Dropout Risk: The Mediating Role of Adolescents' Sense of Authenticity // *European Journal of Psychology of Education*. 2022. Vol. 37. P. 85–100. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00542-4>

Поступила 03.02.2022; одобрена после рецензирования 30.05.2022; принята к публикации 08.06.2022.

*Об авторах:*

**Мазилев Владимир Александрович**, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (150000, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1), доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, Scopus ID: **13004734300**, Researcher ID: **F-9746-2013**, [v.mazilov@yspu.org](mailto:v.mazilov@yspu.org)

**Слепко Юрий Николаевич**, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (150000, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1), доктор психологических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>, Scopus ID: **56111886000**, Researcher ID: **AAF-8745-2019**, [slepko@inbox.ru](mailto:slepko@inbox.ru)

*Заявленный вклад авторов:*

В. А. Мазилев – постановка проблемы исследования; теоретический анализ проблемы способностей в психологии; обоснование роли самооценки в структуре способностей личности; обсуждение результатов исследования и заключение.

Ю. Н. Слепко – обзор современных исследований проблемы самооценки в российской и зарубежной психологии; описание материалов и методов исследования; анализ результатов эмпирического исследования.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Shadrikov V.D. To New Psychological Theory of Abilities and Giftedness. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 2019;40(2):15–26. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31857/S020595920002981-5>
2. Mazilov V.A., Slepko Yu.N. Pedagogical Giftedness as a Key Prerequisite for Efficient Modern Educational System. *Integration of Education*. 2019;23(1):37–49. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.037-049>
3. Mazilov V.A., Slepko Iu.N. Abilities and Giftedness in Psychology: The Current State of Domestic and Foreign Studies. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2021;18(3):598–622. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-598-622>
4. Mazilov V.A. Study of Pedagogical Abilities and Strategy for the Formation of Pedagogical Giftedness. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020;(4):96–106. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-4-115-96-106>





5. Berdnikova L.F., Sitdikova G.M. Social and Economic Contents of the Personnel of the Staff in Modern Conditions of Labor. *Karelian Scientific Journal*. 2018;7(1):98–100. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Krasavtseva Yu.V. The Relationship between Self-Assessed Intelligence and Self-Assessed Personality, Tolerance of Uncertainty and the Dark Triad Traits in Managers. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2018;15(1):54–68. doi: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-1-54-68>
7. Blinova E., Shcherbakova O. Cognitive Mechanisms of Understanding of Verbal Texts and Infographics. *Psihologicheskii zhurnal*. 2021;42(1):66–79. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31857/S020595920013333-2>
8. Santos S., Salvador M. Depression in Institutionalized Adolescents: The Role of Memories of Warmth and Safeness, Shame and Self-Criticism. *The Spanish Journal of Psychology*. 2021;24:E29. doi: <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.27>
9. Moksnes U.K., Eilertsen M.-E., Lazarewicz M. The Association between Stress, Self-Esteem and Depressive Symptoms in Adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2016;57(1):22–29. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12269>
10. Osborne J.W., Jones B.D. Identification with Academics and Motivation to Achieve in School: How the Structure of the Self Influences Academic Outcomes. *Educational Psychology Review*. 2011;23:131–158. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9151-1>
11. Panadero E., Brown G.T.L., Strijbos J-W. The Future of Student Self-Assessment: A Review of Known Unknowns and Potential Directions. *British Journal of Educational Studies*. 2016;28:803–830. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
12. Burkova V.N. Relationship of Self-Score of Aggressive Behavior of Moscow Schoolchildren and Total Body Size. *Voprosy psikhologii*. 2020;(4):70–80. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Moore B., Woodcock S., Dudley D. Well-being Warriors: A Randomized Controlled Trial Examining the Effects of Martial Arts Training on Secondary Students' Resilience. *British Journal of Educational Psychology*. 2021;91(4):1369–1394. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12422>
14. Labunskaya V.A., Kapitanova E.V. Concerns and Satisfaction of Students to Their Appearance as Predictors of Self-Evaluations of Its Components and Characteristics. *Russian Psychological Journal*. 2016;13(1):167–183. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.1.14>
15. Nartova-Bochaver S.K., Kislitca G.K. Experience of Gratitude as a Personal Resource: on the Problem Definition. *Psihologicheskii zhurnal*. 2017;38(6):42–51. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.7868/S0205959217060046>
16. Gomez-Baya D., Mendoza R., Gaspar T., Gomes P. Responses to Positive Affect, Life Satisfaction and Self-Esteem: A Cross-Lagged Panel Analysis during Middle Adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2018;59(4):462–472. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12450>
17. Samara M., Asam A., Khadaroo A., Hammuda S. Examining the Psychological Well-Being of Refugee Children and the Role of Friendship and Bullying. *British Journal of Educational Psychology*. 2020;90(2):301–329. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12282>
18. Desideri L., Ottaviani C., Cecchetto C., Bonifacci P. Mind Wandering, Together with Test Anxiety and Self-Efficacy, Predicts Student's Academic Self-Concept but Not Reading Comprehension Skills. *British Journal of Educational Psychology*. 2019;89(2):307–323. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12240>
19. Meissel K., Rubie-Davies Ch.M. Cultural Invariance of Goal Orientation and Self-Efficacy in New Zealand: Relations with Achievement. *British Journal of Educational Psychology*. 2016;86(1):92–111. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12103>
20. Bohan T.G., Shabalovskaya M.V., Galazhinskaya O.N., Uliyanich A.L., Shukhlova Yu.A., Zaikina M.D. Psychological Barriers in Research Activity of Junior Scientists. *Siberian Journal of Psychology*. 2016;(62):81–95. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17223/17267080/62/7>
21. Vasilyeva E.Yu., Tomilova M.I. Assessment of Communicative Competence of Residents. *Obrazovanie i samorazvitiye*. 2019;14(4):81–90. (In Russ., abstract in Eng.)
22. Trudeau S., Boudrias J-S., Cournoyer A. Behavioral Integration of Individual Psychological Assessment Feedback: Assessor and Social Support. *The Spanish Journal of Psychology*. 2021;24:E37. doi: <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.34>
23. Dung N.T.K., Huy N.H.D., Hang N.T., Ha D.T.T. Self-Perception of Teachers and Managers of the Impact of Teachers' Professional Development in Vietnam. *Education and Self-Development*. 2020;15(2):21–30.
24. Shen Yu.Ch., Nie H.Ya., Liu Yu. Electronic Portfolio Architecture Based on Knowledge Support in Senior Project Design. *Education and Self-Development*. 2019;14(2)32–43.



25. Plust U., Joseph S., Murphy D. 'Sucking Results out of Children' Reflective Lifeworld Case Study of a Primary School Teacher Striving for Authenticity. *British Journal of Educational Studies*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2006600>
26. Burns R.A., Crisp D.A., Burns R.B. Re-Examining the Reciprocal Effects Model of Self-Concept, Self-Efficacy, and Academic Achievement in a Comparison of the Cross-Lagged Panel and Random-Intercept Cross-Lagged Panel Frameworks. *British Journal of Educational Psychology*. 2020;90(1):77–91. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12265>
27. Zirenko M.S. Implicit Theories of Intelligence and Personality: Relations to Intelligence, Motivation and Personality. *Psychology Journal of Higher School of Economics*. 2018;15(1):39–53. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-1-39-53>
28. Labunskaya V.A. Cross-Impact of Self-Assessments of Attractiveness, Its Contribution to Social Status and Self-Attitude in Students. *Psychological Science and Education*. 2019;24(5)37–46. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240504>
29. Kuznetsova E.V. How Do Students of Mathematics Relate to Their Learning? Research into Individual and Motivational Factors. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2021;16(2):139–152. Available at: <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/journal-article/каково-отношение-к-учебе-студентов-ма> (accessed 20.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
30. Hart W., Richardson K., Breeden C.J., Kinrade C. Self-Esteem Mediates Effects of Normal and Pathological Personality Traits on Subjective Well-Being. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2021;62(5):735–745. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12738>
31. Bartram B. Emotion as a Student Resource in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*. 2015;63(1):67–84. doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.980222>
32. Sechi C., Loi G., Cabras C. Addictive Internet Behaviors: The Role of Trait Emotional Intelligence, Self-Esteem, Age, and Gender. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2021;62(3):409–417. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12698>
33. Sivrikova N.V., Zhrebkina V.F., Postnikova M.I. The Association between Manifestations of Intrapersonal Conflict and the Style of Media Consumption among Students. *Russian Psychological Journal*. 2017;14(3):70–87. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.3.4>
34. Lin C.-C. The Relationships among Gratitude, Self-Esteem, Depression, and Suicidal Ideation among Undergraduate Students. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2015;56(6):700–707. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12252>
35. Ruiz-Palomino E., Gil-Llario M.D., Giménez-García C., Ballester-Arnal R. Explanatory Psychological Factors of Inconsistently Condom Use among Spanish University Students: Gender Differences. *The Spanish Journal of Psychology*. 2020;23:E12. doi: <https://doi.org/10.1017/SJP.2020.14>
36. Yeager D.S., Dweck C.S. Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*. 2012;47(4):302–314. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
37. Savin E.Yu. Correlation of Propensity to Pedagogical Improvisation and Subjective and Professional Experience of Pre-Service Teachers. *Siberian Journal of Psychology*. 2016;(61):123–138. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17223/17267080/61/9>
38. Pavlova E.M. Model of Connections between Self-Esteem of Creativity and Intelligence, Tolerance of Uncertainty and Creativity. *Psychology Journal of the Higher School of Economics*. 2018;15(1):69–78. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-1-69-78>
39. Yasko B.A., Tkhalizhokova L.V. The Association between Temporal Decentration and Self-Appraisal at Stages of Experiencing Psychological Crisis. *Russian Psychological Journal*. 2017;14(1):77–95. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.1.5>
40. Grugan M.C., Hill A.P., Madigan D.J., Donachie T.C., Olsson L.F., Etherson M.E. Perfectionism in Academically Gifted Students: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*. 2021;33:1631–1673. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7>
41. Ferradás M., Freire C., Núñez J.C. Self-Protection Profiles of Worth and Academic Goals in University Students. *European Journal of Psychology of Education*. 2017;32:669–686. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0318-5>
42. Willems J., Coertjens L., Tambuyzer B., Donche V. Identifying Science Students at Risk in the First Year of Higher Education: The Incremental Value of Non-Cognitive Variables in Predicting Early Academic Achievement. *European Journal of Psychology of Education*. 2019;34:847–872. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0399-4>



43. Dias D. Students' Choices in Portuguese Higher Education: Influences and Motivations. *European Journal of Psychology of Education*. 2013;28:437–451. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0122-9>
44. Ben-Eliyahu A. Academic Emotional Learning: A Critical Component of Self-Regulated Learning in the Emotional Learning Cycle. *Educational Psychologist*. 2019;54(2):84–105. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1582345>
45. Tao V.Y.K., Li Y., Wu A.M.S. Do Not Despise Failures: Students' Failure Mindset, Perception of Parents' Failure Mindset, and Implicit Theory of Intelligence. *European Journal of Psychology of Education*. 2022;37:375–389. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00524-y>
46. Stranovska E., Gadusova Z. Learners' Success and Self-Esteem in Foreign Language Reading Comprehension. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2020;15(3):109–119. Available at: <https://www.scilit.net/article/1c811b183725ae4d464ce652a93d2473> (accessed 20.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
47. Gueta B., Berkovich I. The Effect of Autonomy-Supportive Climate in a Second Chance Programme for At-Risk Youth on Dropout Risk: The Mediating Role of Adolescents' Sense of Authenticity. *European Journal of Psychology of Education*. 2022;37:85–100. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00542-4>

Submitted 03.02.2022; approved after reviewing 30.05.2022; accepted for publication 08.06.2022.

*About the authors:*

**Vladimir A. Mazilov**, Head of the Chair of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (108/1 Respublikanskaya St., Yaroslavl 150000, Russian Federation), Dr.Sci. (Psychol.), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, **Scopus ID:** **13004734300**, **Researcher ID:** **F-9746-2013**, [v.mazilov@yspu.org](mailto:v.mazilov@yspu.org)

**Yuriy N. Slepko**, Dean of Faculty of Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (108/1 Respublikanskaya St., Yaroslavl 150000, Russian Federation), Dr.Sci. (Psychol.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>, **Scopus ID:** **56111886000**, **Researcher ID:** **AAF-8745-2019**, [slepko@inbox.ru](mailto:slepko@inbox.ru)

*Contribution of the authors:*


V. A. Mazilov – statement of the research problem; theoretical analysis of the problem of abilities in psychology; substantiation of the role of self-assessment in the structure of personality abilities; discussion of the research results and conclusion.


Yu. N. Slepko – review of modern research on the problem of self-assessment in Russian and foreign psychology; description of materials and research methods; analysis of the results of an empirical study.

*All authors have read and approved the final manuscript.*



## Проблема безопасности личности: анализ базовых понятий и подходов к моделированию

В. В. Лихолетов, А. Г. Абдуллин 

Южно-Уральский государственный университет (НИУ),  
г. Челябинск, Российская Федерация  
 [asatabdullin50@rambler.ru](mailto:asatabdullin50@rambler.ru)

### Аннотация

**Введение.** Проблема безопасности актуальна для человечества в целом и для отдельной личности в особенности. Она тесно связана с главными для человека понятиями – «жизнь» и «смерть», междисциплинарна и является ключевой для всех видов искусств и наук. Однако во многом изолированное развитие их тезаурусов и модельных средств привело к формированию эклектичных понятийных и модельных аппаратов, обострило проблему обобщения (концептуального синтеза) и снижения размерности проблемного поля. Цель статьи – анализ базовых понятий и модельного инструментария проблемного поля безопасности личности.

**Материалы и методы.** Применялись анализ и концептуальный синтез, аналогия и трансфер знаний, обобщенный метод качественных структур, моделирование, включающие идеи многомодельности описаний и модельных игр при использовании для этих целей адекватного реальности столкновения противоборствующих (оппонирующих) моделей. В случае недостаточности доказательств для подтверждения выдвигаемых гипотез на конкретных уровнях системной иерархии нами осуществлялся переход в надсистему, как этого требует вывод, следующий из доказательств известных теорем К. Геделя «О неполноте».

**Результаты исследования.** При осмыслении проблемы безопасности личности многомерного человека выявлена польза трансфера знаний и процедур содержательного обобщения понятий. На примере понятия «личность» подтверждена эффективность использования обобщенного метода качественных структур И. М. Калинаускаса – Б. В. Шмакова для целей концептуального синтеза. Обоснована перспективность многомодельного описания обширного проблемного поля безопасности личности оппонирующими моделями и модельными играми типа «Жизненной стратегии творческой личности» Г. С. Альтшуллера – И. М. Верткина. Доказана гипотеза о том, что проблемы «обезличивания личности» в тезаурусах и моделировании, а также проектирования и конструирования в будущем многоаспектных систем обеспечения личной безопасности людей могут быть сняты в процессе создания их индивидуальных модельных «цифровых двойников».

**Обсуждение и заключение.** Проведенное исследование вносит вклад в развитие представлений о масштабе и глубине проблемного поля безопасности личности. Материалы статьи будут полезны широкому кругу ученых и практиков, занятых исследованиями и решением не только обострившихся «вечных» проблем, но и возникающих в условиях цифровизации жизни современного общества новых проблем обеспечения безопасности личности.

**Ключевые слова:** человек и его многомерность, аналогия и трансфер знаний, безопасность личности, общество и государство, тезаурусы и моделирование, содержательное обобщение

**Конфликт интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Для цитирования:** Лихолетов В. В., Абдуллин А. Г. Проблема безопасности личности: анализ базовых понятий и подходов к моделированию // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 3. С. 483–502. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.483-502>

© Лихолетов В. В., Абдуллин А. Г., 2022



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



Original article

## The Problem of Personal Security: An Analysis of Basic Concepts and Approaches to Modeling

V. V. Likholetov, A. G. Abdullin ✉

South Ural State University, Chelyabinsk, Russian Federation

✉ asatabdullin50@rambler.ru

### Abstract

**Introduction.** The problem of security is extremely relevant for humanity as a whole and for the individual in particular. It is closely connected, for a person, with the main concepts – “life” and “death”, is interdisciplinary and the key to all arts and a huge number of sciences. However, the largely isolated development of their thesauri and model tools led to the formation of very eclectic conceptual and model apparatuses, exacerbated the problem of generalization (conceptual synthesis) and reduction in the dimension of the problem field. The purpose of the work is to analyze the basic concepts and model tools of the problem field of personal security.

**Materials and Methods.** Systematic and interdisciplinary approaches and methods were applied: analysis and conceptual synthesis; analogy and transfer of knowledge; generalized method of qualitative structures; modeling, including the idea of multimodel descriptions and model games when used for these purposes, adequate to the reality of the collision of opposing models. In the case of insufficient evidence to confirm the hypotheses put forward at specific levels of the system hierarchy, we carried out the transition to the super system, as required by the conclusion following from the proofs of Kurt Gödel’s well-known theorems “On incompleteness”.

**Results.** When understanding the problem of the security of the personality of a multidimensional person, the benefits of the transfer of knowledge and meaningful procedures, according to generalizations of concepts. Using the concept of “personality” as an example, the effectiveness of using the GMQS by I. M. Kalinauskas – B. V. Shmakov for the purposes of conceptual synthesis. The prospects of a multi-model description of the vast problem field of personal security by opposing models and model games of the type of “Life Strategy of a Creative Personality” by G. S. Altshuller – I. M. Vertkin. It is hypothesized that the current problem of “identity depersonalization” in thesauri and modeling, as well as the design and construction of multi-aspect systems for ensuring the personal safety of people in the future, can be removed in the process of creating their individual model “digital twins”.

**Discussion and Conclusion.** The conducted research contributes to the development of ideas about the scale and depth of the problematic field of personal security. The materials of the article will be useful to a wide range of researchers and practitioners engaged in research and solving not only the aggravated “eternal” problems, but also new problems of ensuring the security of an individual that arise in the conditions of digitalization of the life of modern society.

*Keywords:* person and his/her multidimensionality, analogy and transfer of knowledge, personal security, society and state, thesauri and modeling, meaningful summary

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

*For citation:* Likholetov V.V., Abdullin A.G. The Problem of Personal Security: An Analysis of Basic Concepts and Approaches to Modeling. *Integration of Education*. 2022;26(3):483–502. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.483-502>

### Введение

В обширном море информации понятие личности человека занимает ключевое положение. Удовлетворение совокупности потребностей человека, его прав и свобод – исходная позиция любого нормального общества и всех его институтов. Однако, несмотря на исключительную важность для человечества знаний

о самом человеке, его глубинная сущность еще до конца не изучена.

Человек – сущность планетарно-космическая [1], он – это целый мир. Многомерность человека породила трудность его изучения в целостности [2]. В результате продолжительного и преимущественно изолированного изучения его граней он сегодня «расщеплен» во всех науках<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Горелов А. А. Расщепленный человек и целостная личность. М., 1990. 255 с.; Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / Под общ. ред. Б. Г. Юдина. М. : Прогресс-Традиция, 2007. 368 с.

Из-за развертывания понятийных аппаратов образовалось многомерное эклектическое понятийное поле, затрудняющее взаимодействие наук и их дальнейшее развитие. Обострилась проблема обобщения и создания меж- и трансдисциплинарных тезаурусов. Для осуществления «сборки» человека ученые используют множество научных методов. Однако моделирование выступает сегодня одним из ведущих методов познания самого человека и выявления фантастической картины его отношений и взаимосвязей с окружающими системами внешней среды<sup>2</sup>.

При обсуждении проблем безопасности личности прежде всего рассматривают понятие «безопасность жизнедеятельности» как характеристику благоприятного состояния окружающей человека среды, условий труда и учебы, питания и отдыха, при которых снижена возможность возникновения опасных факторов, угрожающих его здоровью, жизни, имуществу и законным интересам, хотя оно также определяет науку о взаимодействии человека с окружающей средой и учебную дисциплину в сфере образования<sup>3</sup>. Однако эта дефиниция из-за абстрактности и семантической некорректности не способна «накрыть» поле разноуровневых факторов, определяющих безопасность многомерного человека в условиях кардинальных изменений условий его жизни, учебы и работы, питания и отдыха, вызванных технологической революцией и цифровизацией социально-экономической жизни общества. Сами специалисты сферы безопасности жизнедеятельности отмечают, что «процесс понимания глобальности вопросов безопасности сопровождается тенденцией все более углубляющегося непонимания семантической сущности слова “безопасность”» [3, с. 47]. Именно этим определяется актуальность анализа понятийного поля безопасности,

исключительно важного для личности, а также выявления современных и адекватных сложности изучаемых системных явлений модельных подходов и средств, способствующих лучшему пониманию многомерности человека.

Новизна исследования состоит в междисциплинарном характере анализа понятийного поля, подтверждении выдвинутых гипотез о необходимости его свертывания до компактной системы емких терминов, обосновании на базе концептуального моделирования перспективности многомерного описания проблемного поля безопасности личности оппонирующими моделями и модельными играми. Цель статьи – междисциплинарный анализ широкого поля базовых понятий и подходов к моделированию в сфере безопасности личности человека.

### Обзор литературы

Изучение терминологического поля безопасности личности предполагает, во-первых, обращение к еще более широкому полю понятий о многомерном человеке. А. Адлер понимал человека как интегрированную целостность в рамках социальной системы, называя ее принципы: холизм, единство индивидуального стиля жизни, социальный интерес, направленность поведения к цели [4]. Человек многоуровнев: он и субъект, и личность, и индивидуальность. Целостность – обобщенное качество человека, состоящее в единстве его биосоциальных и психической граней. Последняя – системное качество системы «человек», оно производно от материальной формы и обслуживает его природное и социальное бытие. При этом сознание понимается как орган жизнедеятельности человека на жизненном пути [5].

По Б. Г. Ананьеву, индивидуальность – система, находящаяся в саморазвитии,

<sup>2</sup> Вартофский М. В. Модели. Репрезентация и научное понимание. М. : Прогресс, 1988. 507 с.; Могилевский В. Д. Методология систем: вербальный подход. М. : Экономика, 1999. 251 с.; Природа моделей и модели природы / Под ред. Д. М. Гвишиани, И. Б. Новика, С. А. Пегова. М. : Мысль, 1986. 270 с.; Самарский А. А., Михайлов А. П. Математическое моделирование. М. : Физматлит, 2001. 320 с.; Штофф В. А. Моделирование и философия. М. : Наука, 1966. 302 с.

<sup>3</sup> Гафнер В. В. Основы безопасности жизнедеятельности: понятийно-терминологический словарь. М. : ФЛИНТА, 2016. 280 с.





сочетающая автономность человека и связи с метасистемами природной и искусственной сред через подсистемы (индивид, личность, субъект)<sup>4</sup>. Ее познание как психо-био-социальной системы требует союза с многими науками. Согласно В. М. Бехтереву, личность – самостоятельная особь с особым психическим укладом и индивидуальным отношением к окружающей среде, она – основа всей общественной жизни. С. Л. Рубинштейн рассматривал личность в единстве трех планов: направленности («Что человек хочет?»), задатков и способностей («Что человек может?»), темперамента и характера («Что человек есть?»), отмечая, что личностью становятся. Поэтому личность – сложнейшее понятие, претендующее на отображение целостного человека. Ученый выделяет следующие характеристики личности: активность, направленность, ценность, установка, убеждения и мировоззрение, самосознание. Он считает, что деятельность – форма взаимодействия с миром, т. е. «центр личности» лежит не в индивиде, а в его бытии. Выделяя в качестве базовых параметров личности широту связей человека с миром, степень иерархичности деятельности и ее общую структуру, А. Н. Леонтьев отмечал, что личность развивается в причинно-следственном плане от действий ради потребностей – к потребностям ради действий. Личность – субъект общественных отношений и социального поведения, а процесс ее становления – это социализация. В результате становления и развития психология личности вобрала в поле своего внимания не только проблемы личности, но и всех других сторон человека – индивида, субъекта, индивидуальности.

Представим краткий фрагмент понятийного поля определений личности.

*Человек* – единство граней: физиологической (физиологические потребности), психической (потребность в редукации напряжения и получении удовольствия), духовной (стремление к смыслу) (В. Франкл).

*Индивид* – самостоятельно существующий биологический организм, носитель

общих генотипических наследственных свойств биологического вида (К. Линней).

*Индивидуальность* – полисистема, в ней закрытость – автономность сочетается со связями с надсистемами первой и второй (искусственной) природы через открытые подсистемы: индивид, личность, субъект (Б. Г. Ананьев).

*Личность* – субъект общественных отношений и социального поведения. Продукт социально-общественного развития, ее реальный базис – совокупность общественных отношений человека, реализуемых деятельностью. Через нее человек воздействует на природу, вещи, других людей, выступая по отношению к вещам как субъект, а по отношению к людям – как личность (А. Н. Леонтьев).

*Подструктуры личности* – направленность и моральные качества, опыт (подготовленность, индивидуальная культура), индивидуальные особенности психических процессов, биопсихические свойства (К. К. Платонов).

*Компоненты структуры личности* – интраиндивидуальная (направленность, знания, умения, навыки, способности индивида), интериндивидуальная (все, что касается общения между индивидами, их взаимодействия), над(мета)индивидуальная (связана с желаниями передачи части личности другим индивидам) составляющие (А. В. Петровский).

С точки зрения В. Ф. Моргуна, «личность – это активно осваивающий и сознательно преобразующий природу, общество и собственную индивидуальность человек, обладающий уникальным динамичным соотношением пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых эстетических переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности, которое обеспечивает свободу самоопределения в поступках и меру ответственности за их последствия (включая и неосознаваемые) перед природой, обществом и своей совестью»<sup>5</sup>. Им дано определение в коротком виде как «функции» перечисленных инвариантов:

<sup>4</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 340 с.

<sup>5</sup> Моргун В. Ф., Седых К. В. Делинквентный подросток : учеб. пособие. Полтава, 1995. С. 9–10.

$L = B \cdot \text{Э} \cdot C \cdot Y \cdot \Phi$ , где  $L$  – личность,  $B$  – временная локализация,  $\text{Э}$  – эмоциональные переживания человека,  $C$  – содержательная направленность,  $Y$  – уровень усвоения,  $\Phi$  – формы реализации деятельности личностью.

Исходно философская категория субъекта получила право на жизнь в психологии трудами С. Л. Рубинштейна и его учеников. Субъектность трактовалась им как способность человека производить изменения в мире и в себе самом. Д. А. Леонтьев понимал под ней набор качеств человека, характеризующих сферу его деятельностных способностей. Осмысление и анализ феномена субъекта идет в рамках структурного, динамического, регулятивного, концептуальных подходов (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, В. В. Знаков, Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский и др.). Если по А. Г. Асмолову, субъектность – характеристика деятельности, выражающая ее смысл (у него она тесно связана с мотивацией), то В. И. Слободчиков определяет ее как способность человека управлять своими действиями, контролировать их ход и оценивать результаты. При этом понятие субъектности в отечественной психологии универсально. За рубежом последовательной концепции субъектности нет, их взгляды колеблются между научным и инструментальным подходами. По первому субъектность – способность человека делать выбор и действовать способами, изменяющими его жизнь. Второй подход связан с понятием «свобода воли» [6]. Интерес отечественных ученых вызывает феномен субъекта в разных видах деятельности: педагогической, творческой, профессиональной, учебно-профессиональной и др. [7].

В концепции субъективного внутреннего мира само существование человека – событие<sup>6</sup>. «Универсальность» означает

надличностность на высшем уровне развития. Для универсального человека высшая ценность – Бог или дух, а жизнь – космическое явление. Высший мотив – самоактуализация, а самоотверженность. Здесь отчетливо прослеживается взаимосвязь с идеями К. Э. Циолковского о преобразовании человеческого сознания в лучистую энергию, существующую без материи в космосе. Обратимся к гипотезе Д. М. Панина о зарождении души, ее модели и взаимодействиях густот души<sup>7</sup>. Предпосылки духовности – глубинные инстинкты заботы о потомстве, а также биологические аналоги эмпатии у животных. Его источник – самосознание и культурное наследие предков. Душа – потребностно-эмоционально-информационная субстанция, формирующаяся в жизни на базе индивидуальных свойств и отражающая многообразие бытия человека<sup>8</sup>. У В. Н. Панферова – это лестница ступенек свойств: от соматики через психические и психологические ступени – к социальным<sup>9</sup>. Недавно была предложена оригинальная модель процесса «очеловечивания» человека по трем осям эволюции: биогенеза, социогенеза и сологенеза<sup>10</sup>.

В настоящее время выделяют тоталитарную, партитивную и гармоническую типы целостности. В гармонии части не лишены самобытности. Организм, личность и душа, даже в предельной согласованности друг с другом, живут не только общей, но и своей жизнью<sup>11</sup>. Цельность – ключевой признак органической целостности, ее характеристика, прямо связанная с целью. Цель – это действительность, ради нее приобретает способность, она существует лишь в связи с потребностью. Рассматривая главные параметры целестремленных систем, ученые отмечают: «цель – это желаемый результат, недостижимый за рассматриваемый промежуток

<sup>6</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.

<sup>7</sup> Панин Д. М. Теория густот. Опыт христианской философии конца XX века. М. : Мысль, 1993. 294 с.

<sup>8</sup> Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. М. : Изд-во Института психологии РАН, 2009. 240 с.

<sup>9</sup> Панферов В. Н., Микляева А. В., Румянцева П. В. Основы психологии человека : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2009. 431 с.

<sup>10</sup> Сулакшин С. С. Партия нового типа. Партминимум. Курс лекций. М. : Наука и политика, 2018. 232 с.

<sup>11</sup> Пивоваров Д. В. Онтология религии. СПб. : Владимир Даль, 2009. 504 с.



времени, но доступный в будущем, причем за данный период к нему можно приблизиться»<sup>12</sup>. В цельности выделяют структурную и функциональную грани. Специфика первой раскрывается при обращении к понятию целесообразности, а второй – к целеустремленности.

По мнению Н. А. Бердяева, государство существует не для того, чтобы превращать земную жизнь в рай, а для того, чтобы помешать ей превратиться в ад. Безопасность личности, общества и государства живет в диалектике взаимосвязей, оказывающих прямые и обратные влияния друг на друга [8].

Сегодня «безопасность человека» – наименование парадигмы, которая в ответ на традиционный акцент о праве национальных государств защищать себя (гл. VII Устава ООН) сфокусировалась на примате безопасности людей – отдельных лиц и сообществ (Целевой фонд ООН по безопасности человека). Эта концепция поддерживается ООН, которая подчеркнула «право людей жить в условиях свободы и достоинства» и признала, «что все люди, в особенности уязвимые люди, имеют право на свободу от страха и свободу от хощу» (Резолюция 60/1 Генеральной Ассамблеи ООН: Итоги Всемирного саммита).

Первая группа проблем по нашей теме вызвана логико-лингвистическими трудностями словообразования в русском языке. В европейских языках слова «безопасность» и «опасность» являются самостоятельными: *safety, security* и *danger* (англ.); *Sicherheit* и *Gefähr* (нем.); *Sécurité* и *Le danger* (франц.). Слово «безопасный» вошло в английский язык в XVI в. как производное от латинского *securus* «свобода от беспокойства».

В русском языке понятие «безопасность» возникает путем добавления приставки *без-* к слову «опасность». Антонимическая пара «опасность – безопасность» – пример контрарной противо-

положности видовых понятий, между которыми есть промежуточные члены: «опасность» – «максимально допустимая опасность», «допустимая опасность», «минимальная опасность»... – «безопасность»<sup>13</sup>. Если антонимы – это разнокоренные слова, то рассматриваемая нами антонимическая пара образована с помощью приставки *без-*. В русском языке прилагательные с приставками *не-*, *без-* являются антонимами, когда представляют собой предельные члены антонимической парадигмы: «опасный» – («не совсем опасный») – «безопасный». Однако опасностей у человека множество и уровни значений слова «опасность» полностью заполняют пространство между крайними значениями антонимической пары. В своей предельности безопасность – фиксации факта отсутствия опасности вообще<sup>14</sup>. Если опасность можно оценить количественно, то безопасность не имеет никаких качественно-количественных степеней. Такова логика нормативного русского языка [3].

Проблема безопасности всегда была в фокусе внимания мыслителей (от Платона и Аристотеля до Т. Гоббса), но они делали акцент на государстве и внешних угрозах. Целостное изучение человека, включая теорию безопасности личности, в советский период жизни страны оставалась «белым пятном». Победой ученых страны было появление в системе РАН в начале 1990-х гг. Института человека, который в 2004 г. был упразднен, а сегодня он реорганизован до сектора методологии исследований человека в структуре Института философии Академии наук России.

Лишь в 1990-х гг. понятие «безопасность» получило новое звучание – «мера защищенности среды жизнебытия, чести, достоинства, ценностей личности, социальных групп, государства, общества, цивилизации в целом»<sup>15</sup>. Закон России «О безопасности» закрепил новый подход

<sup>12</sup> Аюф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. М. : Сов. радио, 1974. С. 66.

<sup>13</sup> Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.

<sup>14</sup> Англо-русский синонимический словарь / Ю. Д. Апресян [и др.] ; под рук. А. И. Розенмана и Ю. Д. Апресяна. М. : Русский язык, 1988. 544 с.

<sup>15</sup> Митрохин В. И. Национальная безопасность России // Интеллектуальный мир. 1995. № 6. С. 1–20.

к проблеме безопасности, поставив необходимость ее обеспечения в ряд главных задач и прекращения игнорирования государством интересов личности и общества. Началась активная терминация сложного феномена.

В результате расширения понятийного поля в нем «получили прописку» некорректные дефиниции типа: «Безопасность личная – защищенность человека, обусловленная индивидуальными качествами личности и используемыми им средств индивидуальной защиты (ИСЗ)»<sup>16</sup>. В процессе терминологических поисков были сгенерированы оригинальные понятия: «личность безопасного типа», «безопасная личность» и др.<sup>17</sup> [9; 10]. Так, понятие «личность безопасного типа» фиксирует широкий социальный аспект развития готовности личности к предупреждению и преодолению опасных ситуаций [11].

В 1990-е гг. свои исследования активизировали психологи [12]. В конце 1995 г. Институт психологии РАН провел первую конференцию по проблемам информационно-психологической безопасности. Во многих работах психологическая безопасность личности понимается как ее защищенность от внешних и внутренних угроз, прямо и/или косвенно нарушающих (ограничивающих) свободу человека в удовлетворении базовых потребностей и препятствующих развитию его способностей. По К. Левину, состояние безопасности определяют не отдельные факторы, а совокупность всех явлений системы. По наиболее точной трактовке психологическая безопасность личности – «интегративная характеристика субъекта,

отражающая степень удовлетворения его базисной потребности в безопасности и определяемая по интенсивности переживания психологического благополучия/неблагополучия»<sup>18</sup>. Информационная безопасность тесно связана с социальной и социально-психологической безопасностью (Ю. П. Зинченко, О. Ю. Зотова, А. Н. Сухов и др.)<sup>19</sup>. По мнению О. Ю. Зотовой, социально-психологическая безопасность выполняет функцию адаптации человека к среде и обеспечивает возможность субъекта принять свою неадаптивность по отношению к социуму [13].

В условиях бурного развития информационных технологий актуализировались исследования проблематики информационно-психологической безопасности<sup>20</sup> [14]. Круг исследователей проблемы расширили социологи и политологи<sup>21</sup>. При осмыслении модельных подходов учеными были «высвечены» ракурсы безопасности: устранение опасностей, защищенность – готовность, устойчивость, минимизация создаваемых опасностей. Было выявлено, что ориентация субъектов на просоциальные и духовные ценности (в противовес эго- и группоцентрическим) сочетается с большей адекватностью реальности представлений о безопасности [10].

Важная грань безопасности личности – экономическая. В Концепции национальной безопасности России отмечено, что интересы личности состоят в реализации конституционных прав и свобод, в обеспечении личной безопасности, в повышении качества и уровня жизни, в физическом, духовном и интеллектуальном развитии человека. Проблемы

<sup>16</sup> Безопасность деятельности: Энциклопедический словарь / Под ред. О. Н. Русака. СПб. : Инф.-издат. агентство «ЛИК», 2003. 504 с.

<sup>17</sup> Безопасность человека / Под ред. Л. И. Шершнева. М. : Фонд национальной и международной безопасности; 1994. 472 с.

<sup>18</sup> Психологическая безопасность личности: имплицитная и эксплицитная концепции / Н. Е. Харламенкова [и др.]. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 263 с.

<sup>19</sup> Зинченко Ю. П., Зотова О. Ю. Основы безопасности личности и общества. М. : Изд-во АПКИПРО, 2010. 290 с.; Сухов А. Н. Социальная психология безопасности. М. : Академия, 2002. 249 с.

<sup>20</sup> Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М. : Изд-во РАГС, 1998. 125 с.

<sup>21</sup> Митрохина Е. Ю. Информационная безопасность личности (социологический аспект) : монография. М. : Изд-во РТА, 2014. 96 с.; Холод А. В. Обеспечение безопасности личности как политическая проблема : автореф. дис. ... канд. полит. наук. М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2004. 24 с. URL: <https://cheloveknauka.com/obespechenie-bezopasnosti-lichnosti-kak-politicheskaya-problema> (дата обращения: 10.02.2022).





безопасности исходно связаны с удовлетворением первичных потребностей человека, однако они затрагивают все стороны его жизни [15]. Все развитие человеческой цивилизации сопровождалось расширением форм безопасности личности.

Рассмотрим основные взгляды на безопасность личности в человеческой эволюции.

В античности безопасность – это гарантия соблюдения политических прав и свобод, а также обеспечения условий достойного существования каждого своего члена.

В средние века безопасность – противостояние физическим покушениям на безопасность индивидов, связано с основной ролью национальных государств консолидировать свои народы перед внешними угрозами.

В период раннего капитализма безопасность – обеспечение личной и имущественной безопасности, но без акцента внимания на том, каким образом государство будет выполнять эту роль [15].

В позднем капитализме постулировалось, что от природы люди равны по физическим и умственным способностям, обладают равными естественными правами: на жизнь, свободу, собственность, общение с себе подобными, продолжение рода, нормальные условия существования, охрану здоровья со стороны государства.

При социализме было провозглашено, что безопасности общества нет вне материального и духовного производства и потребления. Марксизм выступил как наука создания основ жизни общества и обеспечения условий его воспроизводства (одно из этих условий – защищенность общества от внешних и внутренних угроз).

В постиндустриальном обществе безопасность личности опирается на систему общественных институтов и нравственно-правовых норм, позволяющих ей реализовывать способности и потребности.

Принято выделять три базовых уровня национальной безопасности: личности, общества и государства. При этом

безопасность личности вполне логично опирается на комплекс правовых и нравственных норм, общественных институтов, позволяющих ей реализовывать свои способности и потребности.

Обзор литературы показал, что при обилии публикаций по разным аспектам безопасности личности отсутствуют исследования, которые бы способствовали формированию целостного представления об этой многомерной проблеме. Именно поэтому нами впервые была предпринята попытка междисциплинарного концептуального анализа – синтеза понятийного поля по данной проблеме, а также существующих подходов к моделированию с целью выявления перспективного инструментария.

#### Материалы и методы

В работе использованы системный и междисциплинарный подходы, методы анализа, аналогии, концептуального синтеза и др. В процессе концептуального синтеза нами сопоставлялись результаты исследований, полученные учеными разных стран и научных школ в разное время. При анализе тезаурусов за основу взята концепция В. В. Давыдова о количественно-качественном переходе в познании от эмпирического обобщения к содержательному<sup>22</sup>. Для синтеза обобщенного понятия «личность» апробирован обобщенный метод качественных структур (ОМСК) И. Н. Калинаускаса – Б. В. Шмакова. При этом учитывались мнения ряда ученых о том, что чем труднее перевод одной непересекающейся части пространства на язык другой, тем более ценным в информационно-социальном отношении становится факт этого парадоксального общения<sup>23</sup> [16].

В настоящее время в сфере наук о человеке используется множество модельных средств: вербальных, концептуальных, символических. Специалисты по моделированию отмечают необходимость использования многомодельности и модельных игр для описания сложных

<sup>22</sup> Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 424 с.

<sup>23</sup> Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992. 272 с.



систем<sup>24</sup>. При этом речь идет не только о взаимодополняющих моделях, отражающих высшие блоки иерархии надсистем, но и множестве противоположных моделей одного и того же блока надсистем. При недостаточности доказательств для подтверждения выдвигаемых гипотез на конкретных уровнях системной иерархии нами осуществлялся переход в надсистему, как этого требует вывод, следующий из доказательств теорем К. Геделя «О неполноте».

### Результаты исследования

Сегодня во всех сферах человеческой деятельности заметен тренд олицетворения или персонификации («личности») [17]. В свете обсуждаемой научной проблемы отметим роль мировой литературы как сферы вербального моделирования многомерного человека. Мощный пласт мировой литературы полностью «личностен». Как огромное хранилище множества описаний судеб и коллизий жизни разных людей он представляет репрезентативную выборку всех мыслимых и порой немислимых (фантазийных) вербальных моделей (модельных игр), включающих динамические описания абсолютно всех сфер безопасности личности. Здесь в особом ракурсе нам представляются теории романа и хронотопа М. М. Бахтина<sup>25</sup>, а произведения литературы и искусства (в свете выводов из теорем «О неполноте») видятся той надсистемой, где сосредоточена совокупность вербально-концептуальных моделей, опережающих современную науку. Для этого достаточно вспомнить образы и идеи великих фантастов по поводу проблем личности человека и ее безопасности.

Литература дает подсказку о существовании компактного тезауруса исследуемой проблемы. В мировой литературе

имеется ограниченный ансамбль сюжетов (модельных линий). Согласно Х. Л. Борхесу, в ней таковых четыре, у К. Букера – семь<sup>26</sup>, а у К. Воннегута – восемь. На несколько большее число сюжетов указывает книга Ж. Польти (у него все драматические произведения основаны на какой-либо из 36 сюжетных коллизий) [17]. Таким образом, литературная аналогия позволяет нам предположить возможность создания свернутой системы терминов.

В начале изучения сложных систем, подобных многомерному человеку, вербальному моделированию, дающему их подробно, но лишь качественное описание, альтернативы нет. Примыкая к вербальному, массив концептуальных моделей, «дает старт» уже количественному описанию систем<sup>27</sup>.

Трудности формализации данных при использовании теории многофакторных экспериментов<sup>28</sup> вынуждают ученых опираться на смешанные модели, графы, различные диаграммы, в частности радиальные. В психолого-педагогической сфере спектры логико-смысловых моделей («соляных») (многолучевых), «сеточных» структур сегодня дополняются одномерными и «полуторными», двумерными, многомерными и кратко-многомерными (фреймовыми) интерпретациями [18]. По мере доминирования цифры над словом модели становятся количественно-качественными. Здесь важно указать также на взаимный трансфер модельных средств. Сегодня у лингвистов идет дрейф к естествознанию, а у математиков – от «жестких» моделей к «мягкому» моделированию [19].

Метод качественных структур (МКС) предложен И. Н. Калинаускасом как эвристический метод рассмотрения любых объектов, мыслимых как целые в гуманитарной сфере<sup>29</sup>. Объекты в нем рассматриваются в четырех аспектах: связи (АС),

<sup>24</sup> Природа моделей и модели природы / Под ред. Д. М. Гвишиани, И. Б. Новика, С. А. Пегова. М.: Мысль, 1986. 270 с.

<sup>25</sup> Бахтин М. М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 3. Теория романа (1930–1961 гг.). М.: Языки славянских культур, 2012. 880 с.

<sup>26</sup> Booker C. The Seven Basic Plots: Why We Tell Stories. Continuum, 2004. 736 p.

<sup>27</sup> Могилевский В. Д. Методология систем: вербальный подход. С. 57–61.

<sup>28</sup> Налимов В. В., Чернова Н. А. Статистические методы планирования экстремальных экспериментов. М.: Наука, 1965. 340 с.

<sup>29</sup> Калинаускас И. Н. Жить надо! СПб.: Медуза, 1994. 572 с.



координации (АК), организации (АО) и функциональности (АФ). В обобщенной Б. В. Шмаковым версии, названной ОМКС, анализ – синтез ведется уже по 11 развернутым гипераспектам систем или взглядам на них как устройств (статика), процессов (кинематика), свойств и времени (хронодинамика)<sup>30</sup>. Нами проведена проба синтеза по четырем аспектам ОМКС понятия «личность» на базе терминов, взятых из философско-социологической, социально-психологической и психолого-педагогической литературы: АС – человек в контексте социальных отношений, предметной деятельности и общения, АК – интегральное понятие, характеризующее [человека] в контексте социальных отношений, предметной деятельности и общения как устойчивую [систему свойств], АО – это система свойств, характеризующих человека, АФ – самореализация человека с целью приобретения социальной значимости.

В результате сгенерировано следующее обобщенное определение: личность – это интегральное понятие, характеризующее самореализующегося человека в контексте социальных отношений, предметной деятельности и общения как устойчивую систему социально значимых свойств [20].

При анализе проблем экономической безопасности (государства, хозяйствующих субъектов и личности) преобладает вербальное и концептуальное моделирование. Используются смешанные вербально-концептуальные построения (графические модели), матрично-табличные формы интерпретации результатов, неориентированные и ориентированные графы, диаграммы, в частности радиальные.

В системах радиальных диаграмм, отражающих картину изменения экономической безопасности страны по осям (про-

изводственной, демографической, энергетической, внешнеэкономической, инвестиционно-инновационной, макроэкономической, продовольственной, социальной, финансовой, военно-экономической), исследователи обычно используют качественно-количественную шкалу зон безопасности: критическую (0–19 %), опасную (20–39 %), неудовлетворительную (40–59 %), удовлетворительную (60–79 %), оптимальную (80–100 %)<sup>31</sup>.

Анализ понятийного поля, методологического базиса и моделей экономической безопасности личности (ЭБЛ)<sup>32</sup> [21; 22] позволил нам сделать вывод о необходимости более широкой трактовки понятия – «социально-экономическая безопасность личности» (СЭБЛ). Это важно не только с позиций формальной логики, но и из-за угрозы исключения из рассмотрения ряда отношений – связей, лишь кажущихся «слабыми», что неизбежно в процессе системного моделирования. Экономическая безопасность страны и ЭБЛ – единство противоположностей. Важность категории социальной безопасности диктуется переходом общественной жизни от идеологической одномерности представлений о путях развития России к более общему пониманию социальных процессов на макро- и микроуровнях<sup>33</sup>. Эскалация источников угроз социального происхождения выдвигает на первый план социальную безопасность как интегрирующую категорию человеческого бытия, более важную, чем традиционно обсуждаемые в социологии военно-политические, экономические и иные аспекты национальной безопасности. «Обобщенно угрозу экономической безопасности общества философы трактуют как возможные в перспективе, либо находящиеся в процессе реализации социальные явления,

<sup>30</sup> Горбунов Н. И., Шмаков Б. В. Интеллектуальные технологии эффективной работы: в 3 ч. Ч. 1. Эффективный управленец и жизненная стратегия творческой личности. Челябинск : Изд-во ЧелГУ, 2007 с.

<sup>31</sup> Кротов М. И., Мунтиян В. И. Экономическая безопасность России: системный подход. СПб. : Изд-во НПК «РОСТ», 2016. 338 с.

<sup>32</sup> Гончаренко Л. П. Развитие методологии экономической безопасности личности: автореф. дис. ... д-ра экон. наук. М. : РЭА, 1999. 37 с.; Котельникова М. А. Трансформация модели экономической безопасности личности в современных условиях : автореф. дис. ... канд. экон. наук. Тамбов : Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2015. 25 с.

<sup>33</sup> Микеладзе Е. Е. Социальная безопасность России в парадигме современных модернизационных процессов: концептуально-методологический подход : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М. : МГУ, 2001. 27 с.

оказывающие негативное воздействие на систему экономических отношений и нарушающие экономические интересы общества, государства, личности» [23].

Из-за слабой разработки междисциплинарной методологии ученые при моделировании угроз ЭБЛ по аналогии с иными объектами (государством, компаниями) до сих пор используют примитивные лучевые модели (таблица).

Они не учитывают обширный спектр современных негативных внешних влияний на человека как особый объект анализа. Это касается огромной сферы воздействий психотропных веществ, а также стремительно растущей сферы энергоинформационных и психоэнергетических воздействий социальных групп, негативного влияния СМИ, Интернетов людей и вещей (Internet of Things), социальных сетей и др. Кроме них существуют

и внутренние угрозы. Не случайно ученые отмечают, что если в качестве объекта безопасности выступает человек, то «...наибольшую опасность для него представляет... он сам...» [24]. Поэтому ограниченность источников информации по проблеме моделирования безопасности личности побудила нас к анализу более широкого пласта публикаций, посвященных моделированию человека и его жизненного пути<sup>35</sup> [25; 26].

Мы убедились в том, что психологи, схематизируя жизнедеятельность, обычно выбирают профессиональное самоопределение и деятельность, отношения (семья, отношения с родителями и др.), персональную сферу. Первые представляют области, которые можно описать в объективных проявлениях, персональная – отражает его внутреннюю жизнь и ориентацию на саморазвитие.

Т а б л и ц а. Классификация угроз ЭБЛ (по М. А. Котельниковой)<sup>34</sup>

Т a b l e. Classification of ESI threats (according to M.A. Kotelnikova)

Компоненты / Components	Перечень угроз / List of threats
Питание / Food	Несоответствие нормам питания, голод (отсутствие пищи) / Malnutrition, hunger (lack of food)
Проблема жилья / Housing problem	Недоступность жилья, увеличение ветхого жилья / Inaccessibility of housing, increase in dilapidated housing
Воспроизводство населения / Population reproduction	Снижение численности, рост доли непроизводительного населения, разводов, числа аборт, алкоголизма среди населения / Decrease in the number, growth in the proportion of the unproductive population, divorces, the number of abortions, alcoholism of the population
Правонарушения / Offenses	Рост преступности / Rising crime rate
Охрана здоровья / Health protection	Снижение числа врачей, низкая квалификация, рост болезней / Decrease in the number of doctors, low qualification, growth of diseases
Экология / Ecology	Загрязнение воздуха / Air pollution
Труд / Work	Сокращение экономически активного населения, безработица / Reduction of the economically active population, unemployment
Дифференциация доходов людей / Differentiation of people's incomes	Сокращение ВВП страны, усиление дифференциации общества по доходам, бедность населения, кредитная зависимость / Reducing the country's GDP, strengthening the differentiation of society in terms of income, poverty of the population, credit/loan bondage
Информатизация / Informatization	«Информационный голод» населения / "Information hunger" of the population
Культура и образование / Culture and education	Снижение образованности населения и доступности культурных благ / Decline in the level of education of the population and the availability of benefits of culture

<sup>34</sup> Котельникова М. А. Трансформация модели экономической безопасности личности в современных условиях. С. 10.

<sup>35</sup> Базаров Т. Ю., Битюцкая Е. В. Индивидуальный код личности в мире изменений: разговор на фоне неопределенного будущего // Управление персоналом. 2020. № 29 (585). С. 47–53.



Однако она опосредованно воздействует «на человека и в области его профессиональной деятельности и отношений с людьми. В свою очередь активность человека в этих сферах, а также ее результаты оказывают влияние на его жизненную философию (укрепляя/ослабляя уверенность в себе, увеличивая/уменьшая его готовность прилагать усилия для решения жизненных задач)» [26]. Налицо высокая степень связности, которую в одиночных моделях отразить трудно – необходима многомодельность.

Высоким уровнем модельной проработки, как показал анализ моделей-аналогов СЭБЛ, отличается «Жизненная стратегия творческой личности» (ЖСТЛ) Г. С. Альтшуллера – И. М. Верткина<sup>36</sup>, имеющая форму деловой игры. У данной модели процессный характер охватывает не только все этапы человеческой жизни – от детства до смерти, но и после нее, затрагивая иммертологию – науку о бессмертии [27].

В ЖСТЛ реализована идея единства общего и частного. Каждый ход в ней (борьбы личности с внешними обстоятельствами) – обобщение опыта жизни многих людей через специфику частных судеб.

Обозначим модельные представления некоторых авторов о полиедином человеке и социально-экономической безопасности личности.

Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин (1982–1991). Процессная модель в форме деловой игры (как шахматная партия), где внешние обстоятельства (ВО) в процессах основных и усиливающих ходов «играют» против творческой личности (ТЛ), которая делает основные и упреждающие ходы. Игра охватывает всю жизнь человека (от плохого дошкольного и школьного воспитания и обучения, тяжелых условий в детстве (голод, слабое здоровье) в «Дебюте» до физической расправы в «Эндшпиле») и даже после жизни (торможение прогресса в «Постэндшпиле»).

М. Б. Алексеева (1996–1998). Идея о центричности субъекта образования

в экономике на основе триединства динамической модели деятельности: индивид, субъект деятельности, личность. Проведено идеальное знаковое моделирование с элементами математического описания связей компонентов модели (объектность и процессность в нем совмещаются).

Л. П. Гончаренко (1996–1999). Среди факторов личной безопасности ведущим является экономический. Подчеркнут качественный характер проблемы, ее слабо-структурированность. Сделан акцент на правовой безопасности личности, влиянии на нее параметров среды обитания (на соматику, психофизиологию, духовность): продовольственной безопасности, политики на рынке труда, экономической безопасности в области образования и информационного обеспечения. Рассмотрена государственная инвестиционная политика по обеспечению ЭБЛ.

В. А. Киселева (1998–1999). Модель информационного взаимодействия человека с образовательной сферой, где он представлен индивидом (в природно-экологической системе), личностью (в социокультурной системе), субъектом деятельности (в социально-техно-экономической системе – СТЭС), субъектом образования – обучающимся (в образовательной системе). Модель ориентирована на подготовку специалиста-предпринимателя в сфере высшего образования.

В. В. Лихолетов (1999–2002). Развернута антропоцентричная система рефлексивно-эвристических моделей образовательной среды, на их базе уточнено инвариантное ядро методических знаний – основы опережающего профессионального образования. Развита модель работы В. А. Киселевой о взаимодействии полиединого человека (индивида, личности, деятеля, обучающегося) со всеми системами, сгенерировано «древо» процессно-объектных моделей: от модели процесса отбора абитуриентов (и модели абитуриента) через модель процесса образования до модели деятельности специалиста-профессионала

<sup>36</sup> Альтшуллер Г. С., Верткин И. М. Как стать еретиком. Жизненная стратегия творческой личности // Как стать еретиком. Петрозаводск : Карелия, 1991. С. 11–184.



(модели задач, решаемых им в будущей деятельности).

М. А. Котельникова (2013–2015). Сформирована группа моделей: 1) угрозы ЭБЛ (10 компонент, затем 40 показателей); 2) графическая (концептуальная) «Диалектика ЭБ государства и личности»; 3) таблица сравнительного анализа моделей ЭБЛ; 4) типология регионов страны по уровню обеспечения ЭБЛ; 5) целевые ориентиры трансформации государственной политики обеспечения ЭБЛ; 6) графическая (концептуальная) модель «Системный механизм ЭБЛ».

Сегодня во всем мире виден тренд эволюции систем, получивший в теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) имя закона перехода на микроуровень. Он реализуется за счет познания и использования человеком устройства глубинных уровней строения материи (вещества) и различных полей. Так, в философии растет интерес к изучению индивидуальных революций внутрисоциальных, в технике – к миниатюризации, в сфере производства идет возврат к крафтовым продуктам, в сфере бизнеса виден переход к нано- и нейроэкономике [28; 29]. Исследователи подчеркивают, что «впервые за всю человеческую историю личность становится важнее организации, важнее сообщества людей» [30]. Это перекликается с мыслью А. В. Птушенко, что «личность и государство – равнозначные субъекты права»<sup>37</sup>.

Не случайно в составе будущих профессий в рассматриваемом нами аспекте безопасности можно обнаружить любопытные перспективы СЭБЛ: «проектировщик личной безопасности», «дистанционный координатор безопасности», «консультант по безопасности личного профиля»<sup>38</sup>.

Идеи М. Б. Алексеевой о центричности субъекта образования в экономике<sup>39</sup>, а также динамическое моделирование человека в триединстве (индивид, субъект деятельности и личность) были развиты В. А. Киселевой<sup>40</sup>, а затем В. В. Лихолетовым. В последней работе в бóльшей мере было учтено одновременное существование человека «в трех цветах времени» (по мысли А. А. Остапенко), сгенерировано «древо» процессно-объектных моделей и удалось продвинуться в параметрическом моделировании полиединого человека<sup>41</sup>. Поэтому нам кажется перспективным более детальное моделирование СЭБЛ на базе представлений А. А. Ухтомского и М. М. Бахтина о хронотопе как единстве времени, пространства и действия. Моделирование должно развиваться в сторону персонификации – представления какого-нибудь предмета или абстрактного понятия в образе лица, человека. Человек не может быть обезличенным.

Наращиванию «обезличенности» способствует и повсеместное внедрение цифровых технологий. Так, робот по имени София (разработан компанией Hanston Robotics) уже получил подданство Саудовской Аравии. В Европе продвигается закон о наделении роботов статусом электронной личности. В итоге таких действий люди и роботы будут иметь одинаковый статус – аватаров (виртуальный и бесправный)<sup>42</sup>. Не случайно философы и психологи активно исследуют проблему субъектности личности [31].

Нами также была предпринята попытка преодоления обезличенности моделирования влияния коррупции на разные возрастные и профессионально-деловые страты населения [32]. Коррупция

<sup>37</sup> Птушенко А. В. Правоведение для юристов. М. : Изд-во «РИНФО», 2012. С. 707.

<sup>38</sup> Атлас новых профессий 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М. : Интеллектуальная Литература, 2020. 456 с.

<sup>39</sup> Алексеева М. Б., Царев В. В., Раковщик Л. С. Экономика, организация и планирование деятельности образовательных учреждений на основе многокритериального подхода. СПб. : Нестор, 1999. С. 34.

<sup>40</sup> Киселева В. А. Подготовка специалистов для предприятий малого бизнеса (методологические и методические аспекты). Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. 232 с.

<sup>41</sup> Лихолетов В. В. Технологии творчества: теоретические основы, моделирование, практика реализации в профессиональном образовании. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2001. 288 с.

<sup>42</sup> Без лица. Человек, физлицо, электронная личность [Электронный ресурс]. URL: <https://protomarius.livejournal.com/26643.html> (дата обращения: 07.05.2020).





(бытовая, взаимодействия власти и бизнеса, судебной системы, верховной власти) представляет колоссальную угрозу социально-экономической безопасности граждан страны. Ее виды оказывают негативное воздействие на разные категории людей (детей и подростков, молодежь, экономически активные и неактивные группы населения, инновационно-ориентированных граждан и представителей малого и среднего бизнеса), причиняя им серьезные морально-психологические травмы.

Число угроз личности в современном мире стремительно растет. Особую опасность представляет бактериологическое оружие [33]. Пандемия коронавируса COVID-19 отчетливо показала, что доказать искусственность или естественность происхождения заразных штаммов (их клонов) чрезвычайно трудно [34]. Вырос уровень угроз целенаправленного, часто коммерческого «промывания мозгов» (информационные каналы СМИ, телевидения, интернета и социальных сетей).

В Доктрине информационной безопасности России основными негативными факторами, влияющими на безопасность, обозначены информационно-технические (ИТВ) и информационно-психологические воздействия (ИПВ). Воздействие может носить как позитивный характер (лечение и реабилитация людей), так и негативный (явное/скрытое) (побуждение человека, групп или общества к действиям в ущерб собственным интересам или интересам других) [35].

«Дезинформирование (фейки) – один из видов ИПВ. Противодействие распространению ложной информации в сетевых сообществах может опираться на машинные алгоритмы и сложные технологии, повышающие рефлексивность сообществ» [36]. Проблемы, возникающие при употреблении цифровых СМИ, многогранны: интернет-зависимость, уход от реальности в виртуальность, зависимость от онлайн-игр, домогательства (педофилия),

киберпреследования (троллинг, кибербуллинг), интернет-агрессия, хакерство, хищение конфиденциальных данных и финансовой информации, манипуляция мнением, астротурфинг. Понимая опасность киберрадикации, в работу по изучению угрозы виртуальных коммуникаций и противодействию им включились священнослужители<sup>43</sup>.

Моделирование ИПВ – важный вектор обеспечения социально-экономической безопасности личности. Научных публикаций по данной проблематике достаточно много [37; 38]. Ученые продолжают вести интенсивные работы в сфере моделирования негативных информационных воздействий и противодействий им. Они охватывают ареалы их распространения с помощью компьютерных сетей в разных социальных средах и поселениях (мегаполисах с их специфическими группами, несущими опасность для молодежи (самоубийц, руферов, диггеров, зацеперов), а также моногородах России с тотальной безработицей, пьянством и примерами аморального свойства)<sup>44</sup> [38]. В связи с резким обострением информационной войны нашей страны с коллективным Западом после начала специальной военной операции на Украине исключительную важность приобрела проблема многомерного моделирования ИПВ.

По мысли исследователей, в сфере информационной безопасности важно заранее раньше обнаружить информационно-психологические воздействия [35]. В ряде работ предлагается отслеживать состояние небольшой части узлов сети на основе графов. Главная проблема – определение контролируемых узлов. Сбои типовой динамики распространения некоторых информационных сообщений свидетельствует о наличии ИПВ. Анализ динамики распространения информации с целью выявления потоков, вызванных влиянием внешних факторов, ведут на базе вейвлет-анализа<sup>45</sup> [35]. Задействуют

<sup>43</sup> Иеромонах Тихон (Васильев). Негативные аспекты виртуальной коммуникации и их пастырская оценка // Христианское чтение. 2016. № 6. С. 311–329.

<sup>44</sup> Губанов Д. А., Новиков Д. А., Чхартишвили А. Г. Социальные сети: модели информационного влияния, управления и противоборства / Под ред. Д. А. Новикова. М. : Физматлит, 2010. 228 с.

<sup>45</sup> Дьяконов В. П. Вейвлеты. От теории к практике. Изд. 2-е, перераб. и доп. М. : СОЛОН-Пресс, 2004. 440 с.

подходы представления соцсетей как двумерных клеточных автоматов, что позволяет в короткое время изменить состояние большинства клеток (это используется при моделировании распространения ИПВ [35]).

Эксплуатируются системы имитационного моделирования на платформе Anylogic, они позволяют «проигрывать» любое количество противоборствующих идей [38]. В числе переменных, динамика которых отслеживается при моделировании, фигурируют лица, подверженные ИВ, находящиеся в латентной стадии ИВ, принявшие идею ИВ, отказавшиеся от идеи ИВ. «Системно-динамическая модель информационных противодействий (ИПД), являющаяся развитием модели информационных воздействий (ИВ), учитывает характеристики забывания информации, наличие латентного периода, размера социальной группы, топологию взаимодействия в группе, замещение идеи ИВ идеями противоборствующей стороны» [38].

Современные технологии применения «цифровых двойников» (Digital Twin) ориентированы на предупреждение возможных проблем физических объектов в течение всего жизненного цикла. С имитацией процессов при их помощи появляется возможность устранения негативных последствий еще до того, как они произойдут. Однако при этом на первое место выходит необходимость обеспечения информационной безопасности цифрового профиля граждан, организаций и технологических процессов [39]. Цифровые модели все шире проникают в промышленность и биомедицину, прогнозирование эпидемиологических ситуаций, сельское хозяйство и другие сферы жизни. С их помощью моделируются и социально-экономические процессы. В нашей стране такой цифровой двойник общества (демографическая компьютерная агент-ориентированная модель) разрабатывается в ЦЭМИ РАН [40]. С 1 января 2022 г. в стране уже действует ГОСТ Р 57700.37–2021 «Компьютерные модели и моделирование. Цифровые двойники изделий. Общие положения».

### Обсуждение и заключение

В свете изложенного логична мысль о свертывании исследуемого понятийного поля до компактной системы емких, но содержательных терминов. При их синтезе полезны методы типа ОМКС И. Н. Калинаускаса – Б. В. Шмакова. Термин «социально-экономическая безопасность личности» расширяет определение «экономическая безопасность личности», включая в себя информационно-техническую и информационно-психологическую грани этой безопасности.

Широта проблемного поля безопасности личности предполагает многомодельность его описания. Ввиду меж- и трансдисциплинарности тематики исследований многомерного человека логично применение разнообразных модельных средств: вербальных, концептуальных и математических (символических). В рамках сложившейся системы научных специальностей уместны любые модели, удовлетворяющие требованиям адекватности, простоты описания и достижения желаемых целей исследования. Осмысление проблем моделирования по исследуемой теме позволил нам сделать вывод о перспективности линии динамизации моделирования (перехода от статики к динамике) – от дискретно-событийной модели (набора хронотопных «срезов») к непрерывному моделированию (модельным играм). Очень важен учет системы вызовов и угроз человеку в течение всего его жизненного пути. Здесь будут полезны оппонирующие (противоположные) модельные технологии, хорошим аналогом которых служит деловая игра «Жизненная стратегия творческой личности».

В модельной сфере безопасности личности отражается общность закономерности перехода всех систем на микроуровень (от макро к нано). Современные технологии моделирования уже позволяют преодолеть существующую проблему модельного «обезличивания личности» – перейти от обобщенных, а потому абстрактных моделей обеспечения безопасности личности, к персонализированному, конкретно личностному



моделированию, по сути, к «цифровым двойникам».

Проведенное исследование впервые обозначило проблемы, вытекающие из необходимости проведения междисциплинарных исследований в данной сфере, и подтвердило необходимость осуществления концептуального анализа-синтеза терминологического поля и продвинутого моделирования на базе модельных игр.

Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие научных представлений о тезаурусах и модельных средствах проблемного поля безопасности личности. Они будут полезны исследователям и практикам, ориентированным на решение не только «вечных», но также новых проблем обеспечения безопасности личности, которые возникают в условиях современной цифровой трансформации общественной жизни.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сабодина Е. П. Личность планетарно-космического типа как закономерный этап планетарной эволюции (философский аспект) // *Future Human Image*. 2012. № 2. С. 203–213. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-planetarno-kosmicheskogo-tipa-kak-zakonomernyy-etap-planetarnoy-evolyutsii-filosofskiy-aspekt-1/viewer> (дата обращения: 10.01.2022).
2. Беляев И. А. «Целостность человека» и «цельность человека»: соотношение понятий // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2014. № 2 (163). С. 204–211. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tselostnost-cheloveka-i-tselnost-cheloveka-sootnoshenie-ponyatiy/viewer> (дата обращения: 10.01.2022).
3. Белов С. В., Ванаев В. С., Козьяков А. Ф. Безопасность (семантика) // *Безопасность жизнедеятельности*. 2008. № 2. С. 47–54. URL: <http://novtex.ru/bjd/bgd08/annot02.htm#11> (дата обращения: 10.01.2022).
4. Васильев А. И. Системность и рациональность как главные детерминанты «живых организаций» // *Философия и общество*. 2021. № 3. С. 124–142. doi: <http://doi.org/10.30884/jfo/2021.03.08>
5. Логинова Н. А. Проблема человека в современной российской психологии // *Институт психологии Российской академии наук. Человек и мир*. 2017. Т. 1, № 1. С. 81–110. URL: <http://chelovekimir.ru/engine/documents/document196.pdf> (дата обращения: 10.01.2022).
6. Селезнева М. В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2015. № 2. С. 47–53. URL: <https://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/13437> (дата обращения: 10.01.2022).
7. Осмина Е. В. Рождение субъекта, или конец субъект-объектного противостояния // *Сибирский педагогический журнал*. 2010. № 1. С. 303–312. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rozhdenie-subekta-ili-konets-subekt-obektnogo-protivostoyaniya/viewer> (дата обращения: 10.01.2022).
8. Литвинов Э. П. Актуальные размышления по философским основам безопасности личности, общества и государства // *Вестник РМАТ*. 2012. № 2, 3. С. 13–27.
9. Лызь Н. А., Непомнящий А. В. Проблемы становления и развития личности безопасного типа // *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. 1998. № 4 (10). С. 175–178. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-stanovleniya-i-razvitiya-lichnosti-bezopasnogo-tipa/viewer> (дата обращения: 10.01.2022).
10. Лызь Н. А. Модельные представления о безопасной личности // *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. 2005. № 7 (51). С. 21–25.
11. Сухов А. Н. Безопасность личности как научная проблема // *Человеческий капитал*. 2021. № 2 (146). С. 132–142. doi: <http://doi.org/10.25629/HC.2021.02.13>
12. Рощин С. К., Соснин В. А. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства // *Российский монитор*. 1995. № 6. С. 28–35.
13. Зотова О. Ю. Концептуальные представления о социально-психологической безопасности личности // *Ученые записки РГСУ*. 2010. № 11. С. 129–136.
14. Барিশполец В. А. Информационно-психологическая безопасность: основные положения // *РЭНСИТ: Радиоэлектроника. Наносистемы. Информационные технологии*. 2013. Т. 5, № 2. С. 62–104. URL: <http://rensit.ru/vypuski/article/124/> (дата обращения: 10.01.2022).
15. Алабичева М. А. Экономическая безопасность личности как структурная составляющая экономической безопасности государства // *Актуальные вопросы экономики и управления*. 2014. Т. 9, № 11. С. 9–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-bezopasnost-lichnosti-kak-strukturnaya-sostavlyayuschaya-ekonomicheskoy-bezopasnosti-gosudarstva/viewer> (дата обращения: 20.01.2022).

16. Löwy I. The Strength of Loose Concepts – Boundary Concepts, Federative Experimental Strategies and Disciplinary Growth: The Case Study of Immunology // *History of Science*. 1992. Vol. 30, issue 4. P. 371–396. doi: <https://doi.org/10.1177/007327539203000402>

17. Лихолетов В. В. От знаковых систем – к решению проблемы «сборки» целостного человека: проба концептуального моделирования // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Т. 7, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/128psmn619.html> (дата обращения: 20.01.2022).

18. Остапенко А. А., Гавриленко С. А. К вопросу развития идей дидактического дизайна: логико-смысловые модели – виды, классификация, формы представления // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2010. № 6 (31). С. 93–104. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-razvitiya-idey-didakticheskogo-dizayna-logiko-smyslovye-modeli-vidy-klassifikatsiya-formy-predstavleniya/viewer> (дата обращения: 20.01.2022).

19. Губенков А. Н., Федорова О. С. «Мягкое» математическое моделирование реальных объектов и процессов // *Вестник Саратовского государственного технического университета*. 2012. Т. 1, вып. 1. С. 7–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/myagkoe-matematicheskoe-modelirovanie-realnyh-obektov-i-protsessov/viewer> (дата обращения: 20.01.2022).

20. Шайкина В. Н., Лихолетов В. В. Анализ и синтез понятия «личность» на основе обобщенного метода качественных структур // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2011. № 4. С. 167–179. URL: [http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2011/2011\\_4.pdf](http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2011/2011_4.pdf) (дата обращения: 20.01.2022).

21. Чекмарев В. В. Интересы личности и ее экономическая безопасность // *Экономика образования*. 2013. № 3. С. 82–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interes-lichnosti-i-ee-ekonomicheskaya-bezopasnost/viewer> (дата обращения: 20.01.2022).

22. Чекмарев В. В. Экономическая безопасность как условие благополучия и развития личности // *Экономика образования*. 2014. № 3. С. 80–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-bezopasnost-kak-uslovie-blagopoluchiya-i-razvitiya-lichnosti/viewer> (дата обращения: 20.01.2022).

23. Балахонский В. В. Социально-экономическая безопасность: концептуальные основания построения научной теории // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2014. № 4 (64). С. 14–17.

24. Атаманов Г. А. Алфавит безопасности. Исходные понятия теории безопасности и их определения // *Защита информации. Инсайд*. 2012. № 4. С. 16–21.

25. Бочавер А. А. Исследования жизненного пути человека в современной зарубежной психологии // *Психологический журнал*. 2008. Т. 29, № 5. С. 54–62.

26. Жизненная модель как конструкт изучения жизненного сценария личности / С. Н. Костромина [и др.] // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2018. Т. 8, вып. 4. С. 341–357. doi: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.403>

27. Вишев И. В. Иммутология – наука о бессмертии: философско-антропологический аспект // *Политический вектор-PRO. Комплексные проблемы современной политики*. 2014. № 2. С. 95–114.

28. Манахова И. В. Наноэкономика: многоуровневый подход к исследованию экономических отношений // *Известия Саратовского университета. Серия: Экономика. Управление. Право*. 2011. Т. 11, вып. 2. С. 8–12. URL: <https://www.sgu.ru/archive/old.sgu.ru/files/izvestia/full/2.PDF> (дата обращения: 20.01.2022).

29. Шульц Д. Н. Наноуровень экономической иерархии // *Вестник Пермского университета. Серия: Экономика*. 2014. Вып. № 3 (22). С. 15–21. URL: <http://econom.psu.ru/upload/iblock/332/shults-d.n.-the-nanolevel-of-economic-hierarchy.pdf> (дата обращения: 20.01.2022).

30. Журавлева Г. П. Наноэкономическая модель человека и личности в условиях формирования новой экономики // *Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова*. 2008. № 5. С. 3–12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nanoekonomicheskaya-model-cheloveka-i-lichnosti-v-usloviyah-formirovaniya-novoy-ekonomiki/viewer> (дата обращения: 20.01.2022).

31. Лазар М. Г. Цифровизация общества, ее последствия и контроль над населением // *Проблемы деятельности ученого и научных коллективов*. 2018. № 4 (34). С. 170–181. URL: [http://ihst.nw.ru/Files/Book/Problem/Problem\\_2018.pdf](http://ihst.nw.ru/Files/Book/Problem/Problem_2018.pdf) (дата обращения: 20.01.2022).

32. Абдуллин А. Г., Лихолетов В. В. Коррупция как особая форма психологического и морального насилия над личностью // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2020. № 1. С. 29–36. doi: <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2020-1-29-36>

33. Barras V., Greub G. History of Biological Warfare and Bioterrorism // *Clinical Microbiology and Infection*. 2014. Vol. 20, issue 6. P. 497–502. doi: <https://doi.org/10.1111/1469-0691.12706>

34. Абдуллин А. Г., Лихолетов В. В., Рыльская Е. А. Размышления о пользе пандемии для морально-психологического оздоровления общества // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2021. Т. 26, № 2 (85). С. 144–155. doi: <http://doi.org/10.24412/1999-6241-2021-2-144-155>

35. Гончаров И. В., Паринов П. А., Сирота А. А. Моделирование процессов информационно-психологического воздействия в социальных сетях // *Вестник ВГУ. Серия: Системный анализ и информационные технологии*. 2018. № 2. С. 93–104. doi: <https://doi.org/10.17308/sait.2018.2/1215>





36. Михеев Е. А., Нестик Т. А. Дезинформация в социальных сетях: состояние и перспективы психологических исследований // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 2. С. 5–20. doi: <https://doi.org/10.17759/sps.2018090201>
37. Минаев В. А., Дворянкин С. В. Моделирование динамики информационно-психологических воздействий на массовое сознание // Вопросы кибербезопасности. 2016. № 5. С. 56–64. doi: <https://doi.org/10.21681/2311-3456-2016-5-56-64>
38. Системно-динамическое моделирование сетевых информационных операций / В. А. Минаев [и др.] // Инженерные технологии и системы. 2019. Т. 29, № 1. С. 20–39. doi: <https://doi.org/10.15507/2658-4123.029.201901.020-039>
39. Елин В. М. Технология цифрового двойника. Понятие и особенности подхода к организационно-правовому обеспечению комплексной безопасности // Вестник ЮУрГУ. Серия: Право. 2020. Т. 20, № 3. С. 68–75. URL: <https://dspace.susu.ru/xmlui/bitstream/handle/0001.74/44536/68-75.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 20.01.2022).
40. Гуров О. Н. Искусственные интеллектуальные системы и решение социальных задач: проблема доверия // Искусственные общества. 2021. Т. 16, вып. 1. doi: <http://doi.org/10.18254/S207751800014095-3>

Поступила 16.02.2022; одобрена после рецензирования 18.04.2022; принята к публикации 25.04.2022.

*Об авторах:*

**Лихолетов Валерий Владимирович**, профессор кафедры экономической безопасности Южно-Уральского государственного университета (НИУ) (454080, Российская Федерация, г. Челябинск, пр-т Ленина, д. 76), доктор педагогических наук, кандидат технических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7131-7302>, **Scopus ID:** [56115438500](https://orcid.org/0000-0001-7131-7302), [likholetov@yandex.ru](mailto:likholetov@yandex.ru)

**Абдуллин Асат Гиниатович**, старший научный сотрудник кафедры психологии управления и служебной деятельности Южно-Уральского государственного университета (НИУ) (454080, Российская Федерация, г. Челябинск, пр-т Ленина, д. 76), доктор психологических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0804-6148>, **Scopus ID:** [57219331935](https://orcid.org/0000-0002-0804-6148), [asatabdullin50@rambler.ru](mailto:asatabdullin50@rambler.ru)

*Заявленный вклад авторов:*

В. В. Лихолетов – разработка концепции, методологии, инструментария исследования; сбор данных и анализ литературы; написание первоначального варианта статьи.

А. Г. Абдуллин – разработка концепции и методологии исследования; сбор данных; критический анализ и доработка текста.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Sabodina E.P. [Personality of Planetary-Cosmic Type as a Natural Stage of Planetary Evolution (Philosophical Aspect)]. *Future Human Image*. 2012;(2):203–213. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-planetarno-kosmicheskogo-tipa-kak-zakonomernyy-etap-planetarnoy-evolyutsii-filosofskiy-aspekt-1/viewer> (accessed 10.01.2022). (In Russ.)
2. Belyaev I.A. [«Human Integrity» and «Human Value»: Correlation of Concepts]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014;(2):204–211. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tselnost-cheloveka-i-tselnost-cheloveka-sootnoshenie-ponyatiy/viewer> (accessed 10.01.2022). (In Russ.)
3. Belov S.V., Vanaev V.S., Koziakov A.F. [Security (Semantics)]. *Bezopasnost zhiznedeatelnosti*. 2008;(2):47–54. Available at: <http://novtex.ru/bjd/bgd08/annot02.htm#11> (accessed 10.01.2022). (In Russ.)
4. Vasiliev A.I. Consistency and Rationality as the Main Determinants of “Living Organizations”. *Philosophy and Society*. 2021;(3):124–142. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.30884/jfio/2021.03.08>
5. Loginova N.A. The Problem of Man in Modern Russian Psychology. *Institut psikhologii Rossiiskoy akademii nauk. Chelovek i mir*. 2017;1(1):81–110. Available at: <http://chelovekimir.ru/engine/documents/document196.pdf> (accessed 10.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Selezneva M.V. The Comparative Analysis of the Terms “Subject” and “Agency” in the Foreign Psychology. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2015;(2):47–53. Available at: <https://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/13437> (accessed 10.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)



7. Osmina E.V. The Birth of the Subject or the End of the Subject-Object Conflict. *Siberian Pedagogical Journal*. 2010;(1):303–312. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rozhdenie-subekta-ili-konets-subekt-obektnogo-protivostoyaniya/viewer> (accessed 10.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Litvinov E.P. Current Reflections on Philosophical Foundations in the Security of the Individual, Society and State. *Vestnik RMat*. 2012;(2-3):13–27. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Lyz N.A., Nepomniachtchi A.V. [Problems of Formation and Development of a Safe Type Personality]. *Izvestiya SFedU. Engineering Sciences*. 1998;(4):175–178. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-stanovleniya-i-razvitiya-lichnosti-bezopasnogo-tipa/viewer> (accessed 10.01.2022). (In Russ.)
10. Lyz N.A. [Model Ideas about a Safe Personality]. *Izvestiya SFedU. Engineering Sciences*. 2005;(7):21–25. (In Russ.)
11. Sukhov A.N. Personal Security: Theoretical and Practical Aspect. *Human Capital*. 2021;(2):132–142. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.25629/HC.2021.02.13>
12. Roschin S.K., Sosnin V.A. [Psychological Security: A New Approach to the Security of a Person, Society and the State]. *Rossiiskiy monitor*. 1995;(6):28–35. (In Russ.)
13. Zotova O.Yu. [Conceptual Ideas about the Socio-Psychological Safety of the Individual]. *Scientific Notes of Russian State Social University*. 2010;(11):129–136. (In Russ.)
14. Barishpolets V.A. Information-Psychological Security: Main Principles. *RENSIT: Radioelectronics. Nanosystems. Information Technologies*. 2013;5(2):62–104. Available at: <http://rensit.ru/vypuski/article/124/> (accessed 10.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Alabicheva M.A. Economic Security of the Personality as Structural Component of Economic Security of the State. *Pressing Issues of Economics and Management*. 2014;9(11):9–15. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-bezopasnost-lichnosti-kak-strukturnaya-sostavlyayuschaya-ekonomicheskoy-bezopasnosti-gosudarstva/viewer> (accessed 20.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
16. Löwy I. The Strength of Loose Concepts – Boundary Concepts, Federative Experimental Strategies and Disciplinary Growth: The Case Study of Immunology. *History of Science*. 1992;30(4):371–396. doi: <https://doi.org/10.1177/007327539203000402>
17. Likholetov V.V. From Sign Systems – to Solution Problems of the Assembly of the Integral Man: Sample Conceptual Modeling. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2019;7(6). Available at: <https://mir-nauki.com/128psmn619.html> (accessed 20.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
18. Ostapenko A.A., Gavrilenko S.A. [To the Question of Development of Ideas of Didactic Design: Logical-Semantic Models: Kinds, Classification, Representation Forms]. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2010;(6):93–104. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-razvitiya-idey-didakticheskogo-dizayna-logiko-smyslovye-modeli-vidy-klassifikatsiya-formy-predstavleniya/viewer> (accessed 20.01.2022). (In Russ.)
19. Gubenkova A.N., Fedorova O.S. «Soft» Mathematical Modeling for Real Objects and Processes. *Vestnik Saratov State Technical University*. 2012;1(1):7–14. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/myagkoe-matematicheskoe-modelirovanie-realnyh-obektov-i-protsessov/viewer> (accessed 20.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
20. Shaykina V.N., Likholetov V.V. Analysis and Synthesis of “Personality” Concept on the Basis of the Qualitative Structures Generalized Method. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2011;(4):167–179. Available at: [http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2011/2011\\_4.pdf](http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2011/2011_4.pdf) (accessed 20.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
21. Chekmarev V.V. Personal Interests and Economic Safety. *Ekonomika obrazovaniya*. 2013;(3):82–87. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/interesy-lichnosti-i-ee-ekonomicheskaya-bezopasnost/viewer> (accessed 20.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
22. Chekmarev V.V. Economic Security as a Condition for Well-Being and Development Personality. *Ekonomika obrazovaniya*. 2014;(3):80–83. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-bezopasnost-kak-uslovie-blagopoluchiya-i-razvitiya-lichnosti/viewer> (accessed 20.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Balakhonsky V.V. The Social-Economic Safety: The Conceptual Basis of the Construction of the Scientific Theory. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2014;(4):14–17. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Atamanov G.A. [The ABC of Security. Initial Concepts of Security Theory and Their Definitions]. *Zashchita informatsii. In said*. 2012;(4):16–21. (In Russ.)
25. Bochaver A.A. Person’s Life Course Studies in Present-Day Foreign Psychology. *Psychological Journal*. 2008;29(5):54–62. (In Russ., abstract in Eng.)
26. Kostromina S.N., Grishina N.V., Zinovieva E.V., Moskvicheva N.L. Life Model as a Construct for Studying the Life Scenario of Personality. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*. 2018;8(4):341–357. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.403>
27. Vishev I.V. Immortality, the Science of Immortality: Philosophical and Antropological Aspect. *Pv-Pro Complex Problems of a Modern Policy*. 2014;(2):95–114. (In Russ., abstract in Eng.)



28. Manakhova I.V. Nanoeconomics: Many-Level Approach to Research of Economic Relations. *Izvestiya of Saratov University. Economics. Management. Law*. 2011;11(2):8–12. Available at: <https://www.sgu.ru/archive/old.sgu.ru/files/izvestia/full/2.PDF> (accessed 20.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
29. Shults D.N. The Nanolevel of Economic Hierarchy. *Perm University Herald. Economy*. 2014;(3):15–21. Available at: <http://econom.psu.ru/upload/iblock/332/shults-d.n.-the-nanolevel-of-economic-hierarchy.pdf> (accessed 20.01.2022).
30. Zhuravleva G.P. [Nanoeconomic Model of a Person and Personality in the Conditions of the Formation of a New Economy]. *Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*. 2008;(5):3–12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nanoekonomicheskaya-model-cheloveka-i-lichnosti-v-usloviyah-formirovaniya-novoy-ekonomiki/viewer> (accessed 20.01.2022). (In Russ.)
31. Lazar M.G. Digitization of Society, Its Consequences and Population Control. *The Problems of Scientist and Scientific Groups Activity*. 2018;(4):170–181. Available at: [http://ihst.nw.ru/Files/Book/Problem/Problem\\_2018.pdf](http://ihst.nw.ru/Files/Book/Problem/Problem_2018.pdf) (accessed 20.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
32. Abdullin A.G., Likholetov V.V. Corruption as a Special Form of Psychological and Moral Violence Against a Person. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2020;(1):29–36. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2020-1-29-36>
33. Barras V., Greub G. History of Biological Warfare and Bioterrorism. *Clinical Microbiology and Infection*. 2014;20(6):497–502. doi: <https://doi.org/10.1111/1469-0691.12706>
34. Abdullin A.G., Likholetov V.V., Ryl'skaya E.A. Reflections on the Benefits of the Pandemic for the Moral and Psychological Recovery of the Society. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2021;26(2):144–155. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.24412/1999-6241-2021-2-144-155>
35. Goncharov I.V., Parinov P.A., Sirota A.A. Modeling of Processes of Information-Psychological Impact in Social Networks. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Systems Analysis and Information Technologies*. 2018;(2):93–104. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17308/sait.2018.2/1215>
36. Mikhchev E.A., Nestik T.A. Disinformation in Social Networks: Current State and Perspective Research Directions. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. 2018;9(2):5–20. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/sps.2018090201>
37. Minaev V.A., Dvoryankin S.V. Modeling the Dynamics of Information and Psychological Influence on Mass Consciousness. *Voprosy kiberbezopasnosti*. 2016;(5):56–64. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21681/2311-3456-2016-5-56-64>
38. Minaev V.A., Sychev M.P., Vaits E.V., Bondar K.M. System-Dynamics Modeling of Network Information Operations. *Engineering Technologies and Systems*. 2019;29(1):20–39. doi: <https://doi.org/10.15507/2658-4123.029.201901.020-039>
39. Elin V.M. Digital Twin Technology. The Concept and Features of the Approach to Organizational and Legal Support of Complex Security. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Law*. 2020;20(3):68–75. Available at: <https://dspace.susu.ru/xmlui/bitstream/handle/0001.74/44536/68-75.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed 20.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
40. Gurov O. Artificial Intelligent Systems and Social Problems Solving: Challenge of Trust. *Artificial Societies*. 2021;16(1). (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18254/S207751800014095-3>

Submitted 16.02.2022; approved after reviewing 18.04.2022; accepted for publication 25.04.2022.

*About the authors:*

**Valeriy V. Likholetov**, Professor of the Chair of Economic Security, South Ural State University (76 Prospekt Lenina, Chelyabinsk 454080, Russian Federation), Dr.Sci. (Ped.), Cand.Sci. (Eng.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7131-7302>, **Scopus ID:** [56115438500](https://orcid.org/56115438500), [likholetov@yandex.ru](mailto:likholetov@yandex.ru)

**Asat G. Abdullin**, Senior Researcher of the Chair of Psychology of Management and Official Activities, South Ural State University (76 Prospekt Lenina, Chelyabinsk 454080, Russian Federation), Dr.Sci. (Psychol.), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0804-6148>, **Scopus ID:** [57219331935](https://orcid.org/57219331935), [asatabdullin50@rambler.ru](mailto:asatabdullin50@rambler.ru)

*Contribution of the authors:*

V. V. Likholetov – development of the concept, methodology, research tools; data collection and analysis of the literature; writing the original version of the article.

A. G. Abdullin – development of the research concept and methodology; data collection; critical analysis and refinement of the text.

*All authors have read and approved the final manuscript.*



## Потенциал психологической безопасности педагога в оценках учащихся

Ю. В. Смык<sup>1</sup> ✉, А. Ю. Качимская<sup>1</sup>, В. Н. Гордиенко<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Иркутский государственный университет,  
г. Иркутск, Российская Федерация

<sup>2</sup> Средняя общеобразовательная школа № 5,  
г. Усть-Илимск, Российская Федерация

✉ [smyk.75@mail.ru](mailto:smyk.75@mail.ru)

### Аннотация

**Введение.** Важную роль в обеспечении психологической безопасности образовательной среды играет возможность ее измерения. Несмотря на многочисленность публикаций по проблеме обеспечения психологической безопасности, практически отсутствуют исследования по вопросам измерения показателя безопасности в образовании. Таким интегральным показателем, по мнению авторов, может быть потенциал психологической безопасности педагога. Поэтому целью исследования является оценка потенциала психологической безопасности педагога как интегрального диагностического показателя и апробация авторского опросника для его измерения.

**Материалы и методы.** Для измерения потенциала психологической безопасности педагога авторами разработан опросник, имеющий в своей основе структурную модель потенциала. Он представлен тремя блоками, включающими в себя личностные, профессиональные и коммуникативные качества педагога. Измерение потенциала осуществлялось методом обратной связи через оценки учащихся.

**Результаты исследования.** Факторизация эмпирических данных позволила установить факторную нагрузку отдельных признаков в структуре каждого из трех компонентов потенциала психологической безопасности педагога. Анализ суммарной дисперсии позволил определить центральные качества потенциала: искренность, уверенность, настойчивость, обаяние, способность дистанционно проводить урок, находить компромисс в общении, организовывать групповое общение. К периферическим отнесены стрессоустойчивость, эрудированность, жизнерадостность, энтузиазм, юмор, принципиальность, артистичность, преданность профессии, объективность в оценке, внимательность, заинтересованность, умение понятно объяснять, непринужденность, самообладание, тактичность, уступчивость.

**Обсуждение и заключение.** Проведенное исследование позволило аргументировать многомерность потенциала психологической безопасности педагога как интегрального показателя безопасности образовательной среды. Понимание его компонентного состава поможет выявить ресурсы педагога для обеспечения психологической безопасности школьников. Полученные данные позволяют наметить продолжение исследования в направлении изучения признаков в структуре компонентов потенциала педагога в зависимости от пола и возраста школьников, определить дефициты учащегося в процессе обеспечения собственной психологической безопасности в различных образовательных ситуациях. Это поможет конкретизировать индивидуальную траекторию психологической работы в обеспечении безопасности участников образовательных отношений.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, безопасность образования, потенциал психологической безопасности педагога, интегральный показатель безопасности, личность педагога, личностные качества педагога, профессиональные качества педагога, коммуникативные качества педагога

**Конфликт интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Смык Ю. В., Качимская А. Ю., Гордиенко В. Н., 2022



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



Для цитирования: Смык Ю. В., Качимская А. Ю., Гордиенко В. Н. Потенциал психологической безопасности педагога в оценках учащихся // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 3. С. 503–517. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.503-517>

Original article

## The Potential of a Teacher's Psychological Safety through Learners' Evaluations

Yu. V. Smyk<sup>a</sup>✉, A. Yu. Kachimskaya<sup>a</sup>, V. N. Gordienko<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation

<sup>b</sup> Secondary school No. 5, Ust-Ilimsk, Russian Federation

✉ [smyk.75@mail.ru](mailto:smyk.75@mail.ru)

Abstract

**Introduction.** An important role in ensuring the psychological safety of the educational environment belongs to the ability to measure it. Despite the numerous publications on the problem of ensuring psychological safety, there are practically no studies on measuring the indicator of safety in education. Such an integral indicator, according to the authors, may be the potential of a teacher's psychological safety. Therefore, the goal is to assess the potential of the teacher's psychological safety as an integral diagnostic indicator and to test the author's questionnaire to measure it.

**Materials and Methods.** To measure the potential of a teacher's psychological safety, the authors developed a questionnaire based on a structural model of potential. It is represented by three blocks, including the personal, professional and communicative qualities of the teacher. The potential was measured by the feedback method through student assessments.

**Results.** The factorization of empirical data made it possible to determine the factor load of individual features in the structure of each of the three components of the teacher's psychological safety potential. Analysis of the total variance made it possible to determine the central qualities of the potential: sincerity, confidence, persistence, the ability to conduct a lesson remotely, find a compromise in communication, organization of group communication, charm. And to the peripheral include: stress resistance, erudition, cheerfulness, enthusiasm, humor, integrity, artistry, dedication to the profession, objectivity in the assessment, attentiveness, interest, explains clearly, ease, self-control, tact, compliance.

**Discussion and Conclusion.** The study conducted by the authors made it possible to argue the multidimensionality of the potential of the teacher's psychological safety as an integral indicator of the safety of the educational environment. Understanding its component composition will make it possible to identify the resources of the teacher to ensure the psychological safety of schoolchildren. The data obtained allow us to outline the continuation of the study in the direction of studying the features in the structure of the components of the teacher's potential, depending on the gender and age of schoolchildren, to determine the deficits of the student himself in the process of ensuring his psychological safety in various educational situations. This will help to specify the individual trajectory of psychological work in ensuring the safety of participants in educational relations.

**Keywords:** psychological safety, safety of education, potential of psychological safety of a teacher, integral indicator of safety, personality of a teacher, personal qualities of a teacher, professional qualities of a teacher, communicative qualities of a teacher

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

**For citation:** Smyk Yu.V., Kachimskaya A.Yu., Gordienko V.N. The Potential of a Teacher's Psychological Safety through Learners' Evaluations. *Integration of Education*. 2022;26(3):503–517. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.503-517>

### Введение

Сегодня психологическая безопасность – одна из основных характеристик социальной среды, позволяющей индивиду успешно адаптироваться в ней, взаимодействовать и проявлять себя. В полной

мере это относится и к образовательной среде, нацеленной на поддержание единого развивающего пространства путем координации педагогических условий и направляемых траекторий личностного развития учащихся [1]. Если по отноше-



нию к личности социокультурная среда выступает пространством жизнедеятельности, то основная задача образовательной среды – быть полем развития ребенка, пространством его изменения, расширения, улучшения и роста. В этом ее ключевое и целевое назначение. С такого ракурса рассмотрения образовательной среды ее психологическая безопасность становится сверхважной характеристикой.

Отечественные психологи, вслед за И. А. Басовой, психологическую безопасность образовательной среды рассматривают как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, удовлетворяющее потребности в личностно-доверительном общении и обеспечивающее психическое здоровье ее участников [2]. Зарубежные специалисты психологическую безопасность определяют как командную производную, предупреждающую дисфункциональное поведение человека [3]. Отдельные зарубежные исследователи данное понятие изучают через систему отношений, определяющую новаторство и вовлеченность личности в эти отношения [4; 5], свободу ее самовыражения [6] и, в целом, психологическое здоровье социализированного человека [7].

Несмотря на общую ясность понятия, по-прежнему остаются открытыми вопросы критериев и меры безопасности образовательной среды, проблемы четкости границ между психологически опасной образовательной средой, содержащей риски получения ребенком психологической травмы, и психологически безопасным образовательным пространством, отзывающимся в ребенке чувством защищенности, принятия и успешности.

Анализируя критерии, предлагаемые исследователями для оценки психологической безопасности образовательной среды, можно выделить несколько групп. Первую группу составляют субъективные характеристики: показатели эмоционального состояния и переживания человека, пребывающего в среде, высокий уровень самооценки и субъективного благополучия, низкий уровень негативных эмоциональных состояний (тревожность

и агрессия), эмоциональная устойчивость личности, оптимистичность и активность жизненной позиции, социальный интеллект и жизнестойкость, сформированные навыки копингового поведения и самоактуализации, целостность восприятия мира [8], уверенность в будущем, некоторые профессиональные и личностные качества педагогов и ряд других. Отдельно здесь выделяют показатели защищенности психики, интересов, позиций, идеалов, жизненных целей и ценностей, с которыми индивид отождествляет свою жизнь [9].

Вторая группа может быть представлена объективными характеристиками – различными условиями самой среды. Зарубежные коллеги в этом вопросе акцентируют внимание на влиянии лидеров [10]. По мнению И. А. Басовой и ее коллег, важными средовыми переменными являются составляющие среды проживания, информационной и образовательной среды [11]. Если влияние на ребенка среды проживания и информации достаточной опосредовано, то навыки пребывания в образовательной среде (как характерной мини модели общества) в будущем позволят ребенку эффективно проявлять себя в социуме.

К третьей группе мы относим субъект-объектные показатели, связанные с взаимодействием человека со средой, в том числе с образовательной, и ее составляющими. Это показатели отношения человека к среде, доверия, удовлетворенности сложившимися отношениями, характеристики восприятия среды, чувство когерентности происходящего (восприятие окружающей действительности в виде связного и непротиворечивого целого) [12; 13], а также способности дифференцировать опасные ситуации и эмоциональные состояния участников в этих ситуациях, прогнозировать последствия пребывания в них [14].

Многие исследования показывают, что методологически достаточно трудно измерить состояние образовательной среды и ее психологическую безопасность через выделение какого-то одного параметра. Поэтому исследователи всегда ста-





раются обнаружить некий интегральный (итоговый, комплексный) показатель, способный в общей форме дать эффективную оценку и описать психологическую безопасность для ребенка образовательного пространства.

И. А. Баева полагает, что «интегральными показателями психологической безопасности образовательной среды выступают состояния удовлетворенности, референтности и защищенности» [2]. А. И. Красилов, рассматривая психологическую безопасность как субъективно-объективное единство, в качестве базовой характеристики безопасности социальной среды для человека выделяет выраженную ценностно-ориентационную составляющую [15]. Д. В. Малий и И. А. Югфельд отмечают в этой связи профессионально-личностные качества педагога, в частности такие системные характеристики, как готовность к построению психологически безопасной образовательной среды [16] и взгляды учителей на психологическую безопасность образовательной среды [17]. Поликультурная образовательная среда и владение педагогов информационными подходами в обучении школьников обозначается критерием безопасности в отдельных зарубежных исследованиях [18]. Западные коллеги вводят также понятие «психологический капитал учителя», определяющий эффективность его действий по управлению классом [19].

Мы склонны считать, что интегральным показателем оценки психологической безопасности для ребенка образовательной среды выступает потенциал психологической безопасности педагога – системная характеристика личности педагога, обеспечивающая актуализацию его личностных, профессиональных и коммуникативных ресурсов, сознательно используемых для выстраивания комфортной и безопасной образовательной среды для всех субъектов образовательных отношений. Поэтому целью является измерение потенциала психологической безопасности педагога как интегрального диагностического показателя через оценки учащихся и апробация авторского опросника.

### Обзор литературы

Изучение психологической безопасности образовательной среды не может быть сведено к исследованию только объективных условий и пространства самой образовательной среды, поскольку внешние по отношению к ребенку условия не подлежат контролю с его стороны, они являются некоей данностью, в которой ему предстоит действовать. Психологическая безопасность как ведущая характеристика образовательного пространства проектируется педагогом, находящимся в ситуации непосредственного прямого контакта с ребенком и, более того, инициирующим этот контакт в учебной ситуации.

Ситуативный контекст, с нашей точки зрения, является важным в понимании и организации психологически безопасной образовательной среды. Объяснение педагогических процессов через ситуацию можно найти в работах Э. Клебера (автора экологической педагогики), который отошел от центрации на окружающей ребенка среде и обратился к трем базовым характеристикам ситуации: персональным, интерактивным и деятельностным. Контекст ситуации позволяет объединить внешнюю и внутреннюю перспективы и рассматривать взаимодействие между индивидом и окружающей средой. С точки зрения Э. Клебера (это важно для нас в рамках последующего обсуждения оценки психологической безопасности образовательной среды), снятие разделения между внутренним планом и внешним делает ситуацию постигаемой (измеряемой) и изменяемой [20].

С таких позиций психологическая безопасность выступает субъективно-объективным центром образовательной среды: она инициируется педагогом (субъектом), становится частью ситуации взаимодействия, которая субъективно ощущается учениками, своими действиями (учебными, коммуникативными), отвечающими на созданную педагогом образовательную ситуацию. Таким образом, самими субъектами образовательной среды создается некая объективная предпосылка безопасности, становящаяся неотъемлемой частью ситуации, в которой они находят-

ся. При таком подходе мы можем наблюдать целостное единство внутриличностных и внеличностных составляющих учебного пространства, в котором педагог и ученик становятся ключевыми единицами инициации и оценки психологической безопасности образовательной среды.

В исследованиях отечественных и европейских авторов обосновано понимание образовательной среды как многокомпонентной и полисубъектной, что требует в процессе ее оценки широкого подхода, включающего большое количество ситуаций и участников. Вместе с тем мы полагаем, что педагоги и ученики как главные «создатели и потребители» образовательной среды являются исходным моментом оценки ее безопасности, их позиции и характеристики должны быть включены в интегральный показатель оценки психологической безопасности образовательной среды.

С нашей точки зрения, такой показатель может соответствовать следующим условиям:

- 1) аккумулировать количественные и качественные характеристики безусловных констант образовательного пространства;
- 2) включать выраженную отношенческую составляющую (как смысловую ориентацию образовательной среды);
- 3) гибко реагировать на изменения общего состояния образовательной среды;
- 4) иметь возможность быть измеренным.

Ориентируясь на эти условия, можем заключить, что функцию интегрального показателя безопасности образовательной среды школы способен выполнять потенциал психологической безопасности педагога. Он выступает рабочим инструментом педагога в ситуации, когда личностный ресурс безопасности самого учащегося не может быть использован им для повышения уровня и качества адаптации в подвижных и уязвимых для него условиях коммуникативного взаимодействия с педагогом, стержневым звеном образовательного пространства школы.

Рассматривая потенциал психологической безопасности педагога в качестве

интегрального показателя оценки психологической безопасности образовательной среды, мы исходим из его структуры, подробно описанной нами в предыдущих работах [21]. Здесь кратко обобщим, что потенциал психологической безопасности педагога представлен тремя блоками характеристик: личностными качествами педагога, фиксирующими его индивидуальность в межличностных отношениях; профессиональными характеристиками, позволяющими гибко реагировать в различных профессионально-педагогических ситуациях; коммуникативными качествами, проявляемыми в отношениях к ученику. Таким образом, в самой предлагаемой структуре потенциала во многом обобщенно представлена личность педагога-профессионала, значимая фигура в образовательной среде, влияющая на процесс формирования личности ученика, его психологическое благополучие и безопасность. Этот тезис неоднократно обсуждался и доказывался в исследованиях отечественных и зарубежных коллег. Так, И. А. Баева, Л. А. Гаязова, Е. Б. Лактионова основным ресурсом педагогов считают их психологическое состояние, высокий уровень субъективного благополучия [2; 22], в зарубежных исследованиях отмечается вклад открытости и экстравертированности [23], доброжелательности [24], удовлетворенности психологических потребностей [25] и других личностных и профессиональных качеств учителей в их ресурсное состояние [26], исследуется и роль творческой ресурсной активности педагогов в сохранении психологической безопасности [27].

Вместе с тем интегральность потенциала психологической безопасности педагога обеспечивается способом измерения: его оценивают учащиеся, тем самым объясняется присутствие в нем отношенческой доминанты. Потенциал психологической безопасности педагога оценивают учащиеся, которые выражают свои субъективные ощущения от взаимодействия с педагогом и пребывания в создаваемой им среде.

Практика оценки действий или поведения педагогов через изучение взглядов



и мнения учеников широко используется в зарубежных исследованиях оценки психологической безопасности в школе, организациях, коллективах. Так, Р. Торнберг с коллегами использовали метод последовательного объяснительного подхода в оценке взаимоотношений между педагогами и учениками [28], в работах М. Т. Гейера через оценку учащимися контрольного списка поведения учителей изучались ожидания обучающихся и выстраивалась модель поведения педагогов [29]. Метод обратной связи применялся в оценке содействия педагога вовлеченности учащихся в совместную работу, интерактивных эффектов образовательной среды, понимании педагогами учеников и ряда других показателей, имеющих отношение к психологическому климату, комфортности и безопасности образовательного пространства для обучающихся [30; 31]. Также он использовался нами с целью оценки психологической защищенности подростков в пространстве межличностных отношений с педагогом [32].

Метод обратной связи и контрольных списков оценки позволил в полной мере отразить субъективно-объективный характер безопасности образовательной среды и дать ей комплексную оценку.

#### Материалы и методы

Для оценки потенциала психологической безопасности педагога нами был разработан одноименный опросник, в основе которого лежит структурная модель потенциала [21]. Бланк опросника представлен на рисунке. Опросник состоит из перечня качеств педагога, описывающих три компонента структуры потенциала психологической безопасности педагога: блок «Личность», блок «Профессионал», блок «Коммуникатор».

Потенциал психологической безопасности (по всем 42 позициям) оценивался по шкале от 1 – минимальная выраженность качества до 10 – максимальное проявление качества.

Исследование проводилось методом обратной связи через оценку учениками контрольных списков характеристик по-

тенциала психологической безопасности педагогов.

В нашем исследовании принимали участие школьники 5–10 классов (возраст испытуемых от 11 до 17 лет). Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании, его цели и выразили согласие на участие.

Общий объем выборки респондентов-подростков составил 450 чел., которые оценивали 34 педагога. Каждому респонденту предлагалось оценить каждого педагога-предметника, реализующего учебный процесс в классе, где обучается респондент. Процедура оценки предполагала обозначение выраженности каждого из измеряемых 42 качеств в диапазоне от 1 (означающей минимальную выраженность качества) до 10 (означающей максимальную представленность качества).

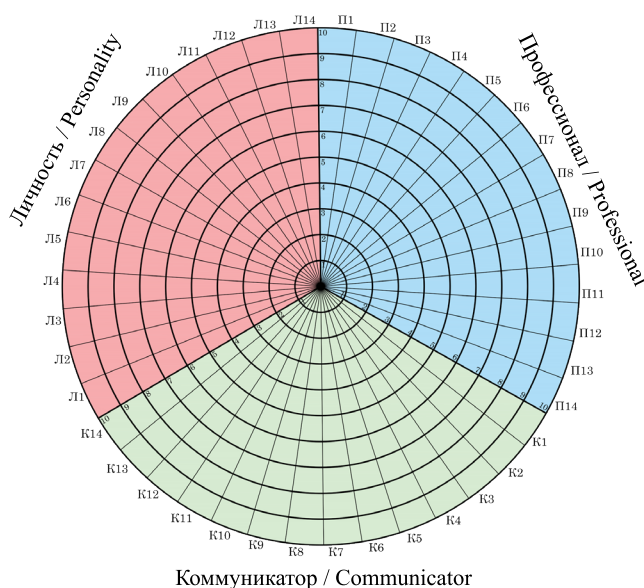
Каждого участвующего в исследовании педагога оценивало разное количество школьников (от 52 до 387), поэтому при обработке эмпирических данных значения абсолютных частот распределения по всем качествам были переведены в относительные значения.

#### Результаты исследования

Все полученные эмпирические данные были подвергнуты факторному анализу с целью определения факторной нагрузки признаков в структуре компонентов потенциала психологической безопасности педагога. Факторная нагрузка рассчитывалась при  $p > 0,5$ .

В результате факторного анализа признаков первого компонента в структуре потенциала психологической безопасности педагога, характеризующего личностные качества учителя, было выявлено два наиболее значимых фактора, вобравших в себя 60,4 % суммарной дисперсии: искренность (46,8 %) и уверенность (13,6 %).

Наиболее высокие факторные нагрузки имеют следующие личностные качества потенциала психологической безопасности педагога: искренность (0,930), уверенность (0,872), стрессоустойчивость (0,771), эрудированность (0,768), жизнерадостность (0,743), энтузиазм (0,624), юмор (0,543) (таблица).



Р и с у н о к. Бланк опросника потенциала психологической безопасности педагога  
 F i g u r e. Form of the questionnaire of the teacher's psychological safety potential

*Примечание.* Блок «Личность»: Л1–Л14 – энтузиазм, упорство, эрудированность, активность, спонтанность, творчество, юмор, жизнерадостность, искренность, решительность, сдержанность, уверенность, вдумчивость, стрессоустойчивость.

Блок «Профессионал»: П1–П14 – понимание, внимательность, отзывчивость, терпимость к ошибкам, умения снять напряжение, заинтересовать и понятно объяснять, настойчивость, принципиальность, преданность профессии, увлеченность предметом, артистичность, объективность в оценке, способность дистанционно проводить урок.

Блок «Коммуникатор»: К1–К14 – открытость, тактичность, уважительное отношение, непринужденность, обаяние, самообладание, уравновешенность, уступчивость, коммуникабельность, оказание поддержки, умения общаться в социальных сетях, организовывать групповое общение, находить компромисс в общении, готовность к сотрудничеству.

*Note.* Block “Personality”: Л1–Л14 – enthusiasm, perseverance, erudition, activity, spontaneity, creativity, humor, cheerfulness, sincerity, determination, restraint, confidence, thoughtfulness, resistance to stress.

Block “Professional”: П1–П14 – understanding, attentiveness, responsiveness, explains clearly, tolerance for mistakes, knows how to relieve tension, interests, perseverance, integrity, dedication to the profession, passion for the subject, artistry, objectivity in assessment, the ability to conduct a lesson remotely.

Block “Communicator”: К1–К14 – openness, tact, respect, ease, charm, self-control, poise, compliance, sociability, support, ability to communicate in social networks, networks, organizes group communication, finds a compromise in communication, willingness to cooperate.

Результаты факторизации данных по профессиональным признакам потенциала психологической безопасности педагога также указывают на два максимально значимых фактора, представляющих 62,2 % общей дисперсии: настойчивость (50,4 %) и способность дистанционно вести урок (11,8 %).

Наиболее высокие факторные нагрузки имеют следующие профессиональные характеристики педагога: настойчивость (0,941), способность дистанционно проводить урок (0,899), принципиальность

(0,879), артистичность (0,797), преданность профессии (0,778), объективность в оценке (0,699), внимательность (0,616), заинтересованность (0,594), умение понятно объяснять (0,380) (таблица).

Факторный анализ третьего компонента в структуре потенциала – коммуникативного, выделил три наиболее значимых фактора, вобравших в себя 66,3 % суммарной дисперсии: умения находить компромисс в общении (47 %), организовывать групповое общение (10,3 %), наличие обаяния (9 %).



Т а б л и ц а. **Матрица факторных нагрузок опросника**  
**Table. Questionnaire Factor Loading Matrix**

Признаки личностного компонента / Signs of a personal component	Компонент / Component	Признаки профессионального компонента / Signs of a professional component	Компонент / Component	Признаки коммуникативного компонента / Signs of a communicative component	Компонент / Component
Искренность / Sincerity	0,930	Настойчивость / Persistence	0,941	Умение находить компромисс в общении / Finds a compromise in communication	0,863
Уверенность / Confidence	0,872	Способность дистанционно проводить урок / Ability to teach remotely	0,899	Умение организовать групповое общение / Organizes group communication	0,817
Стрессоустойчивость / Stress resistance	0,771	Принципиальность / Integrity	0,879	Обаяние / Charm	0,765
Эрудированность / Erudition	0,768	Артистичность / Artistry	0,797	Непринужденность / Ease	0,746
Жизнерадостность / Cheerfulness	0,743	Преданность профессии / Devotion to the profession	0,778	Самообладание / Self-control	0,744
Энтузиазм / Enthusiasm	0,624	Объективность в оценке / Objectivity in assessment	0,699	Тактичность / Tact	0,715
Юмор / Humor	0,543	Внимательность / Attentiveness	0,616	Уступчивость / Compliance	0,659
Творчество / Creation	-0,218	Умение заинтересовать / Ability to interest	0,594	Готовность к сотрудничеству / Willingness to cooperate	0,160
Сдержанность / Restraint	0,144	Умение понятно объяснить / Ability to explain clearly	0,380	Коммуникабельность / Sociability	0,107
Упорство / Perseverance	0,105	Отзывчивость / Responsiveness	0,123	Умение общаться в социальных сетях / Ability to communicate on social networks	0,153
Решительность / Determination	0,181	Увлеченность предметом / Enthusiasm for the subject	*	Уравновешенность / Equability of mind	*
Активность / Activity	*	Терпимость к ошибкам / Tolerance of errors	*	Уважительное отношение / Respectful attitude	*
Сpontанность / Spontaneity	*	Понимание / Understanding	*	Открытость / Openness	*
Вдумчивость / Thoughtfulness	*	Умение снять напряжение / Ability to relieve stress	*	Оказание поддержки / Support	*

*Примечание.* \* – из анализа исключены коэффициенты с низкими значениями.  
*Note.* \* – coefficients with low values are excluded from the analysis.



Максимально высокие факторные нагрузки в коммуникативном компоненте структуры потенциала имеют следующие показатели: находит компромисс в общении (0,863), организует групповое общение (0,817), обаяние (0,765), непринужденность (0,746), самообладание (0,744), тактичность (0,715), уступчивость (0,659) (таблица).

Таким образом, факторный анализ эмпирических данных позволяет говорить о возможности построения портрета личности педагога, который, по мнению респондентов-подростков, обеспечивает психологическую безопасность в образовательных ситуациях. Из каждого блока в структуре потенциала психологической безопасности педагога в условный психологический портрет учителя, оцениваемого школьниками как комфортного для взаимодействия, входят наиболее значимые качества:

1) личностные: искренность, уверенность, стрессоустойчивость, эрудированность, жизнерадостность, энтузиазм, юмор;

2) профессиональные: настойчивость, способность дистанционно проводить урок, принципиальность, артистичность, преданность профессии, объективность в оценке, внимательность, заинтересованность, умение понятно объяснять;

3) коммуникативные: умение находить компромисс в общении, способность организовывать групповое общение, обаяние, непринужденность, самообладание, тактичность, уступчивость.

Анализ суммарной дисперсии по каждому блоку качеств педагога позволяет в качестве центральных характеристик потенциала психологической безопасности педагога обозначить следующие семь признаков: искренность, уверенность, настойчивость, способность дистанционно проводить урок, находить компромисс в общении, организовывать групповое общение, обаяние.

К периферическим характеристикам потенциала могут быть отнесены стрессоустойчивость, эрудированность, жизнерадостность, энтузиазм, юмор, принципиальность, артистичность, преданность профессии, объективность в оценке, внимательность, заинтересованность, умение понятно объяснять, непринужденность, самообладание, тактичность, уступчивость.

Стоит отметить, что именно центральные образования максимально представляют свойства всего потенциала психологической безопасности педагога, востребованного для конкретных учащихся в конкретной образовательной ситуации. Центральные характеристики, отражаясь в других компонентах и характеристиках структуры, придают устойчивость и интегральный характер всей системе психологической безопасности образовательной среды в ее субъектно-отношенческих проявлениях.

Участие в проведенном исследовании школьников подросткового и раннего юношеского возраста (11–17 лет) определяет некоторую ограниченность в интерпретации полученных данных и вместе с тем намечает векторы дальнейшей конкретизации инструментария.

Таким образом, эмпирические результаты исследования подтвердили возможность использования потенциала психологической безопасности педагога в качестве интегрального показателя оценки психологической безопасности образовательной среды.

### Обсуждение и заключение

Психологическая безопасность как важный показатель эффективности образовательной среды требует к себе пристального внимания со стороны психологов, в первую очередь, с точки зрения выбора критериев и методов ее оценки.

Теоретический анализ литературы показал важность ситуативного контекста в понимании и организации психологически безопасной образовательной среды, который объединяет для ее оценки внутриличностные (внутренние) и внеличностные (внешние) составляющие учебного пространства. Подобный подход позволяет выделить целостный интегральный показатель безопасности образовательной среды школы, функцию которого берет на себя потенциал психологической безопасности педагога как его рабочий инструмент при проектировании образовательного пространства учащегося.

Интегральность потенциала психологической безопасности педагога обеспе-



чивается способом его измерения – методом обратной связи, привлекая к оценке учащегося и фиксируя отношенческую доминанту образовательной ситуации.

Эмпирическое исследование с использованием авторского опросника и метода факторного анализа с выявлением факторной нагрузки признаков в структуре компонентов потенциала психологической безопасности педагога позволило обнаружить его многомерность с явным выделением центральной и периферической частей. Подобные выявленные характеристики потенциала психологической безопасности педагога приводят нас к некоторым важным положениям.

Во-первых, в конкретной образовательной ситуации потенциал психологической безопасности педагога презентует свои свойства не только через структурные компоненты, но и через уровневый характер проявления в компонентах структуры.

Во-вторых, уровневый характер проявления потенциала психологической безопасности педагога делает его динамичным и достаточно подвижным образованием. Внесение изменений в содержание опросника (в перечень изучаемых качеств) позволит оценить потенциал педагога соразмерно целям исследования и задачам образовательной ситуации.

В-третьих, рисунок уровневой репрезентации потенциала в разных образовательных ситуациях (с конкретным педагогом и конкретными учащимися) будет обладать определенной специфичностью, понимание которой способно создавать запрос на необходимые индивидуальные характеристики психологической безопасности образовательной среды, что в свою очередь позволит выстраивать индивидуальное безопасное образовательное пространство ребенка.

Таким образом, потенциал психологической безопасности педагога позволяет выявить ресурсы (профиль личности) педагога для построения безопасного образовательного пространства, обнаружить необходимую индивидуальную линию образовательной психологической безопасности учащегося, наметить траекторию развивающей и/или коррекционной

работы с педагогом и самим учащимся. Все это в полной мере позволяет рассматривать потенциал психологической безопасности педагога как интегральный показатель для оценки психологической безопасности образовательной среды.

Однако остается актуальным ряд моментов, связанных с оценкой вклада в проектирование психологической безопасности образовательной среды других субъектов образовательного процесса и динамики их отношений: межличностного взаимодействия в диадах «школьник – школьник», «педагог – администрация». Осознание важности комплексной оценки психологической безопасности образовательной среды приводит авторов к пониманию необходимости дополнения предлагаемого диагностического опросника психолого-педагогическим инструментарием.

В целях продолжения исследования потенциала психологической безопасности педагога нам представляется перспективным выявление доминирующих признаков в структуре компонентов потенциала в зависимости от возраста респондентов и пола, что поможет детализировать индивидуальную траекторию в работе психолога образования.

Результаты исследования позволяют предположить, что структура и уровневый рисунок (профиль) потенциала психологической безопасности педагога могут являться зеркальным отражением дефицитности потенциала психологической безопасности учащегося. Те свойства потенциала педагога, которые учащийся в ходе оценки определяет как центральные, свидетельствуют о вероятном отсутствии таких ресурсов у самого ребенка и необходимости поиска их замещения ресурсами педагога в конкретной образовательной ситуации. Однако данная гипотеза требует всестороннего теоретического и эмпирического изучения и также определяет направление организации будущих научных исследований.

Материалы статьи могут быть полезны при рассмотрении теоретических аспектов психологической безопасности в образовании, связанных с пониманием роли педагога и ученика как основных

субъектов проектирования психологической безопасности. Кроме того, специалисты-практики могут использовать данные материалы как прикладные инструменты измерения безопасности образовательной среды организации.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баева И. А. Психологические проблемы обеспечения безопасности в образовании // Мир психологии. 2020. № 2. С. 184–190. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44495250> (дата обращения: 09.08.2021).
2. Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В. Показатели оценки психологической безопасности субъектов образовательной среды [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2019. Вып. 11. URL: <http://www.emissia.org/offline/2019/2784.htm> (дата обращения: 09.08.2021).
3. Zhang Y., Wan M. The Double-Edged Sword Effect of Psychological Safety Climate: A Theoretical Framework // Team Performance Management. 2021. Vol. 27, no. 5/6. P. 377–390. doi: <https://doi.org/10.1108/TPM-01-2021-0005>
4. Sun Y. P., Huang J. T. Psychological Capital and Innovative Behavior: Mediating Effect of Psychological Safety // Social Behavior and Personality: An International Journal. 2019. Vol. 47, no. 9. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.8204>
5. Pengpid S., Peltzer K. Associations of Number of Victimizations with Mental Health Indicators and Health-Risk Behaviours among a Nationally Representative Sample of in-School Adolescents in Curaçao // Child Abuse & Neglect. 2021. Vol. 111. doi: <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104831>
6. Ge Y.Q. Psychological Safety, Employee Voice, and Work Engagement // Social Behavior and Personality: An International Journal. 2020. Vol. 48, no. 3. doi: <http://doi.org/10.2224/sbp.8907>
7. Managing Psychological Safety in Debriefings: A Dynamic Balancing Act / M. W. Kolbe [et al.] // BMJ Simulation & Technology Enhanced Learning. 2020. Vol. 6. P. 164–171. URL: [https://thedebriefingacademy.com/wp-content/uploads/2019/01/Kolbe\\_PsychSafety\\_BMJSTEL\\_2020.pdf](https://thedebriefingacademy.com/wp-content/uploads/2019/01/Kolbe_PsychSafety_BMJSTEL_2020.pdf) (дата обращения: 09.01.2022).
8. Баева И. А., Кондакова И. В. Теоретические основания модели психологической безопасности подростка в образовательной среде // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. Вып. 2. С. 91–98. URL: <https://herzenpsyconf.ru/wp-content/uploads/2019/12/pr10-2019.-Baeva-Kondakova.pdf> (дата обращения: 09.01.2022).
9. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Методологические подходы к исследованию информационно-психологической безопасности // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 5. С. 54–61. doi: <https://www.doi.org/10.17805/trudy.2020.5.6>
10. The Bottom-Line Mentality of Leaders in Education and Training Institutions: Where to Go for Innovation? / W. H. Wan [et al.] // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689840>
11. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде / И. А. Баева [и др.] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2019. № 194. С. 7–18. URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/194/baeva\\_194\\_7\\_18.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/194/baeva_194_7_18.pdf) (дата обращения: 11.08.2021).
12. Проблема социально-психологической адаптации обучающихся в современном образовательном пространстве / Э. М. Казин [и др.] // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 19–28. doi: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2001.02>
13. Skripkina T., Polina A., Ovcharova E. Techniques for Building Trust as a Factor of Psychological Security of a Person // Innovative Technologies in Science and Education (ITSE 2020): E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 210. doi: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021019032>
14. Фатихова Л. Ф., Сайфутдинова Е. Ф. Различия характеристик безопасности учащихся с ментальными нарушениями в подростковом и юношеском возрасте // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 2. С. 252–275. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.252-275>
15. Красило А. И. Проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды. Часть 1 // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 28–38. URL: <https://psyjournals.ru/files/58595/rnio-1-2013-Krasilo.pdf> (дата обращения: 11.08.2021).



16. Малий Д. В., Югфельд И. А. Профессионально-личностные качества учителя в области проектирования психологически безопасной образовательной среды [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. doi: <https://doi.org/10.17513/spno.25283>
17. Скорова Л. В., Качимская А. Ю., Якушева Ю. А. Представления о психологической безопасности образовательного пространства у будущих педагогов дошкольного образования [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 3. doi: <https://doi.org/10.15862/46PSMN320>
18. Akcaoglu M. Ö., Arsal Z. The Effect of Multicultural Education on Preservice Teachers' Attitude and Efficacy: Testing Bank's Content Integration Dimension // Participatory Educational Research. 2022. Vol. 9, issue 2. P. 343–357. doi: <https://doi.org/10.17275/per.22.44.9.2>
19. Chen P. L., Shen M. S., Hsu Y. H. Psychological Capital as a Mediator: Effect of the Teaching Beliefs of Classical Reading Program Teachers on Classroom Management Effectiveness // Journal of Research in Education Sciences. 2021. Vol. 66, issue 2. P. 207–239. doi: [https://doi.org/10.6209/JORIES.202106\\_66\(2\).0007](https://doi.org/10.6209/JORIES.202106_66(2).0007)
20. Яценко И. А. Становление социально-экологического подхода в немецкой педагогике: метатеоретическая концептуализация детского развития // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1-1. С. 63–69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-sotsialno-ekologicheskogo-podhoda-v-nemetskoj-pedagogike-metateoreticheskaya-kontseptualizatsiya-detskogo-razvitiya/viewer> (дата обращения: 12.01.2022).
21. Смык Ю. В., Качимская А. Ю. Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 1. С. 42–58. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2101.03>
22. Отношение к образовательной среде и психологической благополучие учащихся специализированных и общеобразовательных школ / Е. Б. Лактионова [и др.] // Педагогический имидж. 2020. Т. 14, № 3 (48). С. 500–515. doi: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2020-14-3-500-515>
23. Ahmadi-Azad S., Asadollahfard H., Zoghi M. Effects of Teacher's Personality Traits on EFL Learners' Foreign Language Enjoyment // System. 2020. Vol. 95. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2020.102369>
24. Burned or Engaged Teachers? The Role of Mindfulness, Self-Efficacy, Teacher and Students' Relationships, and the Mediating Role of Intrapersonal and Interpersonal Mindfulness / N. Moyano [et al.] // Current Psychology. 2021. doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02433-9>
25. Bas S., Tabancali E. Correlations between Teachers' Personality, Psychological Safety Perception and Teacher Voice // Eurasian Journal of Educational Research. 2020. Vol. 85. P. 185–204. URL: <https://ejer.com.tr/correlations-between-teachers-personality-psychological-safety-perception-and-teacher-voice> (дата обращения: 11.01.2022).
26. Anderson K. L., Weimer M., Fuhs M. W. Teacher Fidelity to Conscious Discipline and Children's Executive Function Skills // Early Childhood Research Quarterly. 2020. Vol. 51. P. 14–25. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.003>
27. Кузьмина Г. А. Творческая направленность личности как ресурс для достижения и сохранения психологической безопасности // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. 2021. № 1 (11). С. 98–105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45591049> (дата обращения: 12.01.2022).
28. Teacher-Student Relationship Quality and Student Engagement: A Sequential Explanatory Mixed-Methods Study / R. Thornberg [et al.] // Research Papers in Education. 2020. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772>
29. Geier M. T. The Teacher Behavior Checklist: The Mediation Role of Teacher Behaviors in the Relationship between the Students' Importance of Teacher Behaviors and Students' Effort // Teaching of Psychology. 2022. Vol. 49, issue 1. P. 14–20. doi: <https://doi.org/10.1177/0098628320979896>
30. Dong Z., Liu H., Zheng X. The Influence of Teacher-Student Proximity, Teacher Feedback, and Near-Seated Peer Groups on Classroom Engagement: An Agent-Based Modeling Approach // Plos one. 2021. Vol. 16, issue 1. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244935>
31. Elbra-Ramsay C. Roles, Relationships and Emotions: Student Teachers' Understanding of Feedback as Interpersonal // Research in Education. 2022. Vol. 113, issue 1. P. 3–24. doi: <http://doi.org/10.1177/0034523721989370>
32. Качимская А. Ю., Смык Ю. В. Субъективное восприятие школьниками психологической защищенности в пространстве межличностных отношений с педагогом // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 1. С. 97–111. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.06>

Поступила 11.02.2022; одобрена после рецензирования 18.04.2022; принята к публикации 25.04.2022.



Об авторах:

**Смык Юлия Викторовна**, доцент кафедры психологии образования и развития личности Иркутского государственного университета (664003, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1), кандидат психологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6567-5151>, **Scopus ID:** 57208550332, **Researcher ID:** AAD-9501-2022, smyk.75@mail.ru

**Качимская Анна Юрьевна**, доцент кафедры психологии образования и развития личности Иркутского государственного университета (664003, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1), кандидат психологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1227-5063>, max115221@list.ru

**Гордиенко Валерий Николаевич**, директор Средней общеобразовательной школы № 5 (666673, Российская Федерация, г. Усть-Илимск, ул. Булгакова, д. 7), кандидат психологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7273-7138>, vngord@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Ю. В. Смык – разработка концепции исследования; обзор литературы; концептуализация выводов; подготовка текста статьи.

А. Ю. Качимская – подготовка и проведение эмпирического исследования; анализ результатов исследования; подготовка текста статьи.

В. Н. Гордиенко – математико-статистический анализ данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

#### REFERENCES

1. Baeva I.A. Psychological Problems of Ensuring Safety in Education. *Mir psihologii*. 2020;(2):184–190. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44495250> (accessed 09.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V. Indicators for Assessing the Psychological Safety of Subjects of the Educational Environment. *The Emissia. Offline Letters*. 2019;(11). Available at: <http://www.emissia.org/offline/2019/2784.htm> (accessed 09.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Zhang Y., Wan M. The Double-Edged Sword Effect of Psychological Safety Climate: A Theoretical Framework. *Team Performance Management*. 2021;27(5/6):377–390. doi: <https://doi.org/10.1108/TPM-01-2021-0005>
4. Sun Y.P., Huang J.T. Psychological Capital and Innovative Behavior: Mediating Effect of Psychological Safety. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2019;47(9):e8204. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.8204>
5. Pengpid S., Peltzer K. Associations of Number of Victimization with Mental Health Indicators and Health-Risk Behaviours among a Nationally Representative Sample of in-School Adolescents in Curaçao. *Child Abuse & Neglect*. 2021;111. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104831>
6. Ge Y.Q. Psychological Safety, Employee Voice, and Work Engagement. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2020;48(3):e8907. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.8907>
7. Kolbe M.W., Eppich W., Rudolph J., Meguerdichian M., Catena H., Cripps A., Grant V., Cheng A. Managing Psychological Safety in Debriefings: A Dynamic Balancing Act. *BMJ Simulation & Technology Enhanced Learning*. 2020;6:164–171. Available at: [https://thedebriefingacademy.com/wp-content/uploads/2019/01/Kolbe\\_PsychSafety\\_BMJSTEL\\_2020.pdf](https://thedebriefingacademy.com/wp-content/uploads/2019/01/Kolbe_PsychSafety_BMJSTEL_2020.pdf) (accessed 09.01.2022).
8. Baeva I.A., Kondakova I.V. The Theoretical Basis of the Model of an Adolescent's Psychological Safety in the Educational Environment. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii*. 2019;(2):91–98. Available at: <https://herzenpsyconf.ru/wp-content/uploads/2019/12/pr10-2019.-Baeva-Kondakova.pdf> (accessed 09.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Methodological Approaches to the Study of Information and Psychological Security. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2020;(5):54–61. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://www.doi.org/10.17805/trudy.2020.5.6>
10. Wan W.H., Liu L.J., Long J., Fan Q., Wu Y.C.J. The Bottom-Line Mentality of Leaders in Education and Training Institutions: Where to Go for Innovation? *Frontiers in Psychology*. 2021;12:689840. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689840>
11. Baeva I.A., Laktionova E.B., Gayazova L.A., Kondakova I.V. Ensuring Psychological Safety of Adolescents in the Learning Environment. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*.





2019;(194):7–18. Available at: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/194/baeva\\_194\\_7\\_18.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/194/baeva_194_7_18.pdf) (accessed 11.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

12. Kazin E.M., Abaskalova N.P., Kasatkina N.E., Krasnoshlykova O.G., Arlasheva L.V. Problem Social and Psychological Adaptation of the World. *Siberian Pedagogical Journal*. 2020;(1):19–28. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2001.02>

13. Skripkina T., Polina A., Ovcharova E. Techniques for Building Trust as a Factor of Psychological Security of a Person. In: Innovative Technologies in Science and Education (ITSE 2020): E3S Web of Conferences. 2020;210:19032. doi: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021019032>

14. Fatikhova L.F., Sayfutdiyeva E.F. Safety Criteria Differences of Learners with Mental Disorders in Early and Late Adolescence as Compared to Normotypic Peers. *Integration of Education*. 2020;24(2):252–275. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.252-275>

15. Krasilo A.I. Problems of Diagnostics of Psychological Safety of Educational Environment: Part 1. *Psychological Science and Education*. 2013;(1):28–38. Available at: <https://psyjournals.ru/files/58595/pnio-1-2013-Krasilo.pdf> (accessed 11.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

16. Maliy D.V., Yugfeld I.A. Professional and Personal Qualities of the Teacher in the Context of the Psychological Safety of Educational Environment. *Modern Problems of Science and Education*. 2016;(5). (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17513/spno.25283>

17. Skorova L.V., Kachinskaya A.Yu., Yakusheva Ju.A. Representations of the Psychological Safety of Educational Space in Future Preschool Teachers. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2020;8(3). (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15862/46PSMN320>

18. Akcaoglu M.Ö., Arsal Z. The Effect of Multicultural Education on Preservice Teachers' Attitude and Efficacy: Testing Bank's Content Integration Dimension. *Participatory Educational Research*. 2022;9(2):343–357. doi: <https://doi.org/10.17275/per.22.44.9.2>

19. Chen P.L., Shen M.S., Hsu Y.H. Psychological Capital as a Mediator: Effect of the Teaching Beliefs of Classical Reading Program Teachers on Classroom Management Effectiveness. *Journal of Research in Education Sciences*. 2021;66(2):207–239. doi: [https://doi.org/10.6209/JORIES.202106\\_66\(2\).0007](https://doi.org/10.6209/JORIES.202106_66(2).0007)

20. Yatsenko I.A. Elaboration of the Social-ecological Approach in German Pedagogics: Metatheoretical Concept of Children's Development. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012;(1-1):63–69. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-sotsialno-ekologicheskogo-podhoda-v-nemetskoy-pedagogike-metateoreticheskaya-kontseptualizatsiya-detskogo-razvitiya/viewer> (accessed 12.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

21. Smyk Y.V., Kachinskaya A.Y. Teacher's Capacity for Psychological Safety as a Condition for Schoolchildren's Psychological Safety. *Science for Education Today*. 2021;11(1):42–58. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2101.03>

22. Laktionova E.B., Orlova A.V., Kondakova I.V., Tuzova A.S. An Attitude of Students in Specialized and Secondary Schools to the Educational Environment and Their Psychological Well-Being. *Pedagogical Image*. 2020;14(3):500–515. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2020-14-3-500-515>

23. Ahmadi-Azad S., Asadollahfam H., Zoghi M. Effects of Teacher's Personality Traits on EFL Learners' Foreign Language Enjoyment. *System*. 2020;95. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2020.102369>

24. Moyano N., Perez-Yus M.C., Herrera-Mercadal P., Navarro-Gil M., Valle S., Montero-Marin J. Burned or Engaged Teachers? The Role of Mindfulness, Self-Efficacy, Teacher and Students' Relationships, and the Mediating Role of Intrapersonal and Interpersonal Mindfulness. *Current Psychology*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02433-9>

25. Bas S., Tabancali E. Correlations between Teachers' Personality, Psychological Safety Perception and Teacher Voice. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2020;85:185–204. Available at: <https://ejer.com.tr/correlations-between-teachers-personality-psychological-safety-perception-and-teacher-voice/> (accessed 11.01.2022).

26. Anderson K.L., Weimer M., Fuhs M.W. Teacher Fidelity to Conscious Discipline and Children's Executive Function Skills. *Early Childhood Research Quarterly*. 2020;51:14–25. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.003>

27. Kuzmina G.A. Creative Orientation of a Person as a Resource for Achievement and Preservation of Psychological Safety. *Nauchnyi daidzhest Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii*. 2021;(1):98–105. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45591049> (accessed 12.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

28. Thornberg R., Forsberg C., Chiriac E.H., Bjereld Y. Teacher-Student Relationship Quality and Student Engagement: A Sequential Explanatory Mixed-Methods Study. *Research Papers in Education*. 2020. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772>

29. Geier M.T. The Teacher Behavior Checklist: The Mediation Role of Teacher Behaviors in the Relationship between the Students' Importance of Teacher Behaviors and Students' Effort. *Teaching of Psychology*. 2022;49(1):14–20. doi: <https://doi.org/10.1177/0098628320979896>

30. Dong Z., Liu H., Zheng X. The Influence of Teacher-Student Proximity, Teacher Feedback, and Near-Seated Peer Groups on Classroom Engagement: An Agent-Based Modeling Approach. *Plos one*. 2021;16(1):e0244935. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244935>

31. Elbra-Ramsay C. Roles, Relationships and Emotions: Student Teachers' Understanding of Feedback as Interpersonal. *Research in Education*. 2022;113(1):3–24. doi: <http://doi.org/10.1177/0034523721989370>

32. Kachimskaya A.Y., Smyk Y.V. Subjective Perception of Psychological Security by Schoolchildren in the Space of Interpersonal Relations with the Teacher. *Science for Education Today*. 2020;10(1):97–111. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.06>

Submitted 11.02.2022; approved after reviewing 18.04.2022; accepted for publication 25.04.2022.

*About the authors:*

**Yulia V. Smyk**, Associate Professor of the Chair of Psychology of Education and Personal Development, Irkutsk State University (1 Karl Marx St., Irkutsk 664003, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6567-5151>, **Scopus ID:** 57208550332, **Researcher ID:** AAD-9501-2022, [smyk.75@mail.ru](mailto:smyk.75@mail.ru)

**Anna Yu. Kachimskaya**, Associate Professor of the Chair of Psychology of Education and Personal Development, Irkutsk State University (1 Karl Marx St., Irkutsk 664003, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1227-5063>, [max115221@list.ru](mailto:max115221@list.ru)

**Valery N. Gordienko**, Director, Secondary school No. 5 (7 Bulgakov St., Ust-Ilimsk 666673, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7273-7138>, [vngord@mail.ru](mailto:vngord@mail.ru)

*Contribution of the authors:*

Yu. V. Smyk – development of the research concept; literature review; conceptualization of conclusions; preparation of the text of the article.

A. Yu. Kachimskaya – preparation and conduct of an empirical study; analysis of the results, preparation of the text of the article.

V. N. Gordienko – mathematical and statistical data analysis.

*All authors have read and approved the final manuscript.*



## Киберзапугивание вьетнамских школьников во время социального дистанцирования в период COVID-19

С. В. Мурафа<sup>1</sup>✉, Ч. Х. Хоанг<sup>2</sup>, Т. Ф. Чу<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Московский педагогический государственный университет,  
г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Национальная академия управления образованием, г. Ханой, Вьетнам  
✉ [murafa.svetlana@gmail.com](mailto:murafa.svetlana@gmail.com)

### Аннотация

**Введение.** Статья посвящена изучению возникших проблем у вьетнамских школьников в период строгих ограничений во время борьбы с четвертой волной COVID-19. Это первое систематическое исследование во Вьетнаме, в котором используются надежные исследовательские инструменты для оценки киберзапугивания среди подростков.

**Материалы и методы.** Для изучения проблемы был проведен экспертный опрос вьетнамских подростков (n = 787) из провинций и городов на севере страны. Надежность результатов исследования проверена с помощью альфа-коэффициента (ANOVA-тест) и факторного анализа EFA.

**Результаты исследования.** Полученные статистические данные обнаружили значительное влияние таких факторов, как пол, курс обучения (возраст), место жительства, цель, время использования и вид социальной сети, на киберзапугивание вьетнамских школьников. Во время социального дистанцирования у респондентов появилась склонность к злоупотреблению социальными сетями в целях развлечения и общения. Выявлен замкнутый причинно-следственный цикл киберзапугивания, в котором опосредующим фактором является способ негативной реакции подростка на киберугрозы. Киберзапугивание стало тревожным явлением у школьников, которые можно объединить в две выраженные формы угроз: «запугивание, нарушение частной жизни и психологическое насилие», «сексуальное домогательство и онлайн-мошенничество».

**Обсуждение и заключение.** Материалы статьи являются важной основой для создания программ профилактики и психологического вмешательства для помощи вьетнамским подросткам и юношам во время социального дистанцирования с целью предотвращения киберзапугивания и способствуя психическому здоровью.

**Ключевые слова:** COVID-19, подросток, киберзапугивание, социальное дистанцирование, психологическое насилие, социальные сети

**Конфликт интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Для цитирования:** Мурафа С. В., Хоанг Ч. Х., Чу Т. Ф. Киберзапугивание вьетнамских школьников во время социального дистанцирования в период COVID-19 // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 3. С. 518–538. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.518-538>

© Мурафа С. В., Хоанг Ч. Х., Чу Т. Ф., 2022



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

## Cyberbullying of Vietnamese High Schoolers during Social Distancing due to COVID-19

S. V. Murafa<sup>a</sup>✉, T. H. Hoang<sup>b</sup>, T. P. Chu<sup>b</sup>

<sup>a</sup> *Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation*

<sup>b</sup> *National Academy of Educational Management, Hanoi, Vietnam*

✉ [murafa.svetlana@gmail.com](mailto:murafa.svetlana@gmail.com)

### Abstract

**Introduction.** The article is devoted to the study of the problems encountered by Vietnamese schoolchildren during the period of strict restrictions in the form of social distancing to combat the 4<sup>th</sup> wave of COVID-19 in Vietnam. This is the first systematic study in Vietnam that uses reliable research tools to assess cyberbullying among adolescents during COVID-19 social distancing.

**Materials and Methods.** The study draws on a survey of 787 (grades 6–12) Vietnamese teenagers randomly selected from provinces and cities in the north of Vietnam. An expert survey of students was conducted using the Google Form service. The reliability of the results of the study was verified using the alpha coefficient (ANOVA test) and factor analysis EFA.

**Results.** The final statistical data obtained showed a significant influence of factors: gender, course of study (age), place of residence, purpose, time of use and type of social network on cyberbullying of Vietnamese teenagers and young men. The negative strategy of combating cyberbullying and the experience of cyberbullying (as a subject or victim), which are factors strongly influencing cyberbullying in Vietnamese adolescents and young men, has been identified. During social distancing, Vietnamese teenagers and young men developed a tendency to abuse social networks for entertainment and communication purposes. During social distancing, the manifestations of bullying through social networks in Vietnamese teenagers showed an increase at an alarming rate, focusing mainly on 2 groups of behavior, including “mental violence and invasion of privacy” and “online fraud and sexual harassment”. A closed causal cycle of cyberbullying has been identified, in which the mediating factor contributing to this cycle is the way a teenager reacts negatively to cyberbullying during social distancing due to COVID-19.

**Discussion and Conclusion.** The results of the study are an important basis for the creation of prevention and psychological intervention programs to help Vietnamese adolescents and young men during social distancing due to COVID-19 in order to prevent cyberbullying, contributing to mental health.

*Keywords:* COVID-19, teenager, cyberbullying, social distancing, psychological violence, social networks

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

*For citation:* Murafa S.V., Hoang T.H., Chu T.P. Cyberbullying of Vietnamese High Schoolers during Social Distancing due to COVID-19. *Integration of Education*. 2022;26(3):518–538. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.518-538>

### Введение

Во время четвертой вспышки COVID-19 мир столкнулся с опасным вариантом вируса (дельта). COVID-19 меняет мир, негативно влияя на экономику, общество, политику, меняет образ жизни, культурные привычки, социальные взаимодействия жителей многих стран. Для борьбы с вирусом ряд государств в качестве эффективной стратегии его предотвращения, в том числе Вьетнам, выбрали социальное дистанцирование, вакцинацию и тщательное применение информационных технологий. Для улучшения

межличностного взаимодействия и социальных отношений в период пандемии широко применяются социальные сети. С одной стороны, это помогает человечеству уменьшить социальные контакты при сохранении необходимой связи, с другой – вызывает множество психологических и социальных проблем в социальных отношениях.

По данным организации Light (2020), отслеживающей случаи домогательств и насилия в сети Интернет, за несколько месяцев число издевательств в социальных сетях увеличилось на 70 %, а уровень



вредоносности на игровых онлайн-платформах повысился на 40 %. В Twitter активно транслируется язык вражды, направленный против китайцев<sup>1</sup>.

По оценке международных организаций, Вьетнам – одна из стран, осуществляющая эффективные профилактические меры по борьбе с коронавирусной инфекцией. Однако во время четвертой вспышки Вьетнам столкнулся с особенно серьезными последствиями. Согласно статистике Министерства здравоохранения, по состоянию на 16 сентября 2021 г. зарегистрировано 645 640 случаев заражения (47-е место среди 222 стран в мире). По статистике количества инфекций COVID-19 на 1 млн чел., Вьетнам занимает 156-е место (в среднем на 1 млн чел. приходится 6 562 случаев заражения). Более 412 тыс. выздоровевших пациентов. Среди вылеченных более 6 тыс. тяжелых и очень тяжелых случаев. Количество пациентов и смертельных случаев в основном приходится на четвертую волну (с 27 апреля 2021 г. по настоящее время)<sup>2</sup>.

Одной из эффективных профилактических мер по борьбе с COVID-19 стало социальное дистанцирование. Большинство учащихся (особенно в районах эпидемии) перешли на онлайн-обучение. В связи с этим обнаружилось проблемы, связанные с психическим здоровьем учащихся, в том числе киберзапугивание. По данным компании Microsoft (2020 г.), во Вьетнаме 48 % взрослых и 54 % подростков заявили, что были причастны к киберугрозам: 21 % в качестве жертвы и 38 % – свидетелей<sup>3</sup>.

Для профилактики киберзапугивания и эффективного психологического вмешательства особенно важно правильно оценить проявления, а также

психологические и социальные факторы, управляющие им.

Цель исследования – оценить проявления и причины киберзапугивания среди подростков в период пандемии и факторы, влияющие на них, особенно факторы, связанные с пандемией COVID-19. Материалы исследования, представленные в статье, ориентируются на меры по предотвращению киберзапугивания среди школьников во время COVID-19 и в подобных ситуациях в будущем.

### Обзор литературы

Киберзапугивание – это агрессивное, повторяющееся, преднамеренное действие, совершаемое в отношении человека через электронные формы [1]. Ученые выделяют четыре наиболее известные модели интернет-травли, при этом отмечая, что в каждой есть свои ограничения:

– BGCM (Barlett and Gentile Cyberbullying Model, 2017) – делается акцент на анонимность в сети Интернет [2];

– модель агрессии – выделяется значимость влияния индивидуальных факторов в синтезе с ситуационными [3];

– модель трех «i» Э. Б. Слоттер, И. Дж. Финкеля [4], адаптированная Р. Й. М. Вонгом, К. Л. К. Чуном, Б. Сяо в 2018 г. [5] – рассматриваются ситуационные, индивидуальные переменные;

– социально-экологическая модель «диатез-стресс» С. М. Свирер, Ш. Хаймел (2015) – признает динамическое взаимодействие генетических, социальных и экологических факторов, объясняющих совершение кибертравли [6].

На данном этапе не так много эмпирических исследований, доказывающих серьезные последствия кибербуллинга из-за круглосуточного характера и более широкого включения аудиторий

<sup>1</sup> Social Determinants of Health and Well-Being among Young People. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey / C. Currie [et al.] // Health Policy for Children and Adolescents. 2012. No. 6. URL: [https://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0007/167281/E96444\\_part1.pdf](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/167281/E96444_part1.pdf) (дата обращения: 10.01.2022).

<sup>2</sup> Vinaresearch Report of Social Media Usage Habits of Vietnamese People 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://vinaresearch.net/public/news/2201-bao-cao-nghien-cuu-thoi-quen-su-dung-mang-xa-hoi-cua-nguoi-viet-nam-2018.vnrs> (дата обращения: 10.01.2022).

<sup>3</sup> Microsoft, Civilized Behavior, Safety and Online Interactions – 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://news.microsoft.com/vi-vn/2021/02/19/nghien-cuu-cua-microsoft-trai-nghiem-truc-tuyen-tai-viet-nam-cai-thien-ro-ret-trong-dai-dich/> (дата обращения: 10.01.2022).



в такую форму запугивания. По данным исследования, проведенного Т. Н. Нэнсел, У. Крейг, от 5 до 20 % детей становятся жертвами издевательств (в зависимости от страны проживания) [7].

Ученые выделяют различные неблагоприятные факторы, которые будут влиять на психическое здоровье человека: повышенная тревожность [8; 9], различные словесные издевательства [10], стресс [11], плохое физическое состояние, неблагоприятная атмосфера в семье и в школе [12].

Наиболее уязвимыми к кибербуллингу являются подростки, не зависимо от страны проживания. Примерами могут послужить исследования причин и последствий киберзапугивания у корейских [13], китайских [14], испанских [15], норвежских [16], тайских, тайваньских [16; 17], яванско-индонезийских [18] подростков, и студентов из Арабских Эмиратов [19], Восточной и Юго-Восточной Азии [20].

Чон Серль Чун, Джунгуп Ли, Чиньюн Ким, Серим Ли, проанализировав 64 международных исследования с целью изучения показателей киберзапугивания, пришли к выводу, что необходимо последовательное и стандартизированное определение киберзапугивания во всем мире. Это позволит дать более точную оценку факторам поведения при киберзапугивании<sup>4</sup>.

В международном отчете о проблемах в поведении детей школьного возраста, влияющих на здоровье (НВРС), подчеркивается, что виктимизация снизилась в возрасте от 11 до 15 лет. В то же время количество случаев издевательств в данном возрасте увеличилось. Отмечаются значимые различия между полами [21]. И. Зых, Р. Ортега-Руис и Р. Дель Рей, напротив, предполагают, что между возрастом, полом и вовлеченностью в издевательства и киберзапугиванием достаточно слабые корреляции [22].

В исследовании австралийских ученых основные результаты показали, что подростки, ставшие жертвами традиционных форм издевательств, сообщили

о том, что они очень повлияли на их дальнейшую жизнь. Подростки, подвергшиеся кибербуллингу, заявили о значительных социальных трудностях и большом уровне тревожности и депрессии [23].

В 2014 г. М. ван Гил, П. Веддер и Дж. Табилон проанализировали статьи с 1910 по 2013 г. с целью выявления взаимосвязи между виктимизацией сверстников и попытками самоубийства. Из 491 изученного исследования в 34 была выявлена взаимосвязь между виктимизацией сверстников и суицидальными идеями (отношение шансов – 2.23 [95 % CI, 2.10–2.37]). В девяти изученных исследованиях обнаружена взаимосвязь между виктимизацией и попытками самоубийства (2.55 [1.95–3.34]) среди детей и подростков. В исследовании приняли участие 70 102 чел. [24]. Авторы сравнили влияние киберзапугивания и традиционного запугивания на суицидальные мысли. Было выявлено, что киберзапугивание теснее связано с суицидными идеями (OR, 3.12 [95 % CI, 2.40–4.05]), по сравнению с традиционными издевательствами (2.16 [2.05–2.28]). Такая разница в величине эффекта была значительной ( $Q1 = 7.71$ ;  $P = .02$ ) [24].

В свою очередь, испанские ученые, опросив 1 412 учащихся средних школ, в своем исследовании показали, что подростки с высоким уровнем киберзапугивания имеют высокие баллы по социальному избеганию и стрессу в социальных условиях, по сравнению со сверстниками. Подростки с низким уровнем киберзапугивания продемонстрировали более низкий уровень страха отрицательной оценки и стресса в новых для них ситуациях. Отличия обнаружались по всем шкалам тревожности [25].

В исследованиях в области нейробиологии и генетики появляются данные о том, что последствия издевательств могут длиться всю жизнь. Это связано с нарушением нейроэндокринной реакции на стресс. Составленные генетические профили детей, подвергающихся

<sup>4</sup> Light Releases Groundbreaking Report on Corona-Related Hate Speech and Online Toxicity: Light. URL: <https://light.com/light-releases-groundbreaking-report-on-corona-related-hate-speech-and-online-toxicity> (дата обращения: 10.01.2022).



издевательствам, демонстрируют, что они имеют больше риска неблагоприятных последствий и подвержены в дальнейшем виктимизации со стороны сверстников, проблемам психического и физического здоровья [25].

Таким образом, несмотря на значительное количество публикаций по данной проблематике, практически отсутствуют исследования, выявляющие выраженные формы угрозы среди подростков в интернет-пространстве, которые особенно проявились во время ограничительных мер, связанных с COVID-19. Авторы статьи выявили широко распространенные угрозы, используемые в интернет-пространстве при общении подростков и их влияние на психологическое состояние школьников Вьетнама: «запугивание, нарушение частной жизни и психологическое насилие», «сексуальное домогательство и онлайн-мошенничество». Как показало исследование, данные виды киберзапугивания широко применялись во время COVID-19. Экспериментальный материал будет использоваться авторами для создания большой профилактической работы среди школьников Вьетнама.

#### Материалы и методы

В исследовании приняли участие 787 вьетнамских подростков, отобранных случайным образом, из провинций и городов северного Вьетнама, включая Ханой (представляющий города Вьетнама), Винь Фук (представляющий дельтовые провинции Вьетнама), Хоабинь (представляющий горную местность, этническую группу во Вьетнаме): 6 класс – 85 чел. (10,8 %), 7 класс – 92 чел. (11,7 %), 8 класс – 98 чел. (12,5 %), 9 класс – 89 чел. (11,3 %), 10 класс – 156 чел. (19,8 %), 11 класс – 146 чел. (18,6 %), 12 класс – 121 чел. (15,4 %).

Выборка исследования также была репрезентативна по гендерному составу: 371 юношей (47,1 %) и 416 девушек (52,9 %).

Все респонденты добровольно участвовали в исследовании, были проинформированы о цели исследования, понимали ее, а также выразили согласие к сотрудничеству.

После проведения опроса были отобраны 733 анкеты, отвечающие требованиям. Обработка данных производилась с помощью системы SPSS версии 20.0.

В своем исследовании мы предлагаем рассматривать понятие «киберзапугивание подростков и юношей во время социального дистанцирования в период COVID-19» как косвенные, преднамеренные издевательства через интернет-платформу, направленные на причинение морального и психологического ущерба жертве.

Особенности проявления киберугроз у вьетнамских подростков и юношей анализировались по четырем основным характеристическим группам поведения:

1. Ирония, угрозы – это форма киберзапугивания, осуществляющаяся путем отправки жертве сообщений с целью сарказма, насмешек, нападок, угроз, чтобы жертва чувствовала себя некомфортно или ее психологическое здоровье травмировалось при взаимодействии в социальных сетях.

2. Вторжение в частную жизнь – форма киберзапугивания, при которой несанкционированно присваиваются и используются личные учетные записи на интернет-платформе или несанкционированно осуществляется обмен и распространение личной информации с целью причинения вреда жертве.

3. Мошенничество через социальные сети – это использование социальных сетей для нарушения законных имущественных прав других лиц, распространение ложной информации в корыстных целях или для причинения психологического вреда жертве.

4. Сексуальное домогательство – преднамеренное неконтактное домогательство через сообщения, слова, символы, изображения, видео, отправленные через социальные сети, имеющие сексуальный характер и негативно влияющие на психику жертвы. Это опасная форма поведения при киберзапугивании.

В данном исследовании подростки рассматривались в двух аспектах: как преследователи (субъекты) и жертвы (объекты) киберзапугивания.

Для решения исследовательских задач мы использовали следующие методы:

изучение документов, анкетирование и математическая статистика.

Критериями для оценивания были:

- 1) статус использования социальных сетей во время социального дистанцирования;
- 2) проявление и уровень киберзапугивания у вьетнамских подростков и юношей;
- 3) факторы, влияющие на киберзапугивание.

Вопросы анкеты построены с учетом предложенного нами понимания модели киберзапугивания. Надежность анкеты проверена с помощью альфа-коэффициента (ANOVA-тест) и факторного анализа EFA.

### Результаты исследования

*Результаты проверки достоверности полученных данных.* Результаты анализа надежности шкалы проявлений киберзапугивания у вьетнамских подростков

и юношей показывают, что достоверность подшкал «запугивание, нарушение частной жизни и психологическое насилие» ( $\alpha = 0,816$  и  $0,828$ ) и «сексуальное домогательство и онлайн-мошенничество» ( $\alpha = 0,860$  и  $0,853$ ) достигла значения выше  $0,8$  (табл. 1).

Коэффициент  $\alpha$  всех выражений в двух подшкалах колеблется от  $0,566$  до  $0,762$  и показывает, что конкретные выражения тесно коррелируют друг с другом и общей шкалой. Таким образом, проверка ANOVA на надежность шкалы демонстрирует высокую достоверность конкретных проявлений киберзапугивания в полученных ответах подростков и выбранных стратегий борьбы с данным видом преступлений ( $\alpha = 0,857$ ). Все проявления стратегий борьбы с киберзапугиванием коррелируют с суммой переменной в допустимых пределах ( $\alpha > 0,4$ ) (табл. 2).

Таблица 1. Показатели надежности шкалы киберзапугивания у вьетнамских подростков (ANOVA-тест)

Table 1. Data on the reliability of the cyberbullying scale in Vietnamese adolescents (ANOVA test)

Проявление киберзапугивания / Manifestation of the cyberbullying	Как субъект киберзапугивания / As the subject of the cyberbullying		Как пострадавший от киберзапугивания / As the object of the cyberbullying	
	Общая корреляция / Corrected Item-Total Correlation	Альфа-анализ Кронбаха / Cronbach's Alpha if Item Deleted	Общая корреляция / Corrected Item-Total Correlation	Альфа-анализ Кронбаха / Cronbach's Alpha if Item Deleted
<i>Запугивание, нарушение частной жизни и психологическое насилие / Invasion of privacy and psychological violence</i>				
P2.C1.MM4	0,618	0,777	0,615	0,797
P2.C1.MM6	0,588	0,790	0,630	0,792
P2.C1.MM7	0,689	0,757	0,672	0,781
P2.C1.RT5	0,627	0,777	0,637	0,791
P2.C1.RT6	0,568	0,798	0,575	0,809
Коэффициент альфа / Alpha coefficient	0,816		0,828	
<i>Сексуальное домогательство и онлайн-мошенничество / Sexual harassment and Internet scams</i>				
P2.C1.HD5	0,581	0,848	0,693	0,822
P2.C1.HD7	0,672	0,832	0,583	0,841
P2.C1.HD8	0,561	0,863	0,566	0,841
P2.C1.LG2	0,670	0,833	0,623	0,833
P2.C1.LG4	0,735	0,823	0,703	0,817
P2.C1.LG6	0,762	0,820	0,711	0,815
Альфа-коэффициент / Alpha coefficient	0,860		0,853	
Альфа-коэффициент борьбы с киберзапугиванием / Alpha coefficient of response to cyberbullying			0,857	



Таблица 2. Результаты анализа фактора ЕФА проявлений киберзапугивания у вьетнамских подростков

Table 2. The results of the analysis of the EFA factor of cyberbullying manifestations in Vietnamese adolescents

Проявление киберзапугивания / Manifestation of the cyberbullying	Как субъект киберзапугивания / As the subject of the cyberbullying		Как пострадавший от киберзапугивания / As the object/victim of the cyberbullying	
	Факторы / Factors		Факторы / Factors	
	1	2	1	2
P2.C1.MM4		0,800		0,666
P2.C1.MM6		0,772		0,776
P2.C1.MM7		0,768		0,783
P2.C1.RT5		0,647		0,725
P2.C1.RT6		0,406		0,682
P2.C1.LG2	0,719		0,755	
P2.C1.LG4	0,840		0,830	
P2.C1.LG6	0,857		0,796	
P2.C1.HD5	0,708		0,737	
P2.C1.HD7	0,685		0,619	

Для оценки степени конвергенции и дискриминации проявлений киберзапугивания у вьетнамских подростков используется инструмент факторного анализа ЕФА для обеих шкал (как субъект и пострадавший от киберзапугивания).

Результаты факторного анализа показали, что коэффициент Кайзера – Мейера – Опкина (КМО) для обеих шкал был выше 0,8 ( $0,5 < \text{КМО} < 1$ ). Эта статистика обеспечивает необходимые условия для анализа проявлений киберзапугивания в данном примере исследования. Критерий Бартлетта достигает высокого уровня значимости в обеих подшкалах ( $p = 0,00$ ), показывая, что проявления киберзапугивания коррелируют друг с другом. Общие извлеченные дисперсии обеих шкал составляют более 50 %, свидетельствуя о достоверности полученных данных по модели ЕФА.

Анализ конкретных проявлений киберугроз показывает, что проявления в обеих шкалах сходятся в двух группах: «сексуальное домогательство и онлайн-мошенничество», «запугивание, нарушение частной жизни и психологическое насилие». Коэффициенты выражений киберзапугивания выше 0,6, что позволяет подтвердить наше предположение о том,

что проявления киберзапугивания тесно коррелируют и отражают типичные признаки указанных групп.

Таким образом, анализ надежности шкалы с помощью теста ANOVA и анализ степени дискриминации и конвергенции в проявлениях киберзапугивания с помощью факторного анализа ЕФА показывают, что инструмент исследования обеспечивает надежность при оценке проявлений киберзапугивания у вьетнамских подростков и юношей.

*Использование социальных сетей вьетнамскими подростками и юношами во время социального дистанцирования в период COVID-19.* Чтобы определить степень, выражение и факторы, влияющие на киберзапугивание во время социального дистанцирования, необходимо было прояснить реальность использования школьниками социальных сетей. Оценка времени, проводимого опрашиваемыми детьми в социальных сетях в рассматриваемый период, вызывает серьезную озабоченность (табл. 3).

50 % вьетнамских подростков использовали социальные сети более 3 ч в день, в том числе 20 % – более 5 ч и всего 14,2 % – менее 1 ч.



Таблица 3. Время использования социальных сетей подростками и юношами во время социального дистанцирования

Table 3. Time of using social media/networks by teenagers and young men during social distancing

Время использования социальных сетей в течение дня / Time using social media in a day	Пол / Gender				Всего / Total	
	Мужчина / Man		Женщина / Woman			
	чел. / people	%	чел. / people	%	чел. / people	%
Меньше 1 ч. / <1 hours	69	18,8	35	9,6	104	14,2
1–2 ч / 1–2 hours	64	17,5	58	15,8	122	16,6
2–3 ч / 2–3 hours	69	18,8	64	17,5	133	18,2
3–4 ч / 3–4 hours	60	16,3	55	15,0	115	15,7
4–5 ч / 4–5 hours	44	12,0	63	17,2	107	14,6
Больше 5 ч / > 5 hours	61	16,6	91	24,9	152	20,7
Всего / Total	367	100	366	100	733	100

Согласно исследованию, опубликованному в 2018 г. Vinaresearch (организация по изучению бизнес-рынка во Вьетнаме), в среднем вьетнамцы используют социальные сети примерно 2,12 ч в день. Таким образом, в период социального дистанцирования подростки и юноши использовали социальные сети чаще [26].

Анализ данных по гендерному соотношению показывает, что процент девушек, проводящих время в социальных сетях больше, чем юношей. Девушки, пользующиеся интернетом более 3 ч в день, составили 57,1 %, а юноши – 44,9 %.

В условиях социального дистанцирования увеличилось количество школьников, использующих социальные сети более 3 ч в день и даже 5 ч, что вызывает серьезные опасения. Слишком частое пребывание в социальных сетях в течение дня может привести к риску зависимости и другим проблемам психического здоровья.

Исследование цели использования социальных сетей подростками и юношами показало, что подростки пользуются ими в основном в развлекательных и учебных целях: «разговор и обмен информацией» (77,6 %), «онлайн-игра» (61,3 %), «слушать музыку» (76,9 %), «обучение» (70,4 %), «просмотр фильмов» (72,9 %), «поиск информации» (59,5 %). «Покупка», «отправка электронных писем», «чтение новостей» составляют меньший процент.

Популярными социальными сетями были названы Facebook (86,4 %), YouTube (82,3 %), TikTok (56,9 %), Instagram (45,8 %), Zalo (40,4 %). Viber, Twitter используются редко.

*Проявления и уровни киберзапугивания у вьетнамских подростков и юношей во время социального дистанцирования в период COVID-19.* В таблице 4 представлены результаты частоты вовлеченности в ситуации киберзапугивания, с которыми столкнулись подростки и юноши.

Статистика по среднему баллу ( $\bar{X} = 3,13$ ) показывает, что с киберзапугиванием каждый из опрошенных столкнулся, находясь в социальных сетях в среднем три раза в день. Согласно статистике по частоте выражения такой формы угрозы, 76,5 % подростков, юношей считают, что ситуация с киберзапугиванием возникла у них именно во время социального дистанцирования при частоте «иногда», «часто» или «очень часто».

39,6 % подростков, юношей признали, что киберзапугивание происходит «часто» и «очень часто».

В таблице 5 представлены подробные результаты исследования проявления киберзапугивания у подростков и юношей в двух формах: «запугивание, нарушение частной жизни и психологическое насилие», «сексуальное домогательство и онлайн-мошенничество».





Т а б л и ц а 4. Частота вовлеченности в ситуации кибербуллинга среди вьетнамских подростков, юношей во время социального дистанцирования в период COVID-19

T a b l e 4. Frequency of cyberbullying among Vietnamese teenagers, young men during social distancing due to COVID-19

Частота вовлеченности / Frequency of involvement	Пол / Gender					
	Юноши / Man		Девушки / Woman		Всего / Total	
	чел. / people	%	чел. / people	%	чел. / people	%
Очень редко / Occasionally	69	18,8	48	13,1	117	16,0
Редко / Rarely	30	8,2	25	6,8	55	7,5
<b>Иногда / Sometime</b>	<b>123</b>	<b>33,5</b>	<b>148</b>	<b>40,4</b>	<b>271</b>	<b>37,0</b>
<b>Часто / Frequently</b>	<b>93</b>	<b>25,3</b>	<b>104</b>	<b>28,4</b>	<b>197</b>	<b>26,9</b>
Очень часто / Very frequently	52	14,2	41	11,2	93	12,6
$\bar{X}$	3,08		3,18		3,13	

Т а б л и ц а 5. Проявления киберзапугивания у вьетнамских подростков и юношей во время социального дистанцирования в период COVID-19

T a b l e 5. Manifestations of cyberbullying in Vietnamese adolescents and young men during social distancing due to COVID-19

Проявления киберзапугивания у вьетнамских подростков, юношей / Manifestations of cyberbullying in Vietnamese adolescents and young men	В качестве субъекта поведения / As the subject of the cyberbullying			В качестве пострадавшего / As the object/victim of the cyberbullying			
	Количество / Quantity		$\bar{X}$	Количество / Quantity		$\bar{X}$	
	чел. / people	%		чел. / people	%		
1	2	3	4	5	6	7	
<i>Запугивание, нарушение частной жизни и психологическое насилие / Invasion of privacy and psychological violence</i>			1,20			1,27	
ММ4: Издеваюсь над людьми, которые не нравятся / ММ4: Trolling people, who I don't like online	Никогда / Very rarely Редко / Rarely Иногда / Sometime Часто / Frequently Очень часто / Very frequently	633 60 30 9 1	86,4 8,2 4,1 1,2 0,1	1,20	612 69 37 10 5	83,5 9,4 5,0 1,4 0,7	1,26
ММ6: Клевета на других в социальных сетях / ММ6: Speaking of others on social media	Никогда / Very rarely Редко / Rarely Иногда / Sometime Часто / Frequently Очень часто / Very frequently	597 82 36 13 5	81,4 11,2 4,9 1,8 0,7	1,29	611 66 38 11 7	83,4 9,0 5,2 1,5 1,0	1,27
ММ7: Ироничные, негативные отзывы о фото и информации других людей / ММ7: Ironic, negative commenting on other people's pictures, information, embarrassing them	Никогда / Very rarely Редко / Rarely Иногда / Sometime Часто / Frequently Очень часто / Very frequently	634 65 24 8 2	86,5 8,9 3,3 1,1 0,3	1,19	616 64 36 11 6	84,0 8,7 4,9 1,5 0,8	1,26
RT5: Самовольный вход в чужую личную запись / RT5: Arbitrarily logging into someone else's personal page	Никогда / Very rarely Редко / Rarely Иногда / Sometime Часто / Frequently Очень часто / Very frequently	620 64 31 9 9	84,6 8,7 4,2 1,2 1,2	1,25	595 75 43 10 10	81,2 10,2 5,9 1,4 1,4	1,31



Окончание табл. 5 / End of table 5

1	2	3	4	5	6	7	8
RT6: Атака, захват личных записей других людей для использования / RT6: Hack someone else's personal page to use	Никогда / Very rarely	690	94,1	1,09	617	84,2	1,27
	Редко / Rarely	25	3,4		63	8,6	
	<b>Иногда / Sometime</b>	11	1,5		28	3,8	
	<b>Часто / Frequently</b>	5	0,7		16	2,2	
	Очень часто / Very frequently	2	0,3		9	1,2	
<i>Сексуальное домогательство и онлайн-мошенничество / Sexual harassment and Internet scams</i>				<b>1,06</b>			<b>1,14</b>
HD5: Использование непристойных символов в общении / HD5: Using symbols related to sex when talking online	Никогда / Very rarely	698	95,2	1,07	679	92,6	1,11
	Редко / Rarely	21	2,9		31	4,2	
	Иногда / Sometime	11	1,5		19	2,6	
	Часто / Frequently	2	0,3		2	0,3	
	Очень часто / Very frequently	1	0,1		2	0,3	
HD7: Публикация эротического фото в социальных сетях / HD7: Sharing sexual images online	Никогда / Very rarely	699	95,4	1,07	673	91,8	1,15
	Редко / Rarely	17	2,3		26	3,5	
	Иногда / Sometime	12	1,6		18	2,5	
	Часто / Frequently	4	0,5		9	1,2	
	Очень часто / Very frequently	1	0,1		7	1,0	
LG2: Онлайн-мошенничество / LG2: Using social media to deceive others	Никогда / Very rarely	697	95,1	1,07	651	88,8	1,19
	Редко / Rarely	21	2,9		41	5,6	
	Иногда / Sometime	11	1,5		30	4,1	
	Часто / Frequently	3	0,4		5	0,7	
	Очень часто / Very frequently	1	0,1		6	0,8	
LG4: Использование социальных сетей для распространения ложной информации / LG4: Using social media to spread fake news	Никогда / Very rarely	706	96,3	1,06	681	92,9	1,12
	Редко / Rarely	14	1,9		27	3,7	
	Иногда / Sometime	8	1,1		13	1,8	
	Часто / Frequently	5	0,7		10	1,4	
	Очень часто / Very frequently	0	0,0		2	0,3	
LG6: Использование поддельных записей для заимствования денег в сети Интернет / LG6: Using a fake account to borrow money online	Никогда / Very rarely	712	97,1	1,05	687	93,7	1,11
	Редко / Rarely	10	1,4		19	2,6	
	Иногда / Sometime	5	0,7		16	2,2	
	Часто / Frequently	6	0,8		8	1,1	
	Очень часто / Very frequently	0	0,0		3	0,4	
	$\bar{X}$		<b>1,13</b>			<b>1,21</b>	

При анализе проявлений киберзапугивания у вьетнамских подростков, юношей, согласно нашей исследовательской модели, мы сосредоточились на выявлении следующих групп поведения:

- 1) ирония, угрозы;
- 2) вторжение в частную жизнь;
- 3) мошенничество в социальных сетях;
- 4) сексуальные домогательства в социальных сетях.

Результаты анализа надежности конкретных проявлений с помощью проверки надежности ANOVA и факторного анализа EFA показали, что проявления киберзапугивания сосредоточены в двух основных группах: «запугивание, нарушение частной жизни и психологическое насилие», «сексуальное домогательство и онлайн-мошенничество». В связи с этим было выявлено, что акты запугивания



проявляются в той или иной степени почти у 20 % подростков в сложных формах поведения в виде угроз, оскорблений, сексуальных домогательств, непосредственно причиняющих вред психике жертвы, а также в поведении, посягающем на конфиденциальность, законные права и интересы других лиц.

К первой группе отнесены респонденты, которые признались, что были субъектами или жертвами различных форм поведения запугивания: «издеваюсь над людьми, которые не нравятся», «клевета на других в социальных сетях», «ироничные, негативные отзывы о фото и информации других людей» (15–20 %). Это типичное поведение, которое представляет собой психологическое насилие в социальных сетях и может причинить психологический вред жертве и субъекту киберзапугивания.

Кроме того, акты вторжения в частную жизнь через социальные сети также сопровождаются тревожными выражениями, в том числе: «атака, захват личных учетных записей других людей для использования» (16 %), «произвольный вход в чужие личные счета» (около 20 % подростков стали жертвами).

Ко второй группе «сексуальное домогательство и онлайн-мошенничество» отнесены респонденты, ставшие субъектом или жертвой этих форм поведения (10 %). В этой группе форма поведения «сексуальное домогательство» проявляется двумя основными выражениями: «использование фото и непристойных символов», «публикация эротического фото, видео в социальных сетях».

Форма поведения группы «онлайн-мошенничество» также вызывает большую тревогу. Результаты исследования показывают, что существует три типа онлайн-мошенничества: «использование социальных сетей для обмана других», «использование социальных сетей для распространения фальшивой информации», «использование поддельных аккаунтов для заимствования денег в интернете». Они напрямую нарушают законные права и интересы других лиц, поэтому не только являются

киберзапугиванием, но и явными признаками нарушения закона.

*Факторы, влияющие на уровень кибербуллинга у подростков и юношей во время социального дистанцирования в период COVID-19.* В нашем исследовании анализируются взаимосвязи и влияние следующих факторов на киберзапугивание: пола, места жительства, курса обучения (возраста), академических способностей, нравственности, уровня, типа, цели использования социальных сетей, стратегий борьбы с киберзапугиванием, опыта взаимодействия с киберзапугиванием (табл. 6).

Значительная корреляция с уровнем киберзапугивания у вьетнамских подростков и юношей обнаружилась у таких факторов, как пол, место жительства, курс обучения (возраст), академические способности, уровень использования социальных сетей, типы, цели использования социальных сетей, стратегии борьбы с киберзапугиванием, опыты связи с киберзапугиванием. Между нравственностью и киберзапугиванием взаимосвязей не обнаружено.

Пол слабо коррелирует с киберзапугиванием ( $p < 0,001$ ). Результаты проверки Т-теста показывают значительную разницу в среднем балле между юношами и девушками, при этом юношей, использующих социальные сети, меньше, но они с большей вероятностью становятся жертвами киберзапугивания, чем девушки.

Фактор «курс обучения (возраст)» слабо коррелирует с киберзапугиванием как в качестве субъекта, так и в качестве жертвы (рис. 1). Обнаружено, что юноши – учащиеся 10-го класса чаще проявляют тактику киберзапугивания, чем в 6–8-х классов, как в качестве предмета, так и жертвы. Данной категории необходимо уделять особое внимание при проведении профилактики киберзапугивания.

Наблюдались отличия в уровне запугивания в социальных сетях среди подростков и юношей с разным уровнем использования социальных сетей ( $p < 0,001$ ). Чем больше подростки и юноши тратят времени на социальные сети, тем выше их риск стать жертвой или субъектом киберзапугивания.

Т а б л и ц а 6. Корреляция между факторами, влияющими на киберзапугивание у вьетнамских подростков и юношей

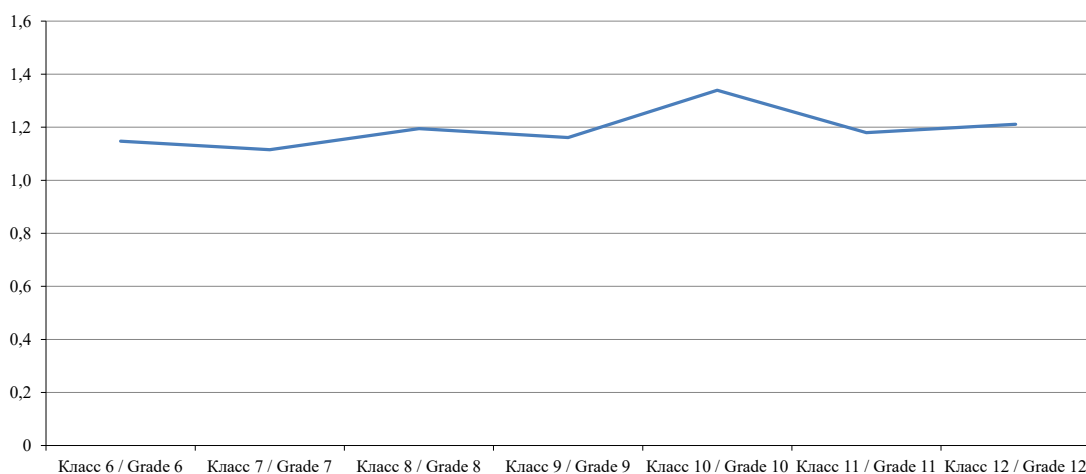
Table 6. Correlation between influencing factors on cyberbullying in Vietnamese adolescents and young men

Факторы, влияющие на киберзапугивание у подростков / Influence Factors	Корреляция / Correlation	Субъект / As a subject	Жертва / As a object
1	2	3	4
Пол / Sex	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	-0,072	-0,104**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	-0,045	-0,110**
Возраст / Age	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,060	0,079*
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,101**	0,087*
Академические способности / Learning capacity	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,102**	0,048
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,026	-0,015
Место проживания / Resident	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,040	0,079*
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,067	0,058
Уровень использования социальных сетей / Time of using social media	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,185**	0,143**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,176**	0,138**
<i>Корреляция между типами социальных сетей и киберзапугиванием / Correlation between type of social media and cyberbullying</i>			
Facebook	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,109**	0,116**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,188**	0,170**
Instagram	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,112**	0,096**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,155**	0,123**
TikTok	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,080*	0,075*
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,062	0,083*
<i>Корреляция между целями использования и киберзапугиванием / Correlation between the purpose of using social media and cyberbullying</i>			
Личный чат / The purpose of using social networks for chat	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,144**	0,153**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,182**	0,198**
Размещение фотографий в социальных сетях / Post photos on social media	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,129**	0,148**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,169**	0,157**
Групповой чат / The purpose of using social media for group chat	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,101**	0,063
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,175**	0,123**



Окончание табл. 6 / End of table 6

1	2	3	4
Онлайн-игры / The purpose of using social media for online game	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,136**	0,105**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,098**	0,103**
Онлайн-покупки / The purpose of using social networks for buy and sell	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,082*	0,118**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,136**	0,115**
E-mail	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,136**	0,159**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,107**	0,144**
<i>Корреляция между борьбой с киберзапугиванием и уровнями киберзапугивания / Correlation between the ability to respond to cyberbullying and the degree of cyberbullying</i>			
UPCS	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,151**	0,180**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,079*	0,200**
UPNT	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,134**	0,138**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,193**	0,199**
UPTD	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,508**	0,421**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,451**	0,391**
UPTN	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	0,100**	0,136**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	0,088*	0,200**
Уровень киберзапугивания (подросток как субъект) / Level of cyberbullying (as a subject)	Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson Correlation	1	0,648**
	Коэффициент корреляции Спирмена / Spearman's rho	1	0,608**



Р и с. 1. Различия в уровне киберзапугивания по курсам обучения  
F i g. 1. Differences in the level of cyberbullying across training courses





Значительная разница в уровне проявления киберзапугивания имеется между группой школьников, пользующихся социальными сетями менее 1 ч в день, и группой школьников, использующих их 3–4 ч и более 5 ч в день (рис. 2). Использование социальных сетей более 3 ч в день подвергает школьников высокому риску интернет-зависимости и проблемам психического здоровья.

Академическая способность и место жительства в меньшей степени повлияли на проявления киберзапугивания у подростков, юношей во время социального дистанцирования.

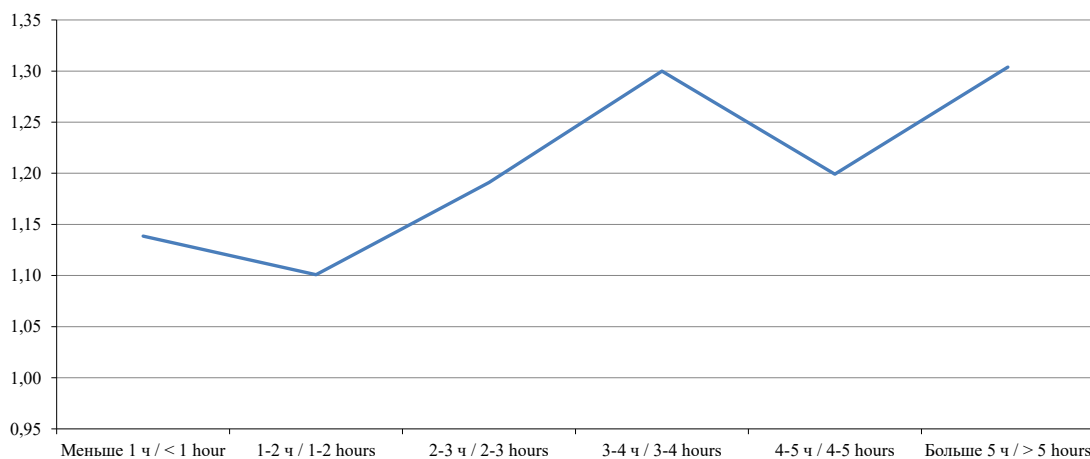
Типы социальных сетей также в значительной степени коррелировали со степенью киберзапугивания с точки зрения как субъекта, так и жертвы поведения запугивания. Результаты исследования показывают, что значительно коррелируют с проявлением киберзапугивания соцсети Facebook, Instagram, TikTok ( $p < 0,001$ ).

Цель использования социальных сетей также оказала воздействие на поведение запугивания на онлайн-платформах: школьники, использующие социальные сети для общения, публикации личных фотографий, игр, отправки электронных писем, покупок, проявляют себя как субъекты

и жертвы киберзапугивания выше, чем подростки, использующие социальные сети для других целей ( $p < 0,001$ ).

Преодоление подростками и юношами трудностей, возникающих в жизни, – один из важных факторов психологической жизни, напрямую влияющих на способность сбалансировать психологическое здоровье и ограничить возникновение психологических проблем. Уровень киберзапугивания в значительной степени коррелирует со стратегией негативной борьбы с киберугрозами ( $p < 0,001$ ). Подросток, столкнувшись с запугиванием, при отсутствии надлежащей реакции, имеет высокий риск подвергнуть себя другим конфликтам и стать жертвой дальнейших угроз.

Так, наиболее сильным корреляционным фактором, влияющим на киберзапугивание, являются опыты подростков в качестве субъектов или жертв в поведении запугивания. Существуют сильная положительная и значимая корреляции между подростками и юношами, которые были и преследователями, и жертвами ( $p = 0,000$ ). Это позволяет сделать вывод о том, что школьники, испытавшие киберзапугивание, будут иметь высокий риск стать жертвами таких проявлений в поведении и наоборот.



Р и с. 2. Различия в уровне киберзапугивания у подростков и юношей с разным временем использования социальных сетей

Fig. 2. Differences in the level of cyberbullying among adolescents and young men with different time of using social media

Статистический результат также показывает существование «круга поведения запугивания и эмоциональной эскалации» для подростков и юношей, которые одновременно стали и субъектами и жертвами киберзапугивания.

Результаты корреляционного анализа между влияющими факторами и уровнем проявления киберзапугивания у рассматриваемой группы школьников во время социального дистанцирования показали значительную корреляцию. Для определения степени воздействия различных факторов на уровень киберзапугивания мы использовали многомерный регрессионный анализ.

Анализ влияния факторов на проявление киберзапугивания у подростков как субъектов поведения показывает, что на запугивающее поведение оказывают влияние академические способности, цель киберзапугивания, стратегии борьбы с запугиванием, опыты киберзапугивания (в качестве жертвы киберзапугивания).

Результаты многомерного регрессионного анализа показывают (коэффициент Дарбина – Уотсона  $< 2$ ), что регрессионная модель не имеет автокорреляции первого порядка (коэффициент Дарбина – Уотсона = 1,963). Скорректированный коэффициент ( $R^2 = 0,502$ ) позволяет определить регрессионную модель

и объяснить 50,2 % вариации поведения запугивания.

F-тестирование дает высокий уровень значимости ( $p = 0,00$ ), подтверждающий, что факторы в регрессионной модели оказывают значительное влияние на уровень выражения киберзапугивания у вьетнамских школьников (табл. 7).

Полученный результат многомерного регрессионного анализа с индексом VIF  $< 2$  (по всем переменным) позволяет сделать вывод об отсутствии мультиколлинеарности в регрессионной модели. Тест по всем переменным показывает уровень значимости ( $p < 0,05$ ), тем самым, доказывая, что переменные, проанализированные в модели, значимы для объяснения уровня киберзапугивания (табл. 8).

Показатель запугивания (подросток выступает в качестве жертвы) и стратегия борьбы с запугиванием сильно влияют на уровень киберугроз. Согласно такой модели, если уровень запугивания в этом случае повысится на 1 ед., риск запугивания для других подростков (в качестве объекта) увеличивается на 0,511 ед. Во-вторых, стратегия борьбы с киберзапугиванием также значительно усилит уровень киберзапугивания. Если стратегия борьбы с киберзапугиванием негативным ответом увеличится на 1 ед., уровень киберзапугивания (в качестве субъекта) также повысится на 0,28 ед.

Т а б л и ц а 7. Коэффициент регрессии факторов, влияющих на киберзапугивание у вьетнамских подростков и юношей (в качестве субъекта поведения)

Table 7. Regression coefficient of factors influencing cyberbullying in Vietnamese adolescents and young men (as a subject of behavior)

Факторы, влияющие на киберзапугивание / Factors influencing cyberbullying	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
(Constant)	,301	,046	–	–	–	–	–
Академические способности / Learning capacity	,033	,011	,078	2,975	,003	,986	1,014
Уровень использования социальных сетей / Social Media Usage Level	,016	,005	,078	2,931	,003	,952	1,050
Использование социального сайта для обучения / Using social networks for learning	,048	,018	,068	2,599	,010	,982	1,018
Использование социального сайта для онлайн-игры / Using social networks to play games	–,053	,020	–,071	–2,673	,008	,962	1,039
Отрицательная борьба / Negative reactions to cyberbullying	,148	,015	,280	9,681	,000	,816	1,225
Киберзапугивания (подросток как жертва) / Experience being as a victim of cyberbullying	,399	,023	,511	17,588	,000	,807	1,239



Т а б л и ц а 8. Уровневая регрессионная модель киберзапугивания (подросток выступает в качестве субъекта поведения)

Table 8. Level regression model of cyberbullying (as a subject of behavior)

=0,511x Показатель запугивания в качестве жертвы / Level of cyberbullying (as a victim)
+0,280x Отрицательный ответ на киберзапугивание / Negative reactions to cyberbullying
+0,078x Академическая способность / Learning capacity
+0,078x Время использования социальных сайтов / Time of using social networks
-0,071x Цель обучения / The purpose of using social networks/media for learning
+0,068x Цель игры / The purpose of using social networks/media to play games
+ε

Время использования, академическая способность, цель использования социальных сетей для игр или учебы меньше влияют на такой вид угроз. В частности, использование социальных сетей для обучения отрицательно сказывается на поведении запугивания. Если уровень использования подростками социальных сетей в учебных целях увеличится на 1 ед., уровень издевательств над другими через социальные сети снизится на 0,071 ед.

Результат многомерного регрессионного анализа влияния факторов на степень киберзапугивания у вьетнамских подростков и юношей (как жертв) показывает, что регрессионная модель объясняет 44,5 % вариации риска киберзапугивания (скорректированный коэффициент  $R^2 = 0,445$ ).

Коэффициент Дарбина – Уотсона находится в допустимых пределах и показывает отсутствие автокорреляции первого порядка (коэффициент DW = 2,02). F-тестирование дает абсолютный уровень значимости ( $p = 0,000$ ), позволяющий подтвердить гипотезу  $H_1$  о факторах в модели, существенно влияющих на степень киберзапугивания у подростков (табл. 9).

Было выявлено, что в регрессионной модели отсутствует мультиколлинеарность ( $VIF < 2$ ). Коэффициенты регрессии допускают подтверждение поведения запугивания подростков (в качестве субъектов), стратегии борьбы с запугиванием, пол, место жительства, цель использования социальных сетей (для общения, покупок). Данные факторы значительно влияют на степень киберзапугивания.

Т а б л и ц а 9. Коэффициент регрессии факторов, влияющих на киберзапугивание у вьетнамских подростков и юношей (в качестве жертвы)

Table 9. Regression coefficient of factors influencing cyberbullying in Vietnamese adolescents and young men (as a victim)

Факторы, влияющие на киберзапугивание / Factors influencing cyberbullying	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
(Constant)	,227	0,070	–	3,261	0,001	–	–
Отрицательная борьба / Negative reactions to cyberbullying	,081	0,022	0,120	3,713	0,000	0,729	1,372
Пол / Sex	–,067	0,025	–0,076	–2,688	0,007	0,946	1,057
Цель – личный чат / The purpose of using social networks to chat	,078	0,032	0,074	2,422	0,016	0,820	1,220
Цель – групповой чат / The purpose of using social networks to group chat	–,057	0,028	–0,065	–2,081	0,038	0,767	1,305
Цель – онлайн-покупки / The purpose of using social networks to buy and sell	,056	0,031	0,057	1,837	0,067	0,800	1,251
Цель – отправка сообщений / The purpose of using social networks to spread news	,068	0,031	0,066	2,203	0,028	0,851	1,176
Место проживания / Residence	,064	0,027	0,066	2,365	0,018	0,976	1,025
Киберзапугивания (подросток как субъект) / Level of cyberbullying (as a subject of bullying)	,725	0,041	0,566	17,524	0,000	0,726	1,376



Представим регрессионную модель для факторов, влияющих на риск киберзапугивания у вьетнамских подростков, юношей (в качестве пострадавшего) (табл. 10).

По результатам регрессионного анализа было определено, что на уровень киберзапугивания, когда подросток выступает в качестве пострадавшего, существенно влияют стратегии борьбы с киберзапугиванием, место жительства, цель использования социальных сетей (отправка сообщений, приватный чат, покупки), пол.

Если факторы «Пол» и «Групповой чат» имеют отрицательный эффект (т. е. уровень запугивания у мужчин больше, чем у женщин), то остальные факторы положительно влияют на проявления киберзапугивания.

Среди проанализированных факторов уровень киберзапугивания (подросток выступает в качестве пострадавшего) наиболее сильно зависит от степени издевательств (в качестве субъекта поведения). Если агрессивное поведение подростков увеличивается на 1 ед., риск киберзапугивания (в качестве пострадавшего) повысится до 0,566 ед.

Когда уровень негативной реакции в борьбе с киберзапугиванием увеличивается на 1 ед., уровень киберзапугивания (подросток выступает в качестве пострадавшего) повысится на 0,12 ед.

Остальные факторы также оказывают влияние, но уровень их воздействия на киберзапугивание не высок.

В отличие от других факторов, способствующих поведению запугивания, пол и цель использования социальных сетей

(в качестве форумов для групповых обсуждений) имеют противоположные эффекты по отношению к риску возникновения запугивания. Это еще раз подтверждает, что юноши имеют более высокий риск киберзапугивания, чем девушки. Среди других форм онлайн-общения групповое общение снижает риск запугивания по сравнению с другими формами взаимодействия. Кроме того, подростки, юноши, проживающие в сельской местности, используют социальные сети для онлайн-покупок или отправки сообщений, что также увеличивает риск киберзапугивания.

### Обсуждение и заключение

На основании теоретического и практического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Из-за воздействия COVID-19 и социального дистанцирования вьетнамские подростки и юноши ограничены в социальных контактах. В это время они в основном живут и учатся в интернет-домах. Высокие коммуникативные потребности подростков увеличили их время онлайн-контактов. Многие подростки проводят более 3 ч и даже 5 ч в день, общаясь в сети Интернет с основной целью развлечения, обмена информацией, обучения и покупок. Популярными социальными сетями стали Facebook, TikTok, Zalo, Youtube, Instagram. Время использования социальных сетей резко увеличилось. Основная цель использования – развлечения и усиление социального взаимодействия в очень «открытых» социальных сетях. Это создает множество негативных рисков для школьников.

Таблица 10. Уровневая регрессионная модель киберзапугивания (подросток выступает в качестве пострадавшего)

Table 10. Level regression model of cyberbullying (as a victim)

=0,566x	Уровень издевательств (в качестве субъекта поведения) / Level of cyberbullying (as a subject of bullying)
+0,120x	Отрицательный ответ на киберзапугивание / Negative reactions to cyberbullying)
+0,066x	Место проживания / Residence
+0,066x	Цель – отправка сообщений / The purpose of using social networks to spread news
+0,074	Личный чат / The purpose of using social networks to chat
+0,067x	Покупки / The purpose of using social networks to buy and sell
-0,076x	Пол / Sex
-0,065x	Групповой чат / The purpose of using social networks to group chat
+ε	

2. В период социального дистанцирования проявления киберзапугивания у вьетнамских подростков и юношей увеличиваются на тревожном уровне, сосредоточившись в основном на двух группах поведения: «сексуальное домогательство и онлайн-мошенничество», «запугивание, нарушение частной жизни и психологическое насилие». В той или иной степени киберзапугивание проявляется у 20 % подростков, юношей в форме сложного поведения, которое не только является угрожающим, оскорбительным, сексуальным домогательством, но и прямым нарушением неприкосновенности частной жизни, даже нарушением законных прав и интересов других лиц. Это очень тревожная проблема с точки зрения управления поведением в социальных сетях.

3. Определение различий с помощью ANOVA, Т-теста, отношений коэффициентов корреляции Спирмена и Пирсона, регрессионной модели по факторам, которые управляют проявлением киберзапугивания (подросток как субъект поведения) и степенью киберзапугивания (подросток в качестве пострадавшего) показало, что место жительства, курс обучения (возраст), время, цели использования социальных сетей (для общения, игр, покупок, публикаций фотографий), типа социальной сети, опыты связи с киберзапугиванием (в качестве субъекта или пострадавшего), стратегии борьбы с киберзапугиванием являются важными факторами, вызывающими киберзапугивание.

4. Учащиеся 10-х классов, которые тратят на социальные сети более 3 ч в день и регулярно взаимодействуют в открытых социальных сетях, таких как Facebook, TikTok, Instagram, часто используют негативные формы борьбы с киберзапугиванием. Это характерно для тех подростков, юношей которые испытали киберзапугивание (в качестве субъекта или пострадавшего). Они имеют высокий риск продолжить издевательства над другими или стать жертвой киберзапугивания в дальнейшем.

5. Киберзапугивание среди подростков и юношей проявляется как причина

поведения, так и следствие. Подростки, издевающиеся над другими, имеют высокий риск стать жертвой угроз. Наоборот, те подростки, над которыми издевались, чаще становятся субъектом издевательства. Это замкнутый причинно-следственный цикл киберзапугивания. Посредническим фактором, управляющим этим циклом, является негативная борьба подростков с киберзапугиванием.

Рекомендации к решению данной проблемы:

1. Наряду с трудностями, вызванным социальным дистанцированием, результаты исследования киберзапугивания подростков и юношей показали значимость заявленной проблемы, требующей особого внимания для налаживания межличностных отношений среди подростков и юношей во Вьетнаме.

2. С целью профилактики киберзапугивания необходимо установить контроль за временем использования социальных сетей, целями обучения, навыками использования социальных сетей, обучением навыкам предотвращения мошенничества в социальных сетях и активного реагирования на агрессивное поведение через социальные сети. Школы во время онлайн-обучения должны сосредоточиться на обучении подростка навыкам борьбы с киберзапугиванием.

3. Родители и взрослые должны уделять особое внимание школьникам, регулярно пользующимися социальными сетями в развлекательных целях, особенно испытавшим киберугрозы (в качестве субъекта или пострадавшего), чтобы помочь справиться с возникшей проблемой. Учителям, школьным психологам следует оказывать психологическую поддержку детям, которые когда-либо издевались над другими или были жертвами киберзапугивания, чтобы они не попали в круг «Причина – Следствие» киберзапугивания.

4. Министерству информации и коммуникаций Вьетнама необходимо изучить механизм управления и контроля использования социальных сетей среди несовершеннолетних.

Вопросы, которые требуют дальнейшего исследования:





1. Несмотря на приложенные усилия по проведению исследования на большой выборке (787 вьетнамских подростков и юношей), по сравнению с более 16 млн подростков во Вьетнаме, необходимо продолжать расширять исследование за счет увеличения размера выборки, чтобы сделать репрезентативные выводы для вьетнамских подростков и юношей.

2. Помимо проанализированных факторов в данном исследовании следует продолжить изучать влияющие факторы, чтобы более полно объяснить факторы, влияющие на киберзапугивание у вьетнамских подростков и юношей во время социального дистанцирования в период COVID-19.

3. В данном исследовании не реализована программа психологической профилактики и поддержки для подростков и юношей против риска киберзапугивания во время социального дистанцирования. Здесь представлены первые эмпирические данные, которые станут дальнейшими

векторами в исследовании рассматриваемой проблематики. На основе полученных данных последуют исследования и эксперименты с программами «Духовная вакцина» для вьетнамских подростков и юношей, чтобы проверить и усовершенствовать стратегии психологических профилактик и поведенческих вмешательств, разработанные по результатам настоящего исследования.

Материалы статьи могут использоваться при составлении программ профилактики по предупреждению последствий киберзапугивания у детей и подростков как у российских, так и у вьетнамских школьников, а также в качестве экспериментального материала для дальнейших исследований по последствиям воздействия использования детьми интернет-пространства и особенностей общения, психологических воздействий на подрастающее поколение ограничительных мер, связанных с COVID-19.

#### REFERENCES

1. McLoughlin L.T., Lagopoulos J., Hermens D.F. Cyberbullying and Adolescent Neurobiology. *Frontiers in Psychology*. 2020;11:1511. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01511>
2. Barlett C., Chamberlin K., Witkower Z. Predicting Cyberbullying Perpetration in Emerging Adults: A Theoretical Test of the Barlett Gentile Cyberbullying Model. *Aggressive Behavior*. 2017;43(2):147–154. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.21670>
3. Anderson C.A., Bushman B.J. Human Aggression. *Annual Review of Psychology*. 2002;53:27–51. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
4. Slotter E.B., Finkel E.J. I<sup>3</sup> Theory: Instigating, Impelling, and Inhibiting Factors in Aggression. In: Shaver P.R., Mikulincer M. (eds.). *Herzilya Series on Personality and Social Psychology. Human Aggression and Violence: Causes, Manifestations, and Consequences*. Washington, DC, US: American Psychological Association; 2011. p. 35–52. doi: <https://doi.org/10.1037/12346-002>
5. Wong R.Y.M., Cheung C.L.K., Xiao B. Does Gender Matter in Cyberbullying Perpetration? An Empirical Investigation. *Computers in Human Behavior*. 2018;79:247–257. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.022>
6. Swearer S.M., Hymel S. Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. *American Psychologist*. 2015;70(4):344–353. doi: <https://doi.org/10.1037/a0038929>
7. Nansel T.R., Craig W., Overpeck M.D., Saluja G., Ruan W.J. Cross-National Consistency in the Relationship between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 2004;158(8):730–736. doi: <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>
8. Escortell R., Aparisi D., Martínez-Monteaudo M.C., Delgado B. Personality Traits and Aggression as Explanatory Variables of Cyberbullying in Spanish Preadolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020;17(16):5705. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17165705>
9. Chun J.S., Lee J., Kim J., Lee S. An International Systematic Review of Cyberbullying Measurements. *Computers in Human Behavior*. 2020;113:106485. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106485>
10. Martínez-Monteaudo M.C., Delgado B., García-Fernández J.M., Rubio E. Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019;16(24):5079. <https://doi.org/10.3390/ijerph16245079>

11. Handono S.G., Laeheem K., Sittichai R. Factors Related with Cyberbullying among the Youth of Jakarta, Indonesia. *Children and Youth Services Review*. 2019;99:235–239. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.012>
12. Schultze-Krumbholz A., Hess M., Pfetsch J., Scheithauer H. Who is Involved in Cyberbullying? Latent Class Analysis of Cyberbullying Roles and Their Associations with Aggression, Self-Esteem, and Empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2018;12(4):2. doi: <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-2>
13. Adiyanti M.G., Nugraheni A.A., Yuliawanti R., Ragasukmasuci L.B., Maharani M. Emotion Regulation and Empathy as Mediators of Self-Esteem and Friendship Quality in Predicting Cyberbullying Tendency in Javanese-Indonesian Adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2020;25(1):251–263. doi: <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1614079>
14. Auemaneekul N., Powwattana A., Kiatsiri E., Thananowan N. Investigating the Mechanisms of Theory of Planned Behavior on Cyberbullying among Thai Adolescents. *Journal of Health Research*. 2020;34(1):42–55. doi: <https://doi.org/10.1108/JHR-02-2019-0033>
15. Yang F. Coping Strategies, Cyberbullying Behaviors, and Depression among Chinese Netizens during the COVID-19 Pandemic: A Web-Based Nationwide Survey. *Journal of Affective Disorders*. 2021;281:138–144. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.023>
16. Abaido G.M. Cyberbullying on Social Media Platforms among University Students in the United Arab Emirates. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2020;25(1):407–420. doi: <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1669059>
17. Jun W.A. Study on the Cause Analysis of Cyberbullying in Korean Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020;17(13):4648. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17134648>
18. Alsawalqa R.O. Cyberbullying, Social Stigma, and Self-Esteem: The Impact of COVID-19 on Students from East and Southeast Asia at the University of Jordan. *Heliyon*. 2021;7(4):e06711. doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06711>
19. Piccoli V., Carnaghi A., Grassi M., Stragà M., Bianchi M. Cyberbullying through the Lens of Social Influence: Predicting Cyberbullying Perpetration from Perceived Peer-Norm, Cyberspace Regulations and Ingroup Processes. *Computers in Human Behavior*. 2020;102:260–273. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.001>
20. Yudes C., Rey L., Extremera N. Predictive Factors of Cyberbullying Perpetration amongst Spanish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020;17(11):3967. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17113967>
21. Kaiser S., Kyrrestad H., Fossum S. Cyberbullying Status and Mental Health in Norwegian Adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2020;61(5):707–713. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12656>
22. Zych I., Ortega-Ruiz R., Del Rey R. Systematic Review of Theoretical Studies on Bullying and Cyberbullying: Facts, Knowledge, Prevention, and Intervention. *Aggression and Violent Behavior*. 2015;23:1–21. doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>
23. Campbell M., Spears B., Slee P., Butler D., Kift S. Victims' Perceptions of Traditional and Cyberbullying, and the Psychosocial Correlates of Their Victimization. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2012;17(3-4):389–401. doi: <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704316>
24. Van Geel M., Vedder P., Tanilon J. Relationship between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *JAMA Pediatrics*. 2014;168(5):435–442. doi: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>
25. Martínez-Monteagudo M.C., Delgado B., Inglés C.J., Escortell R. Cyberbullying and Social Anxiety: A Latent Class Analysis among Spanish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020;17(2):406. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17020406>
26. Vaillancourt T., Hymel S., McDougall P. The Biological Underpinnings of Peer Victimization: Understanding Why and How the Effects of Bullying Can Last a Lifetime. *Theory into Practice*. 2013;52(4):241–248. doi: <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829726>

Поступила 28.02.2022; одобрена после рецензирования 11.05.2022; принята к публикации 16.05.2022.  
Submitted 28.02.2022; approved after reviewing 11.05.2022; accepted for publication 16.05.2022.

Об авторах:

**Мурафа Светлана Валентиновна**, доцент кафедры психологической антропологии Московского педагогического государственного университета (119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), кандидат психологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4819-660X>, **Scopus ID:** [54393816000](https://orcid.org/0000-0002-4819-660X), [murafa.svetlana@gmail.com](mailto:murafa.svetlana@gmail.com)



**Хоанг Чунг Хок**, декан факультета психологии образования Национальной академии управления образованием (Вьетнам, г. Ханой, Тхань Суан, Фьонг Лиет Уорд, Фан Динь Гиот, д. 31), кандидат психологических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4074-9828>**, [hoangtrunghoctlgd@gmail.com](mailto:hoangtrunghoctlgd@gmail.com)

**Чу Тхи Фьонг**, студент факультета психологии образования Национальной академии управления образованием (Вьетнам, г. Ханой, Тхань Суан, Фьонг Лиет Уорд, Фан Динь Гиот, д. 31), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6628-557X>**, [hoangtrunghoctlgd@gmail.com](mailto:hoangtrunghoctlgd@gmail.com)

*Заявленный вклад авторов:*

С. В. Мурафа – научное руководство; методология исследования; критический анализ; обзор литературы; доработка текста.

Ч. Х. Хоанг – научное руководство; администратор проекта; подготовка начального варианта текста; проведение экспериментов; сбор данных и доказательств; формализованный анализ данных.

Т. Ф. Чу – обеспечение ресурсами; подготовка текстовой версии статьи; визуализация/представление данных в тексте.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

*About the authors:*

**Svetlana V. Murafa**, Associate Professor, Chair of Psychological Anthropology, Moscow Pedagogical State University (1 bd. 1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4819-660X>**, **Scopus ID: 54393816000**, [murafa.svetlana@gmail.com](mailto:murafa.svetlana@gmail.com)

**Trung Hoc Hoang**, Dean of the Department of Psychology of Education, National Academy of Educational Management (31 Phan Dinh Giot, Phuong Liet Ward, Thanh Xuan District, Hanoi, Vietnam), Ph.D. (Psychol.), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4074-9828>**, [hoangtrunghoctlgd@gmail.com](mailto:hoangtrunghoctlgd@gmail.com)

**Thị Phương Chu**, Student at Faculty of Psychology of Education, National Academy of Educational Management (31 Phan Dinh Giot, Phuong Liet Ward, Thanh Xuan District, Hanoi, Vietnam), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6628-557X>**, [hoangtrunghoctlgd@gmail.com](mailto:hoangtrunghoctlgd@gmail.com)

*Contribution of the authors:*

S. V. Murafa – scientific supervision; research methodology; volumetric analysis; literature review; text revision.

T. H. Hoang – scientific supervision; project administrator; initial drafting of text; conducting experiments; collecting data and evidence; formalized data analysis.

T. P. Chu – provision of resources; preparation of the text version of the article; visualization/presentation of data in the text.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ / INTEGRATION OF EDUCATION AND UPBRINGING

УДК 373-055.52(4)

doi: 10.15507/1991-9468.108.026.202203.539-558



Научная статья

### Родители в системе школьного образования в Европе

*Н. В. Шаброва**Уральский федеральный университет имени первого Президента России  
Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Российская Федерация  
n.v.shabrova@urfu.ru*

#### Аннотация

**Введение.** Для определения перспектив развития социальной общности родителей в качестве субъекта гражданского общества в России необходим анализ зарубежных практик социальной и гражданской деятельности родителей. В этом смысле интерес представляет деятельность европейских родителей, отражающая опыт стран с развитым гражданским обществом (Франции, Германии, Швеции). Цель статьи – проанализировать институциональные возможности и практики участия европейских родителей в системе школьного образования.

**Материалы и методы.** Методологической рамкой исследования участия родителей в школьном образовании выступила концепция Д. Эпштейн. Для достижения поставленной цели было изучено содержание нормативно-правовых документов, регулирующих участие европейских родителей в образовании их детей-школьников; проведен вторичный анализ статистической информации и научных публикаций.

**Результаты исследования.** Исследование показало, что несмотря на единое европейское пространство, родители в системе школьного образования проанализированных стран имеют разные институциональные возможности участвовать в образовании своих детей-школьников. Выделены два базовых принципа государственной политики в отношении родительского сообщества, влияющих на особенности их участия в школьном образовании: ограничение свободы индивидуального выбора родителей в сфере школьного образования для обеспечения равного доступа к государственному школьному образованию; приоритет прав детей над правами родителей. Взаимодействие школы с родителями ориентировано на воспитание политкорректных родителей, выполняющих требования школы. Российское родительское сообщество может активнее использовать как минимум две европейские практики реализации и защиты детско-родительских прав и интересов в сфере школьного образования: коллективные формы защиты детско-родительских прав и интересов, консолидацию с местным сообществом для реализации детско-родительских потребностей и интересов.

**Обсуждение и заключение.** Полученные результаты вносят вклад в развитие социологической концепции социальной общности родителей как субъекта гражданского общества. Материалы статьи будут полезны ученым, анализирующим проблемы развития российского гражданского общества, представителям образовательного менеджмента, занимающегося разработкой программ гармонизации взаимоотношений родителей и школы; гражданским активистам.

*Ключевые слова:* социальная общность родителей, гражданское общество, школа, институциональные возможности участия родителей в школьном образовании, практики социальной и гражданской деятельности родителей

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

© Шаброва Н. В., 2022



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



Original article

## Parents in the School System in Europe

*N. V. Shabrova*

*Ural Federal University, Ekaterinburg, Russian Federation,  
n.v.shabrova@urfu.ru*

*Abstract*

**Introduction.** To determine the prospects for the development of the social community of parents as a subject of civil society in Russia it is necessary to analyze foreign practices of social and civil activities of parents. In this sense, the activities of European parents are of interest, reflecting the experience of countries with a developed civil society (France, Germany, Sweden). The aim of the article is to analyze the institutional opportunities and practices of European parents' participation in the system of school education.

**Materials and Methods.** The methodological framework for the study of parents' involvement in children's education was the concept of D. Epstein. To achieve this goal, the content of normative documents regulating the participation of European parents in the education of their school children was studied; a secondary analysis of statistical information and scientific publications was carried out.

**Results.** The study showed that despite the common European space, parents of the analyzed countries have different institutional opportunities to participate in the education of their children. Two basic principles of state policy in relation to the parent community, which affect the peculiarities of their participation in school education, are highlighted. The first principle is the restriction of the freedom of individual choice of parents in the field of school education to ensure equal access to public school education. The second is the priority of children's rights over the rights of parents. The interaction of the school with parents is focused on the education of politically correct parents who fulfill the requirements of the school. It is noted that the Russian parent community can more actively use at least two European practices for the implementation and protection of parental and children rights and interests in the field of school education: collective forms of protection of rights and interests; consolidation with the local community for the implementation of parental and children needs and interests.

**Discussion and Conclusion.** The obtained results contribute to the development of the sociological concept of the parent community as a subject of civil society. The materials of the article will be useful to scientists analyzing the problems of the development of Russian civil society; representatives of educational management engaged in the development of programs for the harmonization of relations between parents and schools; civil activists.

*Keywords:* parental community, civil society, school, institutional opportunities for parents' participation in school education, practices of social and civic activity of parents

*Conflict of interests:* The author declares no conflict of interest.

*For citation:* Shabrova N.V. Parents in the School System in Europe. *Integration of Education*. 2022;26(3):539–558. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.539-558>

### Введение

Кризис доверия к традиционным субъектам гражданского общества (общественным организациям, политическим партиям) как в России, так и в мире в целом обуславливает поиск новых источников и катализаторов развития гражданского общества, поддержки его новых субъектов. Наделение социальной общности родителей новыми общественными ролями, новой гражданской ответственностью за детей и выработку публичной повестки позволяет рассматривать его в качестве

самостоятельного субъекта гражданского общества [1; 2].

В настоящее время в России начинается складываться концепция родительства как субъекта гражданского общества в теоретическом и практическом плане. Ее формирование имеет большое значение для развития российского гражданского общества. Суть данной концепции заключается в том, что родительство в современном социуме приобретает характеристики гражданского общества, становится его субъектом. Социальная



общность родителей интегрируется в гражданское общество посредством включения в его структуру (институты, организации, общности), выполнения его функций. Эта интеграция – есть процесс и результат отношений (связей, взаимосвязей и взаимодействий) социальной общности родителей со структурными элементами гражданского общества и государства. В итоге этих отношений обогащаются социальные практики как самого родительства, так и гражданского общества.

Важно отметить, что сама социальная общность российских родителей находится в процессе становления в качестве субъекта гражданского общества. Родители начинают понимать необходимость самоорганизации и коллективной мобилизации для удовлетворения потребностей и защиты интересов детей и родителей. Между тем включение родителей в социальные и гражданские практики не всегда рефлексивируется государством, гражданским обществом и самими членами социальной общности родителей как ее гражданской деятельности. Для преодоления данного противоречия и исследования перспектив становления социальной общности родителей в качестве субъекта гражданского общества в России необходим анализ зарубежных практик социальной и гражданской деятельности родителей. В этом смысле интерес представляет деятельность европейских родителей, отражающая опыт стран с развитым гражданским обществом. Для исследования были выбраны три страны: Франция, Германия и Швеция. Выбор Швеции определен тем, что в ней наиболее эффективно воплощаются идеи «скандинавской модели демократии», Франции и Германии – как ведущих европейских индустриально развитых государств, использующих для достижения своих целей разные пути.

Цель статьи – проанализировать участие европейских родителей в образовании детей в институциональном контексте различных систем школьного образования.

Концентрация внимания на исследовании деятельности родительского сообщества как субъекта гражданского общества в системе школьного образования обусловлена как минимум двумя причинами. Первая заключается в парной вовлеченности детей и родителей в данную систему. Вторая причина состоит в длительности включения родителей и детей в систему школьного образования. Школьное обучение – обязательный и самый продолжительный период реализации и защиты родителями интересов и потребностей детей до их самостоятельности (совершеннолетия).

### Обзор литературы

В отечественной и зарубежной науке проблема родительства как субъекта гражданского общества остается мало изученной. Концептуальных работ, содержащих фундаментальное видение данного феномена, очень немного. Среди них отсутствуют монографии, а в периодической научной печати опубликованы статьи, посвященные лишь постановке проблемы [1; 3] либо акцентирующие внимание на отдельных аспектах деятельности родителей и некоторых их функциях как субъектов гражданского общества [4–6].

Одно из наиболее активно разрабатываемых направлений – изучение роли родителей в формировании гражданской культуры детей [7–9] и способов ее формирования<sup>1</sup> [10; 11]. Обращает на себя внимание контекстуальный подход к исследованию роли родителей в формировании элементов гражданской культуры детей. Именно он доминирует сегодня в западной литературе. Суть данного подхода заключается в том, что дети (особенно с подросткового возраста) выступают автономными субъектами гражданского общества [12–14]. Они способны самостоятельно формировать свои представления о том, что происходит в общественно-политической жизни и развивать свою гражданскую культуру. Агенты гражданской социализации, в том числе родители,

<sup>1</sup> Алмонд Г., Верба С. Гражданская культура. Политические установки и демократия в пяти странах. М.: Мысль, 2014. 500 с.



оказывают влияние на данные процессы, но только в качестве контекста.

Еще одно направление исследований родителей в современной науке – это изучение их активности как граждан, обладающих особыми характеристиками, обусловленными их родительским статусом. Ученые выявляют особенности оценки родителями содержания и направлений государственной политики [15], их членства в общественных организациях [16] и участия в общественной деятельности [17; 18].

Наиболее активно анализируются проблемы, особенности и практики гражданского участия родителей в образовании. Специалисты разрабатывают теоретические и эмпирические модели родительского участия в жизни школы<sup>2</sup> [19; 20]. Их исследования показывают, что сотрудничество школы и родителей имеет исторические особенности, обусловленные ролью родительства в системе общественных отношений и государственной образовательной политикой.

Названные исследования показывают ряд проблем, отражающих противоречия процесса гражданской деятельности родителей в сфере школьного образования. Во-первых, расхождения в оценках родительским сообществом и работниками образовательных организаций уровня и качества включенности родителей во внутришкольную деятельность [21–23]. Вторая проблема отражает особенности участия родителей в управлении школой [19; 20; 24]. Американские исследователи соотносят низкий уровень вовлеченности родителей в управление школой с ценностями и мотивами данной деятельности, социальным контекстом (экономическими, социальными и семейными обстоятельствами), социальной структурой родительских групп (расовой, этнической принадлежностью, социальным классом), характером приглашений к участию. Российские ученые связывают нежелание родительского сообщества включаться

в практики управления школой не только с отсутствием у них потребности и ресурсов (времени, компетенций), но и с имитационным характером данной деятельности, стремлением администраций школ к созданию видимости консолидации усилий.

Направления исследований, представленные в обзоре, определяют интерес к институциональным контекстам проявления гражданской субъектности родителей в школе в различных странах. В связи с чем в данной статье обратимся к анализу практик деятельности родителей в школе как субъекта гражданского общества в европейских странах.

### Материалы и методы

В качестве методологической рамки исследования вовлеченности родителей в практики реализации и защиты детско-родительских потребностей и интересов в сфере школьного образования мы используем концепцию родительского участия в образовании, предложенную Д. Эпштейн [19]. В ней рассматриваются шесть типов родительского участия в образовании ребенка в зависимости от модели взаимоотношений и взаимодействия учителей, учеников, родителей и членов местных сообществ: воспитание, домашнее обучение, общение (коммуникации), волонтерство, принятие решений, сотрудничество с сообществом. Нами были сгруппированы указанные шесть типов родительского участия в образовании в три в зависимости от уровня реализации и защиты детско-родительских потребностей и интересов. К первому уровню отнесена деятельность родителей, направленная на реализацию и защиту индивидуальных потребностей и интересов детей и родителей (воспитание, домашнее обучение, общение). Второй уровень предполагает деятельность родителей, ориентированную на реализацию и защиту коллективных потребностей и интересов родителей и детей в рамках школы

<sup>2</sup> Derrick-Lewis S. M. Parental Involvement Typologies as Related to Student Achievement : Electronic Theses and Dissertations. 2001. Paper 71. URL: <https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=etd> (дата обращения: 21.10.2020).

(волонтерство, принятие решений); третий уровень – деятельность родителей, направленную на реализацию (и защиту) коллективных потребностей и интересов родителей и детей в масштабах местного сообщества (сотрудничество с сообществом).

Для достижения поставленной цели мы изучили содержание нормативно-правовых документов, регулирующих участие европейских родителей в образовании их детей-школьников; провели вторичный анализ статистической информации и научных публикаций<sup>3</sup>. В качестве конкретных признаков (показателей) деятельности родителей школьников в системе образования как субъекта гражданского общества для нас выступили: 1) активный выбор родителями способов реализации индивидуальных детско-родительских потребностей и интересов (школы, видов дополнительного образования и др.); 2) включение в волонтерскую деятельность и практики соуправления школой; 3) самоорганизация родителей в формальные и неформальные объединения и консолидация с другими структурами гражданского общества; 4) защита детско-родительских прав и интересов в сфере школьного образования в случаях их ограничения и/или нарушения.

### Результаты исследования

*Институциональные возможности участия европейских родителей в системе школьного образования.* Несмотря на единое европейское пространство, изучаемые страны имеют институциональные особенности организации системы образования вообще и школьной системы образования в частности. Формирование современных нормативных рамок систем школьного образования в названных странах началось с середины XX в.

По данным статистических служб изучаемых стран, в 2019 г. в школах Германии обучались более 8 млн детей<sup>4</sup>, Франции – около 10 млн<sup>5</sup>, Швеции – более 1 млн<sup>6</sup>. Статистический учет родителей школьников в анализируемых странах не ведется. Основываясь на количественных данных о типах семейных ячеек с детьми, подлежащих учету в рамках переписи населения, была рассчитана примерная численность родителей школьников: в Германии их около 10 млн чел., во Франции – чуть менее 16 млн, а в Швеции – немного более 1 млн<sup>7</sup>.

Сравнительный анализ позволил выделить ряд общих черт и особенностей институциональных характеристик организации систем школьного образования

<sup>3</sup> В анализе не учитывались практики «пандемийного периода». Новые данные либо не представлены (поскольку ход и последствия пандемии не позволяют адекватно их формировать), либо носят противоречивый характер.

<sup>4</sup> Statistisches Bundesamt [Электронный ресурс]. URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/_inhalt.html) (дата обращения: 24.01.2021).

<sup>5</sup> La population scolaire et de l'enseignement supérieur : évolution. Institut national de la statistique et des études économiques [Электронный ресурс]. URL: <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-1316> (дата обращения: 25.01.2021).

<sup>6</sup> The Swedish National Agency for Education (Statens skolverk) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-samverkan-med-hem-och-varnadsnavare/samverkan-med-foraldrar-och-varnadsnavare---en-teoretisk-modell#h-Forutsattningarnafor-samverkan> (дата обращения: 26.01.2021).

<sup>7</sup> Рассчитано по: Statistisches Bundesamt [Электронный ресурс]. URL: <https://www.destatis.de/EN/Themes/Society-Environment/Population/Households-Families/Tables/families.html> (дата обращения: 24.01.2021); Institut national de la statistique et des études économiques [Электронный ресурс]. URL: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4516622?sommaire=4516657&geo=FE-1> (дата обращения: 25.01.2021); Official statistics of Sweden [Электронный ресурс]. URL: <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska#h-OfficialstatisticsofSweden> (дата обращения: 26.01.2021); Eurostat. Families by type, size and NUTS 3 region [Электронный ресурс]. URL: [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/CENS\\_11FTS\\_R3\\_custom\\_502325/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/CENS_11FTS_R3_custom_502325/default/table?lang=en) (дата обращения: 26.01.2021).



Германии, Франции и Швеции, а также роли родителей в них<sup>8</sup>.

К общим положениям нормативного регулирования школьного образования в изученных странах можно отнести следующие:

1. Гарантия права на образование. Все страны гарантируют гражданам бесплатный доступ к государственному школьному образованию.

2. Обязанность родителей обеспечить получение детьми школьного образования. Неисполнение родителями возложенной на них обязанности влечет санкции, которые зависят от вида, степени нарушения и варьируются от административного наказания до уголовной ответственности<sup>9</sup>.

3. Право выбора родителями формы образования и учебного заведения. Родители имеют право выбирать форму образования. В нормативных документах анализируемых стран выделяются прежде всего две формы: в образовательном учреждении (государственном или частном) и вне образовательного учреждения (домашнее обучение). Вместе с тем законодательство

ограничивает возможности выбора родителями обучения в частных учебных заведениях и в рамках домашнего обучения. В первом случае государство накладывает на частные учебные заведения высокие требования к их регистрации и функционированию. Во втором – обязывает родителей получать разрешение для обучения на дому от органов власти и контролирует содержание и методы обучения, используемые родителями. Важно обратить внимание на то, что для того, чтобы получить разрешение на домашнее обучение, родители должны предоставить весомую аргументацию.

Родители имеют право выбирать и учебное заведение для ребенка, но этот выбор имеет ряд ограничений. Первая группа ограничений связана со здоровьем ребенка. При наличии серьезных заболеваний органы власти определяют тип учебного заведения<sup>10</sup>.

Вторая группа ограничений обусловлена образовательными способностями ребенка. При наличии трудностей в обучении (особенно после начальной школы) административные органы имеют

<sup>8</sup> Составлено по: Code de l'éducation [Электронный ресурс]. URL: [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section\\_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166558/#LEGISCTA000006166558](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166558/#LEGISCTA000006166558) (дата обращения: 29.01.2021); Skollag [Электронный ресурс]. URL: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800) (дата обращения: 30.01.2021); Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bundestag.de/gg> (дата обращения: 30.01.2021); Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/2018\\_10\\_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf) (дата обращения: 31.01.2021); Eltern und Erziehungsberechtigte [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/schueler-eltern-ausserschulische-partner/eltern.html> (дата обращения: 31.01.2021); Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BJNR001950896.html#BJNR001950896BJNG015202377> (дата обращения: 31.01.2021).

<sup>9</sup> Во Франции если родитель (законный представитель) не зачислил ребенка в учебное заведение без уважительной причины, несмотря на официальное уведомление компетентного государственного органа в области образования, он может быть лишен свободы на срок до шести месяцев или должен будет выплатить штраф в размере 7 500 евро. См. ст. 227-17-1 Уголовного кодекса Франции. URL: [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000038902008](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038902008) (дата обращения: 03.02.2021); В Ганновере (административном центре земли Нижняя Саксония, ФРГ) ежемесячно рассматривается около 200 штрафных процедур по отказу от посещения школы. См. Professor Dr. Uwe Diederichsen Elterliche Erziehung und Schulbildung [Электронный ресурс]. URL: <https://beck-online.beck.de/Bcid/Y-300-Z-FPR-B-2012-S-202-N-1> (дата обращения: 01.02.2021).

<sup>10</sup> В частности, в Швеции ребенок может быть зачислен в специальную школу без согласия его родителя (опекуна), если имеются серьезные основания для наилучшего удовлетворения интересов ребенка (Ст. 5, Гл. 7 Закона об образовании Швеции).



значительное влияние на определение образовательной траектории ребенка<sup>11</sup>.

Третья группа ограничений в выборе школы связана с местом жительства (регистрацией) ребенка. Выбор родителей обусловлен территориальной принадлежностью государственной школы к месту жительства учащегося. Родители информируются властями о назначении ребенка в школу по месту жительства. При отказе родителей от посещения предписанного учебного заведения и выбора государственной школы по месту жительства родители и ребенок лишаются некоторых социальных гарантий<sup>12</sup>.

4. Гарантия информационной поддержки и педагогического сопровождения родителей. Родители информируются об академической успеваемости их детей. Они имеют возможность получать консультации по всем образовательным вопросам: рекомендации в выполнении домашних заданий, обсуждение проблем пропуска школьных занятий, помощь в гармонизации отношений с одноклассниками и сверстниками, профориентационные консультации и др.

5. Гарантия создания в учебных заведениях пространств (доска объявлений, помещения, интернет-форумы) для взаимодействия родителей между собой и с администрацией школы с целью обсуждения школьных вопросов и проблем.

Отличительные черты систем школьного образования Германии, Франции и Швеции и роли родителей в них представлены в таблице. Отметим ключевые

аспекты этих различий. Особенности формы государственного устройства анализируемых стран и практика их реализации отражается в государственном регулировании школьного образования. Во Франции и Швеции система школьного образования регулируется централизованно федеральными органами власти, а в Германии – децентрализованно<sup>13</sup>.

В нормативных документах Франции и Германии, в отличие от Швеции, фиксируется включение родителей в структуру образовательного сообщества наряду с учащимися, сотрудниками школ, местными властями, образовательными ассоциациями, дополняющими государственное образование. Это является отправной точкой в формировании государственной концепции участия родителей в образовании детей, управления школой и защитой родителями прав и интересов (своих и детей).

Во Франции и Германии родители включены в коллегиальные органы управления, их деятельность в управленческих структурах поддерживается властью. Особенно ярко это проявляется во французской системе школьного образования. В соответствии с законом власти содействуют участию делегатов-родителей в жизни школьного управления на всех уровнях. В частности, в нормативных документах Франции закреплена обязанность работодателя предоставить отпуск сотрудникам – членам ассоциации родителей для участия в управленческих структурах (Советах).

<sup>11</sup> Так, в Германии распределение школьников по типам учебных заведений среднего звена происходит после окончания начальной школы. Оно осуществляется на основе его успеваемости. Школьники, получившие удовлетворительные оценки по одному или нескольким предметам, имеют существенные ограничения для продолжения обучения в гимназии – типе учебного заведения, дающего возможность получить высшее образование.

<sup>12</sup> В частности, транспортировки на школьном транспорте, поскольку школьное финансирование учитывает только расходы на путь до ближайшей школы.

<sup>13</sup> Регионам (землям) предоставляется широкая свобода в определении принципов образования, воспитания, целей, курсов и предметов обучения. Надзор федеральной власти за самостоятельными (в плане нормативного регулирования) региональными системами школьного образования осуществляется в косвенной форме через общий надзор за землями. Для координации деятельности земель в сфере школьного образования в середине XX в. была создана постоянная Конференция министров образования и культурных дел Федеративной Республики Германии (КМК). КМК является совещательным органом, ее решения носят рекомендательный характер, но успешно способствуют объединению и выработке общего вектора государственной образовательной политики.





**Т а б л и ц а. Сравнительный анализ государственного регулирования школьного образования во Франции, Германии и Швеции и участия родителей в образовании детей-школьников**  
**Table. Comparative analysis of state regulation of school education in France, Germany and Sweden and the participation of parents in the education of school children**

Критерий сравнения / Comparison criteria	Франция / France	Германия / Germany	Швеция / Sweden
1	2	3	4
Система государственного регулирования школьного образования / System of state regulation of the school education	Централизованная / Centralized	Децентрализованная / Decentralized	Централизованная / Centralized
Основные нормативные документы, регулирующие отношения в сфере школьного образования / Main normative documents regulating relations in school education	Кодекс образования / Education Code	Конституция ФРГ, законы об образовании и земель, соглашения земель ФРГ / The Constitution of the Federal Republic of Germany, Laws on School Education of the Lands, Agreements of the Lands of the Federal Republic of Germany	Закон об образовании / The Law on Education
Обязательное школьное образование / Compulsory schooling	с 6 лет и обычно длится 12 лет / from the age of 6 and usually lasts 12 years	с 6 лет и обычно длится 9 лет <sup>14</sup> / from the age of 6 and usually lasts 9 years	с 7 лет и длится 9 лет / from the age of 7 and usually lasts 9 years
Место родителей в институциональной структуре образовательных отношений / The place of parents in the institutional structure of educational relations	Родители – члены образовательного сообщества. Родители и школа – партнеры. Школа дополняет деятельность семьи в сфере образования / Parents are members of the educational community, Parents and the school are partners. The school complements the activities of family in educational	Родители – члены образовательного сообщества. Родители и школа – партнеры. Родители дополняют деятельность школы / Parents are members of the educational community. Parents and the school are partners. Parents complement the activities of the school	Родители не являются нормативно закрепленными членами образовательного сообщества. Провозглашается сотрудничество с семьей для всестороннего личностного развития учащихся / Parents are not legally fixed members of the educational community. Cooperation with the family is proclaimed for the comprehensive personal development of students
Характер принятия решений на разных уровнях управления школьным образованием / The nature of decision-making at different levels of school education management	Коллегиальное, с участием представителей власти, педагогов, учащихся и их родителей / Collegial, with the participation of officials, teachers, students and their parents	Коллегиальное, с участием представителей власти, педагогов, учащихся и их родителей / Collegial, with the participation of officials, teachers, students and their parents	Индивидуальное (руководителем, уполномоченным принимать решение) или коллегиальное, но без участия родительского сообщества / Individual (by a manager authorized to make a decision) or collegial, but without the participation of the parent community

<sup>14</sup> Период обязательного школьного образования зависит от региона. Например, 10 лет обучения в школе в Берлине, Бранденбурге и Бремене, 9 лет – в Северном Рейне-Вестфалии.



Продолжение таблицы / Extension of table

1	2	3	4
Участие родителей в управлении школой / Parent participation in school management	Родители через своих представителей участвуют в управлении школьным образованием на школьном, муниципальном, региональном и государственном уровнях путем включения в различного рода Советы. Квоты представительства родителей в Советах регламентированы федеральными нормативными документами / Parents, through their representatives, participate in the management of the school at the school, municipal, regional and state levels by being included in various kinds of Councils. Quotas for parents' representation in Councils are regulated by federal regulatory documents	В каждом регионе принимается собственная концепция участия родителей в управлении школой, адаптированная под социальные условия регионов и потребности населения. Она реализуется на школьном, региональном, федеральном уровнях. В школе на нижнем уровне – в классе школьника (классное собрание родителей, попечительство над классом), на верхнем уровне – в школе в целом (родительский совет школы, представительства родителей в различных коллегияльных органах управления школой на разных уровнях зависит от конкретного региона (земли) <sup>15</sup> / Each region adopts its own concept of parents' participation in school management, adapted to the social conditions of the regions and the needs of the population. It is implemented at the school, regional, and federal levels. At the lower level of the school – in the student's classroom (classroom meeting of parents, guardianship of the class), at the upper level – in the school (parent council of the school, representatives of parents). Representation quotas of parents in various collegial school management bodies at different levels depend on a particular region (land)	Родители (опекуны) имеют право влиять на принятие управленческих решений (подлежащих обсуждению) в школе посредством высказывания своего мнения на форумах / Parents (guardians) have the right to influence the adoption of managerial decisions (subject to discussion) at the school by expressing their opinion on the forums

<sup>15</sup> В начальной школе квоты распределяются между педагогическим персоналом и родителями в двух вариациях: либо доминирование педагогов над родителями, либо равного представительства педагогов и родителей. В средней школе в большинстве случаев стремятся к паритетному квотированию представительства учителя, родителя и ученика. См. Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule.



1	2	3	4
<p>Ассоциации родителей / Parents Associations</p>	<p>Родители имеют право объединяться в родительские организации, ассоциации. Ассоциации родителей объединяют исключительно родителей (опекунов)<sup>16</sup> / Parents have the right to unite in parent organizations, associations exclusively parents (guardians)</p>	<p>Родители имеют право объединяться в родительские организации, ассоциации в рамках конституционных гражданских прав / Parents have the right to unite in parent organizations, associations within the framework of constitutional civil rights</p>	<p>Родители имеют право объединяться в родительские организации, ассоциации в рамках конституционных гражданских прав / Parents have the right to unite in parent organizations, associations within the framework of constitutional civil rights</p>
<p>Защита родителями детско-родительских прав и интересов / Protection by parents of parent-child rights and interests</p>	<p>На школьном уровне предпочтительными являются коллективные формы защиты прав и интересов через представителей родительской общности. В случаях, если не удается разрешить противоречие, существует возможность обратиться к представителям власти (инспектору национального образования округа, службы академической инспекции Департамента, социальные службы, омбудсмену по вопросам образования и др.) или в суд / At the school level, collective forms of protection of rights and interests through representatives of the parent community are preferred. In cases where it is not possible to resolve the contradiction, it is possible to apply to the authorities (the inspector of national education of the district, the academic inspection service of the Department, social services, the ombudsman for education, etc.) or to the court</p>	<p>Использование коллективных и индивидуальных форм защиты прав и интересов посредством обращения к педагогам, в органы власти и суд / The use of collective and individual forms of protection of rights and interests by appealing to teachers, officials and the court</p>	<p>Использование преимущественно индивидуальных форм защиты прав и интересов путем обращения в суд. Законом об образовании четко определяется перечень востребованных, подлежащих апелляции в органы власти и суд / The use of mainly individual forms of protection of the rights and interests by applying to the court. The Law on Education clearly defines the list of issues subject to appeal to the authorities and the court</p>

Источник: составлено автором.  
Source: Compiled by the author.

<sup>16</sup> В перечень основных родительских ассоциаций Франции входят Федерация родителей учащихся государственных школ (FEER), Федерация родительских советов учащихся государственного образования (FCPE), Национальный союз автономных ассоциаций родителей студентов (UNAARE), Национальный союз ассоциаций родителей бесплатного образования (UNAPEL). См. Les parents à l'École. URL: <https://www.education.gouv.fr/les-parents-l-ecole-9899> (дата обращения 21.01.2021).

Кроме того, отдельным категориям родителей, которые участвуют в определенных комиссиях, советах или других консультативных органах национального образования, покрываются расходы на проезд или проживание<sup>17</sup>. Полагаем, данная практика поддержки участия родителей в школьном управлении может быть использована и в других странах, в том числе в России.

Хотелось бы обратить внимание и на государственную поддержку французских властей родительских объединений и ассоциаций (как на уровне школы, так и муниципальном, региональном и федеральном уровнях). Эта поддержка проявляется не только в учете мнения родителей путем включения их в структуру совещательных органов, но и в создании условий для деятельности родительских сообществ. В этом плане важно подчеркнуть законодательно закрепленные демократические процедуры: включение представителей родительского сообщества в совещательные органы власти через выборы. Считаем, что данный способ включения представителей родительского сообщества в управленческие Советы также может использоваться в России и других странах. Он не только дает возможность каждому родителю баллотироваться в различные Советы, но и демонстрирует детям модель гражданского поведения.

Важно отметить отличия в анализируемых странах доминирующих форм и способов защиты родителями прав и интересов (своих и детей). Родители во Франции и Германии имеют возможности использовать как коллективные, так и индивидуальные формы защиты прав и интересов путем обращения к представителям образовательной организации (педагогам, коллегиальным органам управления школой, администрации), в органы исполнительной и судебной власти<sup>18</sup>. В Швеции родители имеют право использовать преимущественно индивидуальные формы

защиты прав и интересов (своих и детей) посредством обращения в суд. Законом об образовании Швеции четко определяется перечень вопросов, подлежащих апелляции в органы исполнительной власти. По большинству вопросов апелляцию может подать только ученик.

*Практики участия европейских родителей в системе школьного образования.* Анализ деятельности европейских родителей в системе школьного образования начнем с изучения возможностей и критериев выбора школы. Институциональные условия, особенности организации системы образования (в том числе школьного) оказывают существенное влияние на свободу выбора родителями школы. Бóльшей свободой выбора школы (но не формы образования!) обладают шведские родители. Они могут свободно выбирать практически любую школу, которую предпочитают. Шведская система выбора школы построена по принципу: кто не осуществил активного выбора, автоматически зачисляется в школу по месту жительства. К активному выбору, как показывают исследования, прибегают около 30 % учащихся и их родителей. Чаще активный выбор делают коренные жители, проживающие в районе с низким уровнем ресурсов, и те, чьи родители имеют более высокий уровень образования и высокие доходы [25]. Основным мотивом активного выбора школы является возможность получения доступа к школам с высоким социально-экономическим статусом. Несмотря на широкие возможности выбора, в шведской модели образования существуют свои барьеры. Один из них – вместимость школы. Если количество детей, поступающих в государственную школу, превышает количество свободных мест, приоритет отдается учащимся, проживающим в районе, географически наиболее близком к месту обучения [26]. В большей мере этот барьер влияет на возможности выбора школы теми родителями, чьи дети имеют какие-либо

<sup>17</sup> Les parents à l'École [Электронный ресурс].

<sup>18</sup> Во Франции отдается предпочтение защите прав и интересов родителей через представителей родительской общественности.



проблемы со здоровьем. Исследователи установили достаточно высокий уровень дискриминации в приеме (и организации обучения) детей с какими-либо заболеваниями [26; 27].

С 1960-х гг. распределение школьных мест во Франции осуществлялось исключительно по территориальному принципу. В рамках своей предвыборной кампании 2007 г. Н. Саркози, стремясь расширить свой электорат за счет родителей, пообещал значительно ослабить территориальный принцип зачисления в школу. Придя к власти, он выполнил свое предвыборное обещание – в Кодекс образования Франции был внесен ряд поправок, позволяющих родителям выбирать школу для своего ребенка [28]. Исследования мотивов выбора школы французскими родителями показали несколько интересных моментов [28; 29]. Наряду с традиционными мотивами, характерными для родителей большинства стран мира (получение качественного образования, поддержание социальной однородности (этнической, классовой и др.), обеспечение удобства и безопасности повседневных практик (дорога до школы и обратно)), у французских родителей есть и специфические. К ним можно отнести согласие с «идеологией» территориального закрепления зачисления в школу, цель которой заключается в поддержании равных возможностей доступа к образованию детей из разных социальных групп и укреплении социального капитала местного сообщества за счет совместного родительского контроля вне школы безопасности детей по соседству [29]. Специфические мотивы, по мнению исследователей, следует соотносить с контекстом французского гражданства, проявляющегося в мультикультурализме, обязанности избегать социальной сегрегации и неравенства.

Информация, которую французские родители используют для выбора школы, в основном черпается из неформальных источников: их собственного опыта,

мнений учителей и других родителей. Общедоступные показатели успеваемости, рейтинги школ не являются доминирующим источником информации для выбора учебного заведения. Важно подчеркнуть, что ученые обращают внимание на модель совместного принятия решения в выборе школы родителями и детьми: родители предоставляют ребенку набор школ, из которых он может выбирать, а затем «ребенок принимает решение» [29].

Наиболее ограниченным является выбор школы в Германии. За исключением нескольких земель, школа, которую будет посещать ребенок, определяется местом проживания<sup>19</sup>. Вместе с тем именно для немецких родителей выбор начальной школы является наиболее важным, поскольку уже после ее окончания ребенку необходимо определиться (получить рекомендации по выбору) с образовательным треком [30]. Последнее обстоятельство обуславливает не только мотивы родительского выбора школы, но и способы его осуществления. Говоря о мотивах выбора школы немецкими родителями, следует подчеркнуть доминирование такого мотива как качество обучения в школе (в частности, успеваемость в школе), так как образовательные достижения в начальной школе определяют доступ к академическому треку и, как результат, к университету и хорошей работе [31]. Поскольку родители обладают разным экономическим, социальным и культурным капиталом, они имеют отличительные ресурсы и для доступа в школы, и к информации о них [32; 33]. У представителей среднего класса больше возможностей (ресурсов), чем у родителей рабочего класса. Для родителей среднего класса важным мотивом является «правильный» состав школы (низкая доля детей из семей, получающих пособия, без миграционного прошлого).

Значительное влияние качества образования в начальной школе на определение (выбор) образовательного трека

<sup>19</sup> Одной из земель, в которой в 2008 г. был введен свободный выбор школ, является Северный Рейн-Вестфалия. Это было обусловлено стремлением властей повысить качество образования посредством увеличения конкуренции между начальными школами.



детей заставляет немецких родителей использовать не только институциональные способы выбора школы (переезд в другой район, город, землю) [34; 35], но и неинституциональные (предоставление ложного адреса, фиктивная регистрация ребенка у знакомых, родственников и др.) [32].

Важно обратить внимание на обвинительную риторику политиков и исследователей в адрес европейских родителей, осуществляющих активный выбор школы как фактор, усиливающий социальную сегрегацию [25; 33; 36].

Активность взаимодействия европейских родителей анализируемых стран со школой обусловлена институциональной позицией родителей в системе образования. Несмотря на провозглашаемое во всех странах партнерство семьи и школы, на практике оно реализуется в несколько усеченном виде [6; 37]. Косвенным подтверждением этого выступает незначительное число научных работ (особенно эмпирических), посвященных исследованию социального и гражданского участия родителей в системе школьного образования.

Еще одним аргументом, доказывающим декларируемый характер взаимодействия школы с семьей, служит высказывание шведских исследователей, включившихся в систему школьного образования как родители. Они отмечают: «Мы ожидали, что будем участвовать в обсуждениях и даже определять стратегии по образовательным вопросам, касающимся целей и методов обучения, климата в классе, правил выполнения домашних заданий, использования мобильных телефонов, организации внеучебных мероприятий. Тем не менее наши просьбы о предоставлении нам права голоса в образовании наших детей обычно отклонялись. Вместо того, чтобы быть принятыми в качестве компетентных сотрудников, на родительских встречах нам рассказывали об установленных правилах, которые требовалось соблюдать» [6, р. 379]. Установка школы говорить о сотрудничестве с родителями в основном с точки зрения школьных прав, прав и обязанностей родителей, авторитетным образом

акцентируя внимание на права и положении родителей, характерна и для других европейских стран.

В поисках ответа на вопрос о причинах неготовности и недоверия школьных властей к участию родителей в формировании актуальной школьной повестки ученые провели анализ становления образовательных принципов в Швеции. Они выделили три ключевых причины, обуславливающие непринятие шведских родителей в качестве полноправного субъекта образовательных отношений [6].

Первая причина – это трактовка властью доминирующего субъекта, ответственного за образование детей. Школьное образование, по мнению европейских властей, выступает общественным благом и подразумевает обучение терпимости к убеждениям других и развитие готовности подчинять индивидуальные интересы коллективным, воспитание политкорректного и лояльного к государству гражданина. В этом смысле принцип общественной (государственной) ответственности за образование детей вступает в противоречие с принципом демократического участия родителей в образовании детей как позитивной и конструктивной силы. Исходя из этого, не только пассивные, но и активные родители, защищающие потребности и интересы (свои и детей), становятся угрозой для воплощения государственных идей, представлений об общих социальных интересах.

Второй причиной, препятствующей вовлечению родителей в школьное образование, является приоритетность прав детей над правами родителей. Конвенция о правах детей трактуется европейскими политиками как документ, фиксирующий различие между правами детей и взглядами родителей на образование своих детей. Родители в этом ключе рассматриваются как некомпетентные в вопросах образования, представляющие потенциальную угрозу интересам и потребностям ребенка. Государство, рассматривая детей как самостоятельных субъектов общественных отношений, выступает защитником их прав и интересов, исключая из данного процесса родителей как посредников.



Третьей причиной, затрудняющей участие европейских родителей в школьном образовании, выступает гипертрофированность идеи научно обоснованного профессионализма. Ее суть сводится к тому, что даже хорошо информированные и разумные родители не имеют права влиять на образование своих детей (в том числе посредством участия в управлении школой), поскольку они не компетентны, у них нет доступа к базе профессиональных знаний учителей [30]. И здесь мы выходим на аспекты взаимоотношений родителей и педагогов [38; 39]. В общем формальном плане характер отношений европейских учителей с родителями строится на нейтральной основе избегания конфликтов [40–42]. Как показало исследование немецких ученых, наиболее благоприятно складываются отношения педагогов с высокообразованными родителями, чем с низкообразованными, поскольку высокообразованные родители воспринимаются учителями как равные, имеющие культурные компетенции выстраивания продуктивного диалога (умеющие договариваться) [31]. Вместе с тем шведские исследователи подчеркивают экспертность и несколько пренебрежительное отношение педагогов к родителям [6; 43]. Изучая учительский образ идеального родителя, ученые пришли к выводу, что педагоги ожидают от хороших родителей выполнения лишь двух функций: 1) информирования об особенностях детей для выстраивания образовательной траектории ребенка и 2) материальной помощи в обеспечении образовательного процесса [44].

Особую обеспокоенность ученых вызывает негативная риторика педагогов в адрес детей с различными заболеваниями (а точнее их родителей, которые эти диагнозы стремятся зафиксировать) [18; 27; 45]. Их беспокойство обусловлено тем, что некоторые учителя, считающие себя превосходными знатоками инвалидности и болезней, высмеивают родителей как «слабоумных преступников» в публичном пространстве (социальных сетях, газетах и т. д.) [46]. Такие педагоги утверждают, что определенных видов инвалидности

не существует или что родители преувеличивают симптомы заболеваний у своих детей для получения определенных предпочтений [46]. Исследователи видят в качестве причины такого поведения педагогов ухудшение условий их труда. Недостаточное финансирование школьного образования, увеличение рабочей нагрузки негативно влияют на самочувствие учителей. Вместе с тем ученые подчеркивают, что неблагоприятные условия труда не должны влечь за собой неэтичное профессиональное поведение педагогов.

Конечно, нельзя говорить об отсутствии в европейском пространстве взаимодействия родителей и школы вообще. В каждой стране имеется перечень программ и мероприятий, направленных на школьное сопровождение родителей. Эта работа ведется в двух направлениях: формирование родительских компетенций у всех родителей и работа школы с родителями из группы риска (бедными, мигрантами, религиозными меньшинствами, родителями, чьи дети отказываются посещать школу) [47–49]. В качестве примера деятельности школы по формированию родительских компетенций приведем результаты европейского сравнительного исследования поддержки психического здоровья учащихся [50]. В онлайн-опросе в 2014 г. приняли участие 1 466 школ из 10 стран (Франции, Германии, Ирландии, Нидерландов, Польши, Сербии, Испании, Швеции, Великобритании и Украины). Исследование показало, что школы в основном осуществляют информационное сопровождение родителей. Лишь пятая часть школ, помимо информации, предоставляет родителям консультации и поддержку. В большей мере данная работа осуществляется в Германии (около 3,0 баллов по четырехбалльной шкале). В Швеции эта деятельность школы была оценена в 2,5 балла. Наименьшую поддержку родителям в обеспечении психического здоровья учащихся оказывают в школах Франции (0,5 баллов). Важно обратить внимание на более интенсивную поддержку родителей учащихся начальной школы, чем средней.

Участие европейских родителей во внешкольной жизни детей также во многом обусловлено институциональными особенностями системы образования (временем, проводимым ребенком в школе, наличием в школе кружков и секций, наличием домашнего задания, уровнем отслеживания образовательных результатов и др.). Общей тенденцией поведения, характерной для современных европейских родителей, является увеличение времени, затрачиваемого ими на детей.

Ограниченные возможности школьных внеклассных занятий во второй половине дня во французских и немецких школах обуславливают включение родителей и детей в организации и ассоциации, предлагающие групповые мероприятия для местных жителей (помощь в выполнении домашнего задания, занятия спортом, экскурсии, дебаты, проведение праздников и др.) [51; 52]. Ученые подчеркивают, что такие связи родителей с сообществом позитивно влияют не только на результаты обучения их детей, но и позволяют родителям преодолевать различия в статусных группах, укреплять солидарность, межпоколенческие связи и автономию жителей.

Большая часть дополнительных мероприятий в Швеции организуется школами [53]. Вне школы организованные мероприятия часто проводятся добровольными ассоциациями бесплатно или за небольшую плату, хотя существуют и коммерческие организации. Внеклассные занятия – важная часть повседневной шведской семейной жизни, в обязательном порядке согласованной с ребенком. Наиболее распространенные виды деятельности связаны с физической активностью.

Ключевым мотивом вовлечения родителями детей в организованные мероприятия, по результатам исследования шведских ученых, является реализация потенциала детей и расширение их будущих возможностей посредством развития социальных навыков и здоровья [53].

Родители среднего класса придают внеклассным занятиям больше важности, чем родители из рабочего класса. Необходимо отметить, что шведские родители нередко отказывают ребенку в посещении внеклассных занятий не потому, что у них нет денег оплатить данные услуги, а потому, что у них нет времени для сопровождения детей. При этом никто из детей опрошенных родителей из рабочего класса не занимался дорогими видами спорта, такими как хоккей, теннис или верховая езда.

Говоря о различиях в стратегиях поведения родителей вне школы, хотелось бы обратить внимание на сосредоточенности немецких родителей на образовательных достижениях их детей. Стимулируемые необходимостью раннего выбора образовательного трека, они достаточно много времени посвящают формированию образовательной мотивации у детей, помощи им в выполнении домашнего задания и подготовки к тестам, поиску и найму частных репетиторов [33]. Особенно данная стратегия присуща высокообразованным родителям.

Страны Северной и Западной Европы традиционно имеют сравнительно низкие показатели репетиторства, но данные последних лет говорят о растущем спросе на этот вид образовательных услуг. Этот спрос на частные уроки, по мнению исследователей, является неявной критикой качества обучения в школе [54; 55]. Важно отметить, что исследователи подчеркивают влияние родителей как заказчиков услуг частных репетиторов на усиление неравенства в образовании [54; 55]<sup>20</sup>.

### **Обсуждение и заключение**

Проведенный анализ институциональных возможностей и практик деятельности европейских родителей по реализации детско-родительских потребностей и интересов в сфере школьного образования позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, несмотря на единое

<sup>20</sup> Oller A. C., Glasman D. Education as a Market in France: Forms and Stakes of Private Tutoring // Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity ; Bray M., Mazawi A. E., Sultana R. G. (Eds.). Rotterdam : Sense Publishers. 2013. P. 77–91.



европейское пространство, в каждой из анализируемых стран имеется особая исторически сложившаяся система школьного образования, в которой родителям отводится своя роль: во Франции и Германии родители включены в перечень субъектов образования, а в Швеции – нет.

Во-вторых, несмотря на нормативные различия в субъектности родителей в системе школьного образования в данных странах, практика реализации прав сконцентрирована больше на осуществлении прав ребенка, чем прав родителей.

В-третьих, модель взаимодействия органов власти с родителями строится в большей мере на обеспечении принципа равенства доступа к образованию (а не принципа свободы выбора).

В-четвертых, политика, реализуемая государственной и региональной властью, нацелена на помощь родителям (прежде всего информационной, консультативной) в выполнении их родительских функций. Она ориентирована не просто на обучение родителей родительским навыкам, а на воспитание политкорректных родителей.

В-пятых, вторичность прав родителей по отношению к правам детей, с одной стороны, и высокий уровень доверия к власти и законопослушность европейских родителей, с другой, снижают необходимость и возможности защиты европейскими родителями потребностей, интересов (своих и детей) в сфере школьного образования.

Проведенный анализ европейского опыта показал, что институциональные возможности участия российских родителей в системе школьного образования не только не уступают западным образцам, а в каких-то аспектах даже превосходят их. В российском законодательстве заложены институциональные ресурсы для реализации социальной общностью родителей функций субъекта гражданского общества. Российские родители, согласно действующему Федеральному закону «Об

образовании в Российской Федерации» являются участниками системы отношений в сфере образования<sup>21</sup>, получают ряд правовых, организационных, экономических гарантий. Они обладают правом выбора формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, языка образования и др. Кроме того российские родители имеют законные основания получать информационную поддержку и психолого-медико-педагогическую помощь, участвовать в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность и защищать права и интересы как свои родительские, так и своих обучающихся детей<sup>22</sup>.

Несмотря на различия институционального ландшафта гражданской деятельности в разных странах как в целом, так и в сфере школьного образования, у родителей европейских стран и России существуют схожие проблемы в реализации детско-родительских потребностей и интересов в сфере школьного образования. Это дает основания говорить о возможности органичной адаптации, переноса на российскую почву некоторых конструктивных зарубежных практик деятельности родителей в качестве субъекта гражданского общества, тем более, что их использование допускается российским законодательством.

Полагаем, российские родители могут активнее использовать как минимум две европейские практики реализации и защиты детско-родительских прав и интересов в сфере школьного образования. Первая позитивная практика – коллективные формы защиты детско-родительских прав и интересов. Эта практика особенно актуальна при ограниченности родительских ресурсов.

Вторая позитивная практика – консолидация родительских усилий по реализации детско-родительских прав и интересов с местным сообществом. Благодаря

<sup>21</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. ст. 2, п. 2.30-32 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 11.07.2020).

<sup>22</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. ст. 44, п. 3.



этому появится возможность включаться родителям и детям в групповые практики, мероприятия для местных жителей. Такая взаимосвязь родителей и детей с местным сообществом позволит не только решать детско-родительские проблемы в сфере образования, но и даст возможность родителям и детям преодолевать различия в статусных группах, укреплять солидарность, межпоколенческие связи.

Научная значимость работы состоит в приращении социального знания о тенденциях развития, особенностях, проблемах гражданского общества в современном контексте. Полученные результаты вносят вклад в развитие концепции социальной общности родителей как субъекта гражданского общества и позволяют

говорить о потенциале превращения российского родительства в его нового актора.

Статья представляет интерес для исследователей общественных наук, изучающих перспективы развития гражданского общества в России и проблемы интеграции родителей в него; образовательного менеджмента, занимающегося разработкой программ взаимодействия родительского сообщества со школой и органами власти; гражданских активистов.

Перспективным видится аналогичное исследование деятельности американских родителей как социальной общности страны, в которой на протяжении длительного времени формировался сложный и противоречивый опыт реализации принципов гражданского общества.

#### REFERENCES

1. Chernyshov A.G. Parents as Citizens. *Vlast' (The Authority)*. 2019;27(1):47–54. doi: <https://doi.org/10.31171/vlast.v27i1.6197>
2. Shabrova N.V. The Social Community of Parents as a Part of Civil Society. *Vestnik instituta sotsiologii*. 2020;11(1):184–207. doi: <https://doi.org/10.19181/vis.2020.11.1.635>
3. Maiofis M., Kukulini I. [New Parenthood and Its Political Aspects]. *Pro et Contra*. 2010;(1):6–19. Available at: [https://carnegieendowment.org/files/ProEtContra\\_48\\_6-19.pdf](https://carnegieendowment.org/files/ProEtContra_48_6-19.pdf) (accessed 20.12.2021). (In Russ.)
4. Chernova Zh.V. Parents Communities: New Forms of Solidarity and Resources for Mobilization. *Woman in Russian Society*. 2012;(3):36–51. Available at: <https://womaninrussiansociety.ru/article/chernova-zh-v-parents-communities-new-forms-of-solidarity-and-resources-for-mobilization-pp-36-51> (accessed 20.12.2021).
5. Shpakovskaja L.L. [Discursive Practices of Parenthood: Political Challenges and Actual Problems]. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 2013;(1):236–248. Available at: [http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal\\_page=archive&id=908&article\\_id=1801](http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal_page=archive&id=908&article_id=1801) (accessed 20.01.2022). (In Russ.)
6. Dodillet S., Christensen D.S. Parents, a Swedish Problem: On the Marginalisation of Democratic Parental Involvement in Swedish School Policy. *Comparative Education*. 2020;56(3):379–393. doi: <https://doi.org/10.80/03050068.2020.1724489>
7. Flanagan C.A., Bowes J.M., Jonsson B., Csapo B., Sheblanova E. Ties that Bind: Correlates of Adolescents' Civic Commitments in Seven Countries. *Journal of Social Issues*. 1998;54(3):457–475. doi: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.771998077>
8. Fletcher A.C., Glen H., Elder Jr., Mekos D. Parental Influences on Adolescent Involvement in Community Activities. *Journal of Research on Adolescence*. 2000;10(1):29–48. Available at: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/SJRA1001\\_2](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/SJRA1001_2) (accessed 20.12.2021).
9. McIntosh H., Hart D., Youniss J. The Influence of Family Political Discussion on Youth Civic Development: Which Parent Qualities Matter? *Political Science & Politics*. 2007;40(3):495–499. doi: <https://doi.org/10.1017/S1049096507070758>
10. Bebiroglu N., Geldhof G.J., Pinderhughes E.E., Phelps E., Lerner R.M. From Family to Society: The Role of Perceived Parenting Behaviors in Promoting Youth Civic Engagement. *Parenting: Science and Practice*. 2013;13(3):153–168. doi: <https://doi.org/10.1080/15295192.2013.756352>
11. Youniss J., Bales S., Christmas-Best V., Diversi M., McLaughlin M., Silbereisen R. Youth Civic Engagement in the Twenty-First Century. *Journal of Research on Adolescence*. 2002;12(1):121–148. doi: <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00027>
12. Bronfenbrenner U. Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*. 1986;22(6):723–742. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>





13. Zaff J.F., Malanchuk O., Eccles J.S. Predicting Positive Citizenship from Adolescence to Young Adulthood: “The Effects of a Civic Context”. *Applied Developmental Science*. 2008;12(1):38–53. doi: <https://doi.org/10.1080/10888690801910567>
14. Lerner R., Johnson S.K., Wang J., Ferris K.A., Hershberg R.M. The Study of the Development of Civic Engagement Within Contemporary Developmental Science: Theory, Method, and Application. *Research in Human Development*. 2015;12(1-2):149–156. doi: <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1013759>
15. Elder L., Greene S. The Politics of Parenthood: Parenthood Effects on Issue Attitudes and Candidate Evaluations in 2008. *American Politics Research*. 2012;40(3):419–449. doi: <https://doi.org/10.1177/1532673X11400015>
16. Janoski T., Wilson J. Pathways to Voluntarism: Family Socialization and Status Transmission Models. *Social Forces*. 1995;74(1):271–292. doi: <https://doi.org/10.1093/sf/74.1.271>
17. Mersianova I.B., Malakhov D.I., Ivanova N.V. The Role of Family as a Channel of Intergenerational Transmission of Volunteer Traditions in Contemporary Russia. *Journal of Economic Sociology*. 2019;20(3):66–98. doi: <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2019-3-66-89>
18. Dauman N., Haza M., Erlandsson S. Liberating Parents from Guilt: A Grounded Theory Study of Parents’ Internet Communities for the Recognition of ADHD. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*. 2019;14(1):1564520. doi: <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1564520>
19. Epstein J.L., Salinas K.C. Partnering with Families and Communities. *Education Leadership*. 2004;61(8):12–18. Available at: [https://www.literacymn.org/sites/default/files/partnering\\_with\\_families\\_and\\_communities\\_-\\_epstein.pdf](https://www.literacymn.org/sites/default/files/partnering_with_families_and_communities_-_epstein.pdf) (accessed 15.01.2021).
20. Posey-Maddox L., Haley-Lock A. One Size Does Not Fit All: Understanding Parent Engagement in the Contexts of Work, Family, and Public Schooling. *Urban Education*. 2020;55(5):671–698. doi: <https://doi.org/10.1177/0042085916660348>
21. Vlasova T.A., Makarova M.N. How Are Parents Included in Intra-School Forms of Interaction? *The Journal of Sociology and Social Anthropology*. 2016;19(2):74–87. Available at: [http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2016\\_2/Vlasova\\_Makarova\\_2016\\_2.pdf](http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2016_2/Vlasova_Makarova_2016_2.pdf) (accessed 15.12.2021).
22. Lareau A., Muñoz V.L. “You’re Not Going to Call the Shots”: Structural Conflicts between the Principal and the PTO at a Suburban Public Elementary School. *Sociology of Education*. 2012;85(3):201–218. doi: <https://doi.org/10.1177/0038040711435855>
23. Murray B., Domina T., Renzulli L., Boylan R. Civil Society Goes to School: Parent-Teacher Associations and the Equality of Educational Opportunity. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*. 2019;5(3):41–63. doi: <https://doi.org/10.7758/RSF.2019.5.3.03>
24. Shimutina E.N., Ivanov I.Yu. A Research on Parent Involvement in Educational Process in the Context of Improving the Efficiency of Education Management. *MCU Journal of Economic Studies*. 2017;(4):8–20. Available at: <https://economics.mgpu.ru/2021/08/31/issledovanie-vovlecheniya-roditelej-v-obrazovatelnyj-procress-v-kontekste-povysheniya-effektivnosti-upravleniya-obrazovaniem> (accessed 20.12.2021).
25. Trumberg A., Urban S. School Choice and Its Long-Term Impact on Social Mobility in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2021;65(4):569–583. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739129>
26. Ahmed A., Hammarstedt M., Karlsson K. Do Schools Discriminate Against Children with Disabilities? A Field Experiment in Sweden. *Education Economics*. 2021;29(1):3–16. doi: <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1855417>
27. Tah J.K. Shopping for Schools: Parents of Students with Disabilities in the Education Marketplace in Stockholm. *European Journal of Special Needs Education*. 2020;35(4):497–512. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708641>
28. Benson M., Bridge G., Wilson D. School Choice in London, and Paris – A Comparison of Middle-Class Strategies. *Social Policy & Administration*. 2015;49(1):24–43. doi: <https://doi.org/10.1111/spol.12079>
29. Kosunen S., Rivière C. Alone or Together in the Neighbourhood? School Choice and Families’ Access to Local Social Networks. *Children’s Geographies*. 2018;16(2):143–155. doi: <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1334114>
30. Pozas M., Letzel V., Schneider C. ‘Homeschooling in Times of Corona’: Exploring Mexican and German Primary School Students’ and Parents’ Chances and Challenges during Homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*. 2021;36(1):35–50. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152>
31. Dumont H., Denise Klinge D., Maaz K. The Many (Subtle) Ways Parents Game the System: Mixed-Method Evidence on the Transition into Secondary-School Tracks in Germany. *Sociology of Education*. 2019;92(2):199–228. doi: <https://doi.org/10.1177/0038040719838223>

32. Ramos Lobato I., Groos T. Choice as a Duty? The Abolition of Primary School Catchment Areas in North Rhine-Westphalia/Germany and Its Impact on Parent Choice Strategies. *Urban Studies*. 2019;56(15):3274–3291. doi: <https://doi.org/10.1177/0042098018814456>
33. Stephany F. It Deepens Like a Coastal Shelf: Educational Mobility and Social Capital in Germany. *Social Indicators Research*. 2019;142:855–885. doi: <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1937-9>
34. Weck S., Hanhörster H. Seeking Urbanity or Seeking Diversity? Middle-Class Family Households in a Mixed Neighbourhood in Germany. *Journal of Housing and the Built Environment*. 2015;30(3):471–486. Available at: <http://www.jstor.org/stable/43907342> (accessed 14.12.2021).
35. Kruse H. Between-School Ability Tracking and Ethnic Segregation in Secondary Schooling. *Social Forces*. 2019;98(1):119–146. doi: <https://doi.org/10.1093/sf/soy099>
36. Geven S., van de Werfhorst H.G. The Role of Intergenerational Networks in Students' School Performance in Two Differentiated Educational Systems: A Comparison of between- and Within-Individual Estimates. *Sociology of Education*. 2020;93(1):40–64. doi: <https://doi.org/10.1177/0038040719882309>
37. Gu L. Using School Websites for Home–School Communication and Parental Involvement? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2017;3(2):133–143. doi: <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1338498>
38. Kurucz C., Lehl S., Anders Y. Preschool Teachers' Perspectives about the Engagement of Immigrant and Non-Immigrant Parents in Their Children's Early Education. *International Journal of Early Childhood*. 2020;52:213–231. doi: <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00269-1>
39. Barg K. Educational Choice and Cultural Capital: Examining Social Stratification within an Institutionalized Dialogue between Family and School. *Sociology*. 2015;49(6):1113–1132. doi: <https://doi.org/10.1177/0038038514562854>
40. Martin R., Benoit J.P., Moro M.R., Benoit L. School Refusal or Truancy? A Qualitative Study of Misconceptions among School Personnel about Absenteeism of Children from Immigrant Families. *Frontiers in Psychiatry*. 2020;11:202. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00202>
41. Aelenei C., Darnon C., Martinot D. When School and Family Convey Different Cultural Messages: The Experience of Turkish Minority Group Members in France. *Psychologica Belgica*. 2016;56(2):111–117. Available at: <https://psychologicabelgica.com/articles/10.5334/pb.283> (accessed 14.12.2021).
42. Barg K. The Influence of Students' Social Background and Parental Involvement on Teachers' School Track Choices: Reasons and Consequences. *European Sociological Review*. 2013;29(3):565–579. doi: <https://doi.org/10.1093/esr/jcr104>
43. Sayers J., Marschall G., Petersson J., Andrews P. English and Swedish Teachers' Perspectives on the Role of Parents in Year One Children's Learning of Number: Manifestations of Culturally-Conditioned Norms. *Early Child Development and Care*. 2021;191(5):760–772. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1646741>
44. Widding G., Berge B.-M. Teachers' and Parents' Experiences of Using Parents as Resources in Swedish Primary Education. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences: 5<sup>th</sup> World Conference on Educational Sciences*. 2014. p. 1587–1593. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.439>
45. Barow T., Östlund D. Stuck in Failure: Comparing Special Education Needs Assessment Policies and Practices in Sweden and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020;6(1):37–46. doi: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729521>
46. Gillberg C., Pettersson A. Between Duty and Right: Disabled Schoolchildren and Teachers' Ableist Manifestations in Sweden. *Disability & Society*. 2019;34(9-10):1668–1673. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1630592>
47. Waldring I. Practices of Change in the Education Sector: Professionals Dealing with Ethnic School Segregation. *Ethnic and Racial Studies*. 2017;40(2):247–263. doi: <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1245434>
48. Join-Lambert H. Parental Involvement and Multi-Agency Support Services for High-Need Families in France. *Social Policy and Society*. 2016;15(2):317–329. doi: <https://doi.org/10.1017/S1474746415000706>
49. Widding U. Parental Determinism in the Swedish Strategy for Parenting Support. *Social Policy & Society*. 2018;17(3):481–490. doi: <https://doi.org/10.1017/S1474746417000513>
50. Patalay P., Gondek D., Moltrecht B., Giese L., Curtin C., Stanković M., Savka N. Mental Health Provision in Schools: Approaches and Interventions in 10 European Countries. *Global Mental Health*. 2017;4(E10). doi: <https://doi.org/10.1017/gmh.2017.6>
51. Werum R.E., Davis T., Cheng S. How Institutional Context Alters Social Reproduction Dynamics: Ethnic Track Placement Patterns in the U.S. and Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*. 2011;29(4):371–391. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.04.002>



52. Vollebergh A. Circuiting Parents' Voice: Parenting Discussion Groups and Institutional Healing in North-east Paris. *Ethnography*. 2022;23(3):382–403. doi: <https://doi.org/10.1177/1466138119897085>
53. Sjödin D., Roman C. Family Practices among Swedish Parents: Extracurricular Activities and Social Class. *European Societies*. 2018;20(5):764–784. doi: <https://doi.org/10.1080/14616696.2018.1473622>
54. Guill K., Luedtke O., Schwanenberg J. A Two-Level Study of Predictors of Private Tutoring Attendance at the Beginning of Secondary Schooling in Germany: The Role of Individual Learning Support in the Classroom. *British Educational Research Journal*. 2020;46(2):437–457. doi: <https://doi.org/10.1002/berj.3586>
55. Hallsén S., Karlsson M. Teacher or Friend? – Consumer Narratives on Private Supplementary Tutoring in Sweden as Policy Enactment. *Journal of Education Policy*. 2019;34(5):631–646. doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1458995>

Поступила 24.01.2022; одобрена после рецензирования 11.04.2022; принята к публикации 18.04.2022.  
Submitted 24.01.2022; approved after reviewing 11.04.2022; accepted for publication 18.04.2022.

*Об авторе:*

**Шаброва Нина Васильевна**, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), кандидат социологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5694-1040>, **Scopus ID:** 57207952601, **Researcher ID:** C-1970-2017, [n.v.shabrova@urfu.ru](mailto:n.v.shabrova@urfu.ru)

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

*About the author:*

**Nina V. Shabrova**, Associate Professor, Department of Sociology and Technology of Public and Municipal Administration, Ural Federal University (19 Mira St., Ekaterinburg 620002, Russian Federation), Cand.Sci. (Sociol.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5694-1040>, **Scopus ID:** 57207952601, **Researcher ID:** C-1970-2017, [n.v.shabrova@urfu.ru](mailto:n.v.shabrova@urfu.ru)

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



УДК 37.035.6-053.5

doi: 10.15507/1991-9468.108.026.202203.559-578



Научная статья

## Факторы формирования патриотических ценностей и установок у старших школьников (на примере регионов Сибирского Федерального округа)

С. Ю. Асеев, Я. Ю. Шашкова   
Алтайский государственный университет,  
г. Барнаул, Российская Федерация,  
 [yashashkova@mail.ru](mailto:yashashkova@mail.ru)

### Аннотация

**Введение.** Тема патриотизма – одна из самых распространенных в официальном дискурсе по отношению к российской молодежи. Однако данная проблема не имеет однозначной концептуальной трактовки и согласованного механизма реализации на разных уровнях. Цель статьи – оценка степени влияния особенностей регионов, их социокультурной, информационной и институциональной среды на понимание старшими школьниками содержания патриотизма, доминирующий в их сознании тип патриотизма и отношение к патриотическому воспитанию в современной России.

**Материалы и методы.** Статья основана на материалах проведенного в 2020 г. опроса учащихся 8–11 классов 10 регионов Сибирского Федерального округа ( $n = 2\,050$  чел.; выборка несвязанная квотная с контролем возраста, класса, типа населенного пункта и региона проживания). Данные были собраны методом прямого анкетирования по месту учебы респондентов.

**Результаты исследования.** Показано общее преобладание у старших школьников регионов Сибирского Федерального округа эмоциональной трактовки патриотизма. Выявлена большая распространенность модели «слепого» патриотизма и его понимания в деятельностном аспекте среди учащихся из национальных республик и «конструктивного» патриотизма в сознании молодежи административных регионов. В качестве детерминант данного размежевания определены социокультурные особенности среды, ценностные ориентации, текущий и потенциальный уровень политического участия молодежи, уровень ее доверия общественно-политическим институтам. Обнаружено влияние доминирующих моделей патриотизма и степени вовлеченности школьников в систему патриотического воспитания на их отношение к данной системе, оценку эффективности форм и методов ее реализации. На основании проведенного анализа доказана возможность применения типологизации патриотизма на «конструктивный» и «слепой» не только на страновом, но и на региональном уровне в условиях сложносоставных обществ.

**Обсуждение и заключение.** Выводы и материалы исследования могут быть востребованы органами управления государственной молодежной политикой, патриотическими и молодежными общественно-политическими организациями, образовательными учреждениями, а также использованы в научных исследованиях по политическим наукам и социологии молодежи.

**Ключевые слова:** молодежь, школьник, патриотизм, патриотическое воспитание, политическое сознание, политические установки, регион, Сибирский Федеральный округ

**Финансирование:** исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-011-00346 «Фактор патриотического воспитания в конструировании гражданской идентичности старших школьников регионов Сибирского федерального округа в условиях информационного общества».

© Асеев С. Ю., Шашкова Я. Ю., 2022



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



*Благодарности:* авторы статьи благодарят анонимных рецензентов за внимательное отношение к статье.

*Конфликт интересов:* авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Для цитирования:* Асеев С. Ю., Шашкова Я. Ю. Факторы формирования патриотических ценностей и установок у старших школьников (на примере регионов Сибирского Федерального округа) // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 3. С. 559–578. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.559-578>

Original article

## Factors in the Formation of Patriotic Values and Attitudes in High School Seniors (Case Study of Siberian Federal District)

S. Yu. Aseev, Ya. Yu. Shashkova ✉

Altai State University, Barnaul, Russian Federation,

✉ [yashashkova@mail.ru](mailto:yashashkova@mail.ru)

*Abstract*

**Introduction.** The issue of patriotism tends to be one of the most discussed in official discourse on the Russian youth. Still the issue lacks explicit conceptual interpretation and consistent mechanism of implementation at different levels. The article aims at evaluating the scope of influence of the specifics of the regions, their socio-cultural, informational and institutional environment on the way senior school children understand patriotism, the type of patriotism dominating their conscience and their attitude to patriotic education in Russia.

**Materials and Methods.** The article draws on the surveys of the pupils of 8<sup>th</sup>–11<sup>th</sup> grades of secondary schools in 10 regions of Siberian Federal District (n = 2 050 people; non-linked quota samples with monitoring age, grade, type of locality and region). The data were collected through direct questionnaires at the respondents' place of study.

**Results.** The article has revealed prevailing emotional interpretation of patriotism by senior school children. The model of “blind” patriotism and its activity-orientated interpretation are wide-spread among school children of national republics, while “constructive” patriotism is spread among school children of administrative regions. The factors determining this split are peculiarities of the environment, values, current and prospective political involvement of the youth, the level of its trust for social and political institutions. The article has traced the influence of the dominant models of patriotism and the degree of school children involvement into the system of patriotic education on their attitude to this system, their evaluation of its forms and methods. Based on the conducted survey the article has proved the consistency of applying models of “constructive” and “blind” patriotism to composite societies on both a country and a region level.

**Discussion and Conclusion.** The conclusions and the materials of the research can be useful for state departments of youth policy, youth social and political organizations, institutions of education as well as for research in politics and sociology of youth.

*Keywords:* youth, school student, patriotism, patriotic education, political consciousness, political attitudes, region, Siberian Federal District

*Funding:* The study was funded by RFBR, project number No. 20-011-00346 “The patriotic education as a factor of the civic identity formation of senior students in Siberian Federal District regions in the information oriented society”.

*Acknowledgments:* We thank the anonymous reviewers of the journal for their insightful and challenging engagement with our argument.

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

*For citation:* Aseev S.Yu., Shashkova Ya.Yu. Factors in the Formation of Patriotic Values and Attitudes in High School Seniors (Case Study of Siberian Federal District). *Integration of Education*. 2022;26(3):559–578. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.108.026.202203.559-578>



### Введение

На фоне современных вызовов закрепление патриотических установок в молодежной среде выступает одним из приоритетов российской молодежной и образовательной политики, представляется ключевым фактором создания фундамента дальнейшего развития государства и общества. Новая волна интереса к данной тематике была инициирована введением компонента патриотического воспитания во ФГОСы всех уровней. В то же время концепт патриотизма не имеет однозначной трактовки в массовом сознании россиян и единого согласованного механизма формирования. Кроме того, целенаправленное масштабное продвижение патриотизма как формы самоидентификации со своей страной, этнической или социальной группой, местом проживания содержит потенциальную угрозу перехода грани шовинизма и национализма с их агрессивным восприятием «других». В связи с этим особую актуальность приобретают исследования состояния и механизмов закрепления патриотических ценностей в молодежной среде сложно-составных, в частности полиэтнических, социумов. Наглядным примером таких сообществ выступает Сибирь как макрорегион, включающий административно-территориальные и национальные субъекты Российской Федерации (РФ), со своими социально-экономическими и социокультурными особенностями.

Целью статьи является анализ представлений старших школьников о содержании патриотизма, выявление характерных для них типов патриотизма и отношения к патриотическому воспитанию в современной России в контексте специфики социокультурной, информационной и институциональной среды регионов Сибирского Федерального округа.

### Обзор литературы

Сложность операционализации проблемного поля исследования обусловлена прежде всего отсутствием однозначного определения самой категории «патриотизм», которая постоянно находится в орбите научных дискуссий [1; 2]. В целом все

предложенные трактовки содержания патриотизма можно разделить на два подхода. В первом случае акцент делается на определении содержательных черт патриотизма по примеру «любви к Родине». Второй путь предусматривает характеристику его конкретных типов, которые выделяются в виде различных дихотомий. Если первый подход является менее дискуссионным и в основном опирается на описательные исследования, рассматривающие патриотизм как одномерный конструкт, то второй – демонстрирует значительный плюрализм мнений, обусловленный тем, что схожие на практике образы патриотов в зависимости от выбранного основания классификации в различных исследованиях именуется по-разному. «Ключевыми точками дискурса» (в данном подходе – прим. авт.) являются следующие: «“рациональное (осознанное) – иррациональное (интуитивное)”, “пассивное (созерцательное) – активное (деятельное)”, “традиционное – современное”, “донациональное – национальное”, “государственное – гражданское”» [3, с. 153].

Применительно к данной статье особое значение имеет деление патриотизма на «слепой» и «конструктивный», подробная характеристика которых была дана Р. Шатцем, Э. Стаубом и Г. Лавином [4]. По их мнению, для первого типа характерна привязанность к своей стране и ее положительная оценка, дополняемая нетерпимостью к критике своего государства. При этом исследователи отмечают, что «слепому» патриотизму присущи черты догматизма и идеологии консерватизма [4]. В свою очередь, «гражданский» или «конструктивный» патриотизм соотносит любовь к своей стране с анализом и критикой существующего в ней положения и стремлением изменить его к лучшему. Российские ученые указывают на возможность представления данной дихотомии в терминах «иррационального» и «рационального» патриотизма [3, с. 153].

Дальнейшее развитие концепции «слепого» и «конструктивного» патриотизма получила в работах Е. Давидова, рассмотревшего вопрос их соотношения при выражении национальной



идентичности [5]. М. Сакердей и С. Роккас выделяли факторы, способствующие формированию «конструктивного» патриотизма [6], Ш. Ричи акцентировал внимание на значимости гражданского участия в данном процессе [7], а Т. Сумино отмечал роль образования в преодолении «слепого» патриотизма [8].

Глобализация и сетевое общество вносят свои коррективы в наполнение и значимость концепта патриотизма, создавая условия для виртуальных социально-политических [9] и наднациональных [10; 11] идентичностей. Г. Ариэли на основе изучения общественного мнения в развитых странах констатирует отрицательную связь между глобализацией и уровнем патриотизма [12].

В современных исследованиях сохраняется представление о патриотизме как одной из ценностных основ формирования гражданской (национальной) идентичности, необходимой для стабильности государства и общества [13–15]. Оценка роли патриотизма в указанных процессах на кейсах отдельных государств давалась Р. Хименесом, Д. Р. Портильо, Л. Н. Ардой, П. Гудом, Р. Маржецким [16–18]. При этом ставилась проблема его возможной трансформации в национализм [19].

В настоящее время отмечается воздействие глобализации на национальную идентичность и на постсоветском пространстве [20], анализируются особенности различных типов патриотизма, выделяемых в российском обществе [21; 22], делается попытка поиска конструктивного концепта патриотизма в общественном сознании россиян [23].

Среди исследований по молодежной тематике значительная часть авторов рассматривает эту социально-демографическую группу как основной адресат патриотического воспитания и формирования национально-гражданской идентичности [24; 25]. Влияние происходящих глобальных социокультурных трансформаций на формирование национально-гражданской идентичности российской молодежи выявляли Т. Н. Самсонова и В. В. Титов. По их мнению, «в политическом сознании молодых россиян отчетливо

прослеживается установка на социально-психологический патернализм, обращенный к государственной власти. Данная установка причудливо сочетается с поведенческим прагматизмом и тенденцией негативизации политической реальности, в значительной мере подпитываемой информационной «повесткой дня» Рунета» [26, с. 152].

Подобная позиция представлена еще в ряде публикаций [27; 28], авторы которых констатируют преобладание в молодежной среде «пассивных патриотических установок, высокая степень лояльности власти, конформизм, слабость критического осмысления происходящего в стране, преобладание милитаристских трактовок патриотизма» и делают вывод о том, что «гражданско-патриотические ориентации постсоветской молодежи по своему содержанию в большей степени соответствуют “слепому” патриотизму» [28, с. 129].

Влияние ценностных ориентиров молодых людей на их восприятие и смысловое наполнение патриотизма, содержательные и проблемные аспекты патриотического воспитания российской молодежи выступили объектом исследований С. Г. Ивченкова, Е. В. Сайгановой [29], В. Е. Зиненко [30] и А. Г. Саниной [31]. На основе сравнения гражданского образования и патриотического воспитания А. Г. Санина делает перспективный для данного исследования вывод о том, что «если гражданское образование и национально-государственное строительство в большей степени позволяют реализовать когнитивный, нормативно-ценностный и поведенческий компоненты государственной идентичности, то патриотическое воспитание *per se*, доминирующее в российских программных документах, направлено лишь на один, эмоциональный, компонент. Поэтому оно наиболее размыто в целевом и в инструментальном плане, что ведет к угрозе формирования слепого патриотизма и продуцированию национальных и интернациональных конфликтов» [31, с. 52].

На этом фоне лишь отдельные авторы выделяют роль региональной специфики

в самоидентификации молодежи<sup>1</sup>, в том числе в регионах Сибирского Федерального округа (СФО) [32–34].

Таким образом, в западных научных исследованиях проблематика патриотизма рассматривается фрагментарно, как один из аспектов изучения гражданской идентичности. В отечественных публикациях, несмотря на значительное количество работ по данной тематике, наблюдается перенос акцента с анализа ценностных основ и индикаторов патриотизма на организационные и ресурсные проблемы патриотического воспитания.

### Материалы и методы

В рамках тематики статьи в 2020 г. Центром политического анализа и технологий Алтайского государственного университета был проведен опрос учащихся 8–11 классов 10 регионов Сибирского Федерального округа, посвященный изучению понимания старшими школьниками смысла патриотизма, доминирующей у них структуры идентичностей и места в ней ценностей патриотизма, степени включенности школьников в систему патриотического воспитания, их оценки эффективности данной системы и видению перспектив ее развития. Объем выборки составил 2 050 чел.; выборка несвязанная квотная с контролем возраста, класса, типа населенного пункта и региона проживания. Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании.

Данные были собраны методом прямого анкетирования по месту учебы респондентов и обработаны в программе SPSS.

50,6 % выборки составили мужчины, 49,4 % – женщины. По возрастным категориям респонденты распределились следующим образом: 13 лет – 2,8 %, 14 лет – 18,2 %, 15 лет – 29,2 %, 16 лет – 26,9 %, 17 лет – 21,9 %, 18 лет – 0,2 %. Среди опрошенных ученики 8 класса составили 15,8 %, 9 класса – 31,3 %, 10 класса – 25,1 %,

11 класса – 27,7 %. К семьям с доходом до 10 000 руб. относятся 5,0 % респондентов, с доходом 10 000–15 000 руб. – 7,4 %, 15 000–25 000 руб. – 17,2 %, 25 000–40 000 руб. – 19,2 %, свыше 40 000 руб. – 17,0 %, затруднились оценить доход своей семьи 34,1 % респондентов.

Для целей статьи в рамках собранной базы данных были сформированы две подвыборки по переменной «тип региона». В первую вошли национальные регионы СФО (Республики Алтай, Хакасия, Тыва). По итогам 2020 г. они попали в десятку наиболее проблемных субъектов РФ по показателям социально-экономического развития: Республики Алтай и Тыва находятся на 83 и 84-й позициях соответственно, Республика Хакасия занимает 78-е место<sup>2</sup>. Вторую подвыборку составили административные субъекты РФ, среди которых в составе СФО представлены все социально-экономические типы регионов: промышленно развитые (Красноярский край, Омская и Новосибирская области), аграрные и добывающие (Алтайский край, Кемеровская, Томская и Иркутская области).

### Результаты исследования

Проведенное исследование показывает, что среди школьников 8–11 классов в СФО преобладает эмоциональная трактовка патриотизма как любви к Родине и родной природе, гордости за историю и военное прошлое страны, уважение традиций.

При этом для учащихся из национальных республик характерно более многозначное и в то же время деятельностное понимание патриотизма: свыше половины из них определили изучаемое явление не только как «любовь к Родине» (73,4 %), но и «готовность к защите своей страны» (59,9 %), «бережное отношение к культуре своего народа» (50,6 %), «уважение к истории страны и памяти прошлых поколений» (56,4 %),

<sup>1</sup> Арутюнова Е. М. Государственно-гражданская и этническая идентичности молодежи: общероссийский контекст и региональная специфика // Россия реформирующаяся: ежегодник. Вып. 15 / Отв. ред. М. К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2017. С. 259–272. URL: <https://www.isras.ru/publ.html?id=5044> (дата обращения 11.11.2021).

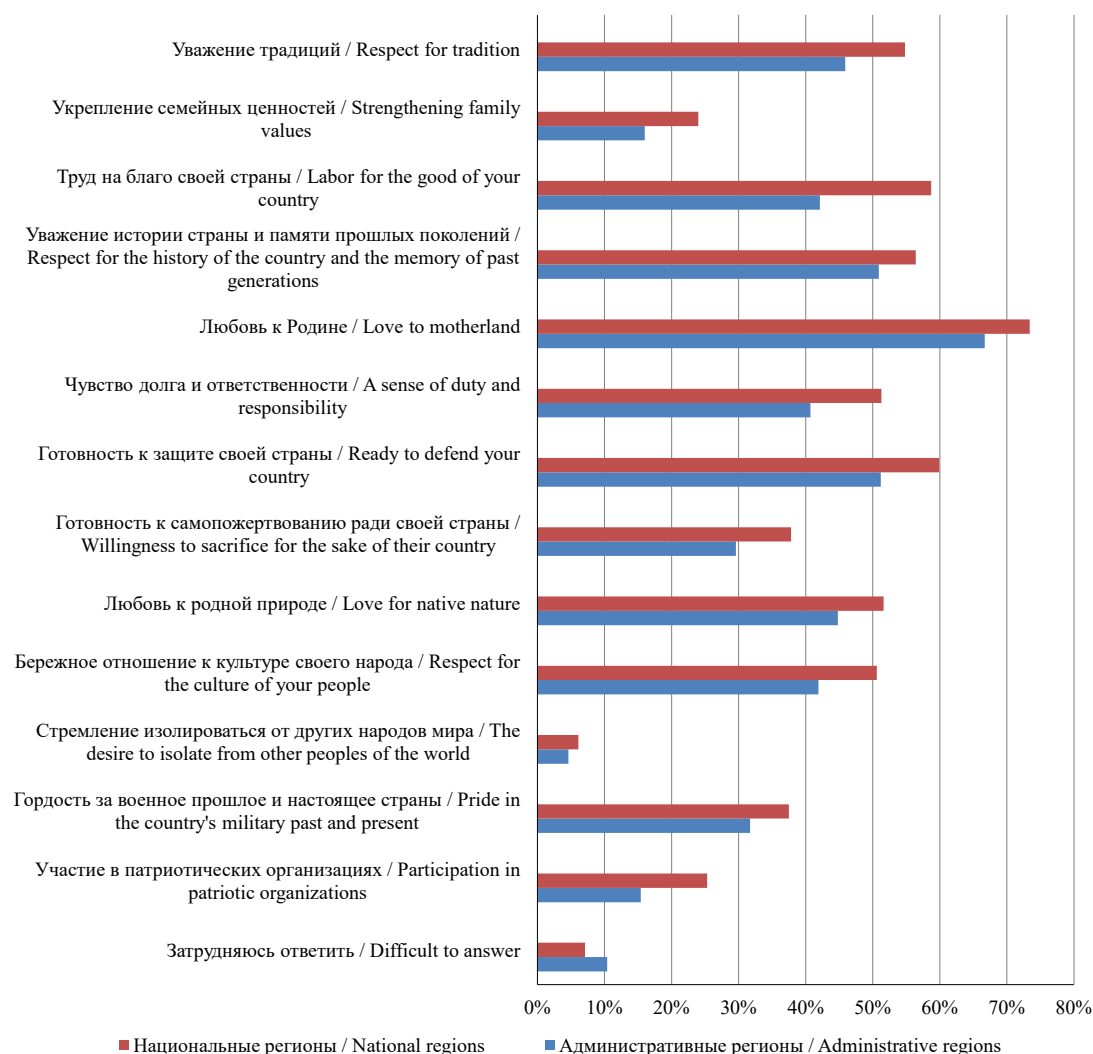
<sup>2</sup> Рейтинг социально-экономического положения регионов по итогам 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <https://riarating.ru/infografika/20210531/630201353.html> (дата обращения: 11.11.2021).



«любовь к родной природе» (51,6 %). На этом фоне в административных регионах у большинства школьников патриотизм ассоциируется только с «любовью к Родине» (66,7 % респондентов), «готовностью к защите своей страны» (51,2 %) и «уважением истории страны и памяти прошлых поколений» (50,9 %). Наибольшее размежевание подростков регионов происходит по отношению к следующим критериям патриотизма: «труд на благо своей страны» (58,7 % опрошенных в национальных республиках и 42,1 % в административных субъектах), «чувство

долга и ответственности» (51,3 и 40,7 % соответственно) (рис. 1).

Выявленное соотношение смыслов патриотизма дает основание говорить о склонности школьников национальных республик к «слепой» (этактистской) модели патриотизма, с позиций которой быть патриотом значит «любить свою страну» (74,4 %), «работать и действовать для ее процветания» (51,6 %), «стремиться к изменению положения дел в стране для того, чтобы обеспечить достойное будущее ее народа» (47,1 %), «защищать свою страну от любых нападков и обвинений»



Р и с. 1. Распределение ответов школьников СФО на вопрос: «Что Вы понимаете под патриотизмом?», %  
F i g. 1. Distribution of answers of schoolchildren of the Siberian Federal District to the question: “What do you mean under patriotism?”, %

(36,2 %). Патриотом не может или скорее не может считаться уклоняющийся от службы в армии (так считают 67,9 % респондентов в национальных республиках и 57,3 % в остальных регионах СФО), работающий в иностранной фирме (43,3 и 36,1 % соответственно), имеющий второе гражданство (48,4 и 43,2 %) и не знающий государственной символики (37,8 и 32,7 %) (рис. 2). Полученные результаты согласуются с выводом Е. М. Арутюновой о том, что «в регионах, особенно в республиках, ситуация с государственно-гражданской идентичностью зачастую лучше, чем в центре и в целом по российским данным, а ощущающих ответственность за судьбу страны немного больше»<sup>3</sup>.

Среди школьников административных регионов шире представлен «конструктивный» патриотизм как возможность для патриота «критиковать власть своей страны» (41,2 против 29,9 %), «публично высказывать мнение, не совпадающее с точкой зрения государства» (46,1 и 42,9 %), «поддержки перемен в интересах общества» (61,8 и 57,4 %). Соответственно, быть патриотом для них значит не столько «работать и действовать для процветания страны» (40,7 %), сколько «стремиться к изменению положения дел в стране для того, чтобы обеспечить достойное будущее ее народа» (47,6 %) и «говорить о своей стране правду, какой бы горькой она ни была» (32,6 %).

Информационные компоненты патриотизма (знание государственной символики, истории своей страны и происходящих в ней событий) не выступают для старших школьников СФО значимыми критериями изучаемого явления (рис. 2).

Распространение в национальных республиках элементов «слепого» патриотизма обусловлено влиянием трех факторов. Во-первых, молодежь национальных регионов больше подвержена влиянию традиционалистской среды, а потому чаще, чем в административных регионах, разделяет традиционные, консервативные ценности (порядок, сохранение традиций, интересы государства и своей этнической

группы) и демонстрирует более высокое доверие к государственным институтам (рис. 3, 4).

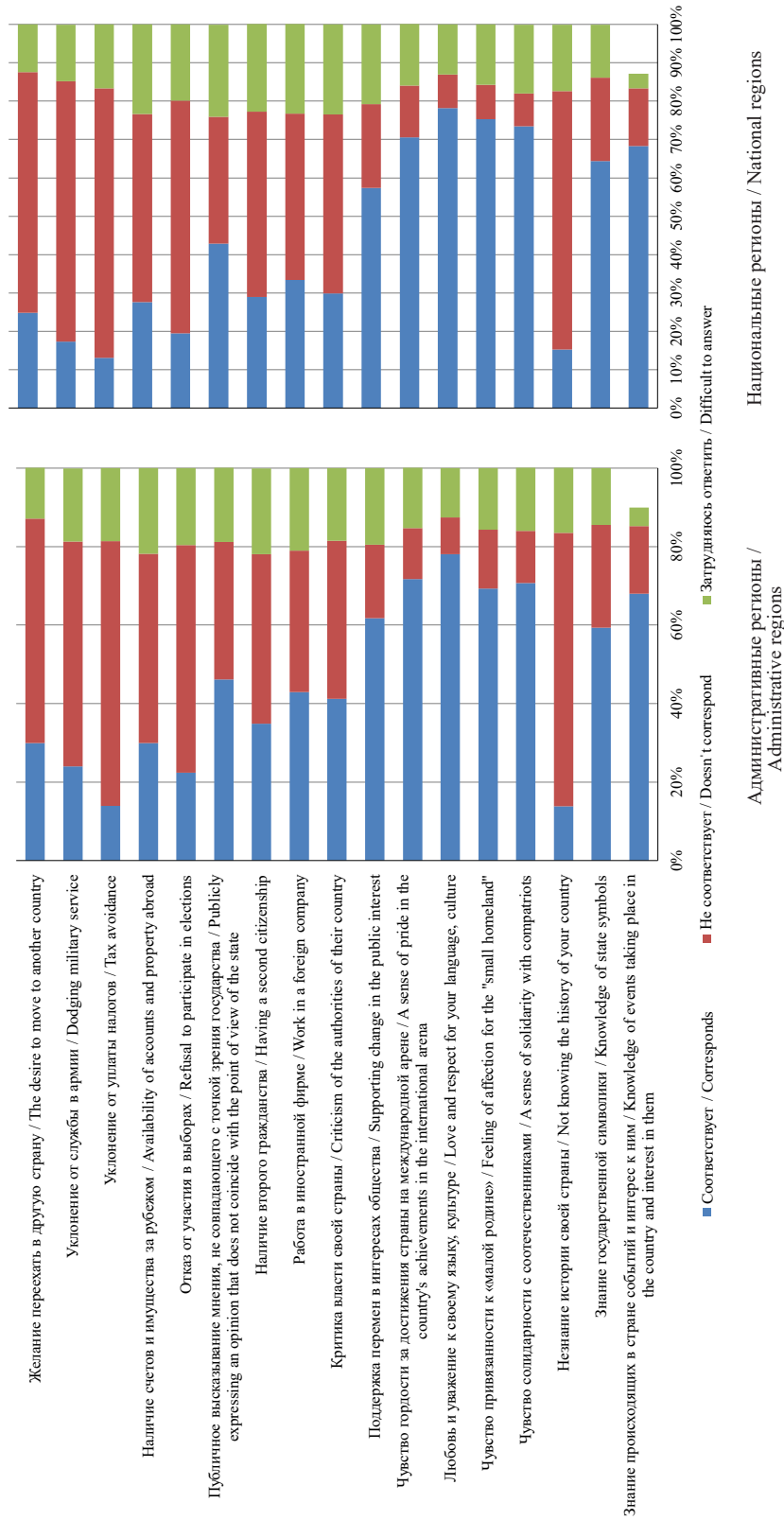
Во-вторых, несмотря на универсализацию информационного поля молодежи в связи с почти тотальным включением ее в интернет-среду, в национальных регионах СФО сохраняется значимое влияние центрального и местного телевидения, аудитория которых здесь на 10 % превышает аналогичную группу в административных регионах СФО (рис. 5). Это приводит к большему погружению школьников из республик в официальный общественно-политический дискурс и локальный новостийный поток.

В-третьих, в программах патриотического воспитания в национальных субъектах СФО существенное внимание уделяется сохранению семейных ценностей, национальных традиций и культуры и развитию военно-мобилизационных патриотических практик, что находит свое отражение в понимании школьниками содержания патриотизма. В свою очередь, в административно-территориальных субъектах СФО выше реальная и потенциальная вовлеченность учащейся молодежи в различные общественно-политические акции и проекты, в том числе протестного характера, выступающие одним из оснований «конструктивного» патриотизма (рис. 6).

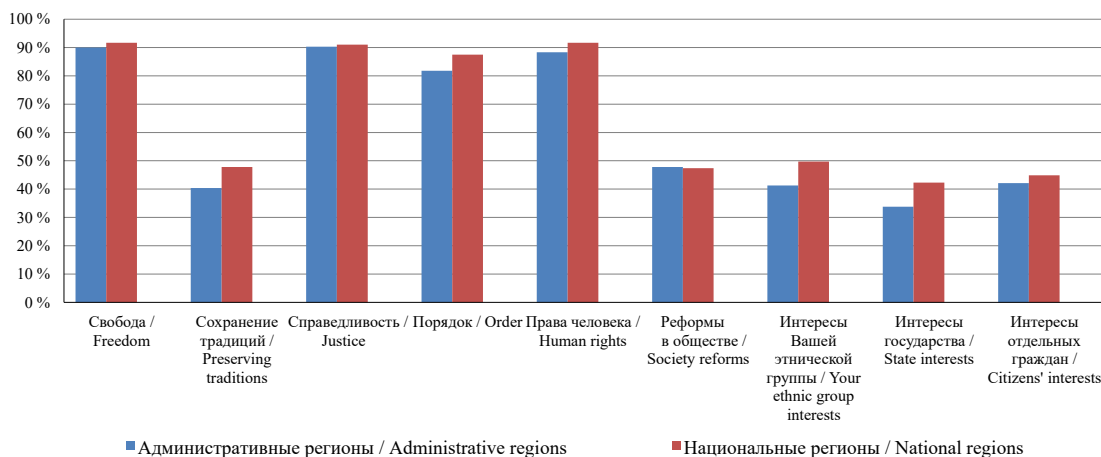
При этом школьники обоих типов регионов СФО продемонстрировали примерно одинаковые общий уровень включенности в систему патриотического воспитания (в мероприятиях патриотической направленности за последние 2 года участвовали 49,8 % опрошенных в краях и областях и 47,4 % в национальных республиках), а также степень участия в отдельных видах мероприятий (рис. 7). Учащиеся административных субъектов предпочитают в рамках патриотического воспитания посещать различного рода музеи (эту форму отметили 40,3 % опрошенных), в то время как школьники в республиках активнее участвуют в фестивалях и конкурсах по патриотической тематике (15,7 %) (рис. 7).

<sup>3</sup> Арутюнова Е. М. Государственно-гражданская и этническая идентичности молодежи: общероссийский контекст и региональная специфика. С. 271.





Р и с. 2. Распределение ответов на вопрос: «Что значит быть патриотом?», %  
 F i g. 2. Distribution of answers to the question: “What does it mean to be a patriot?”, %



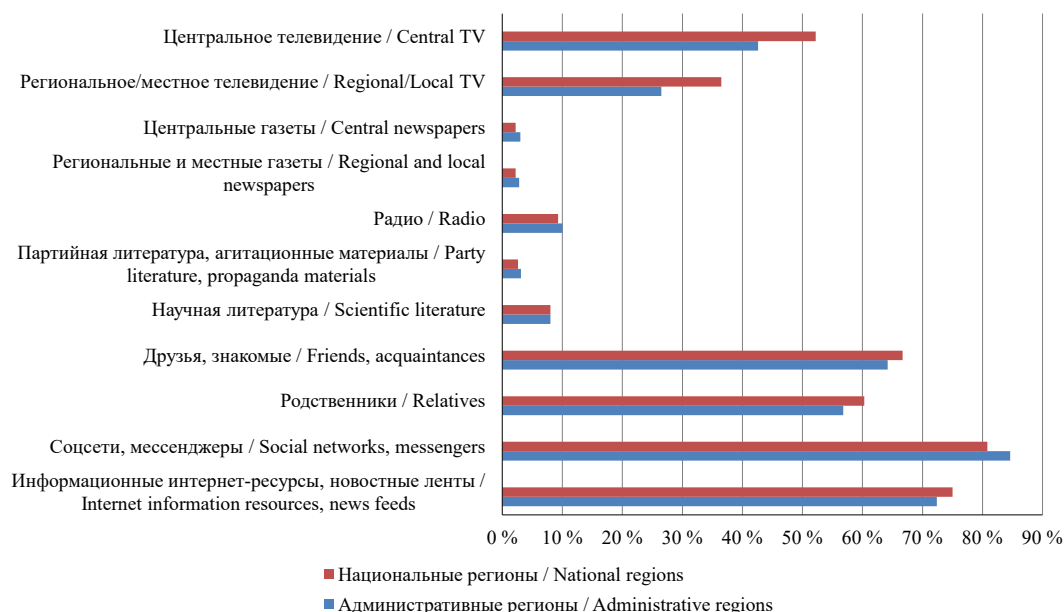
Р и с. 3. Иерархия ценностных ориентаций старших школьников, %

F i g. 3. Hierarchy of value orientations of senior high school students of the Siberian Federal District, %



Р и с. 4. Уровень доверия старших школьников общественно-политическим институтам, %

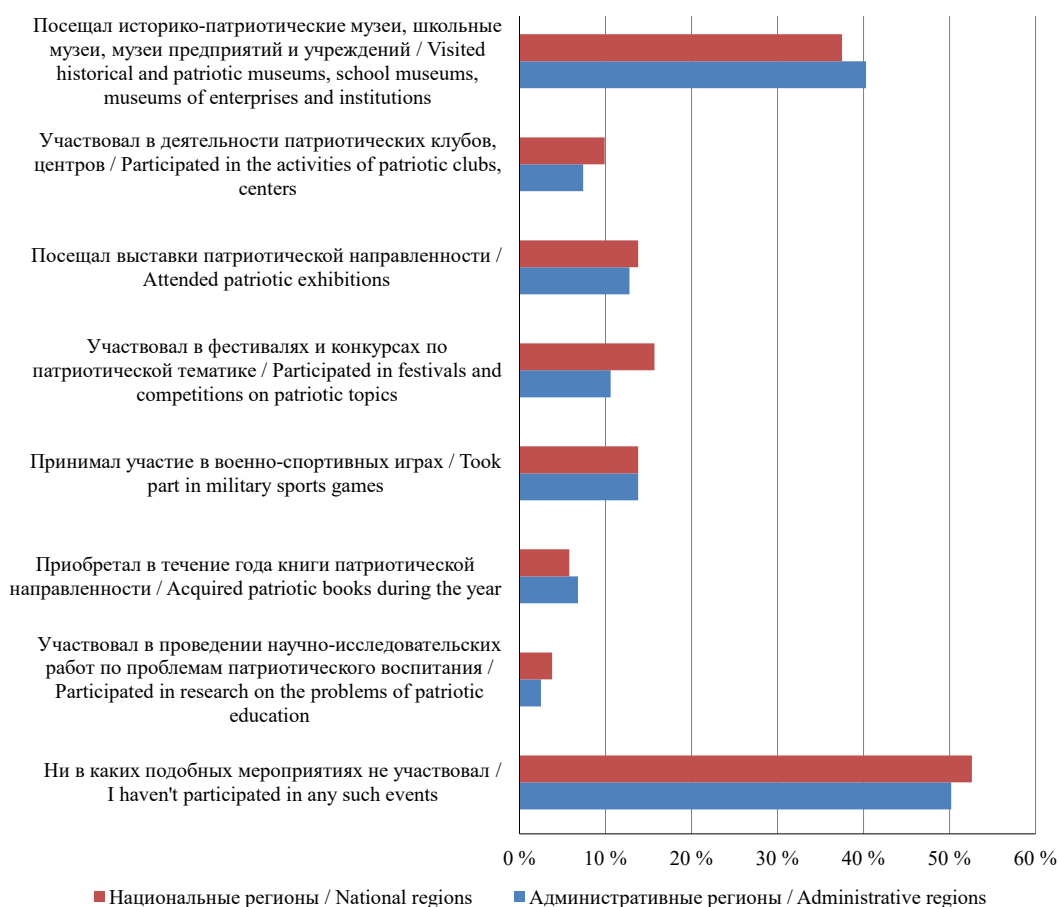
F i g. 4. The level of trust of senior schoolchildren of the Siberian Federal District to social and political institutions, %



Р и с. 5. Источники информации о политике у старших школьников, %  
F i g. 5. Sources of information about politics among senior schoolchildren of the regions of the Siberian Federal District, %



Р и с. 6. Уровень текущего и потенциал политического участия старших школьников, %  
F i g. 6. The level of current and potential of political participation of senior schoolchildren, %



Р и с. 7. Степень участия старших школьников в мероприятиях патриотической направленности за последние 2 года, %

Fig. 7. Participation of senior schoolchildren of the Siberian Federal District in patriotic events over the past 2 years, %

Кроме того, учащиеся национальных регионов сильнее поляризованы по степени инкорпорации в систему патриотического воспитания: вовлеченные в нее более последовательно и интенсивно включены в работу центров военно-патриотического воспитания, в связи с чем они чаще, чем респонденты из других регионов, отмечали значимую роль в патриотическом воспитании патриотических организаций (32,7 и 24,4 % соответственно) и армии (26,6 и 18,9 %), но критичнее относятся к наделению семьи данной функцией.

Учащиеся старших классов из административных субъектов ориентированы на индивидуальное восприятие патриотизма, что подтверждает 19,1 % ответов о том, что у патриотического воспитания

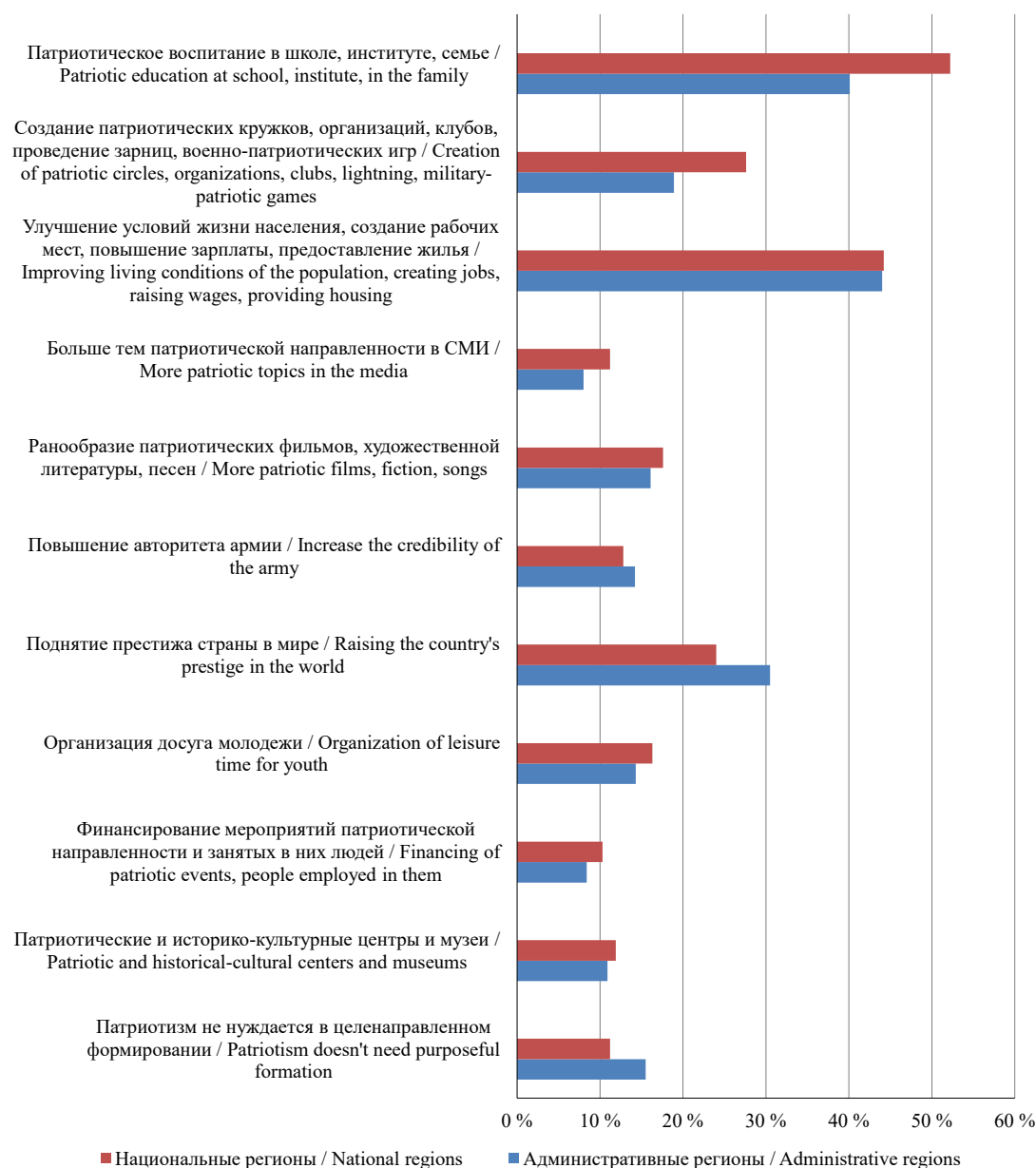
не должно быть институционализированных агентов (в республиках так думают 14,7 % опрошенных), 63,9 % уверены, что «патриотизм – это глубоко личное чувство, которое нельзя навязывать извне» (в республиках – 58,3 %).

Выявленное размежевание школьников СФО по доминирующим типам патриотизма и представлениям о приоритетных агентах патриотической работы подтвердили и ответы на вопрос: что необходимо делать для формирования патриотических ценностей среди молодежи? Учащиеся республик ответили на него более традиционно, выбрав варианты «воспитание в школе, институте, семье» (52,2 %) и «создание патриотических кружков, организаций, клубов» (27,6 %).



Респонденты из административных субъектов посчитали, что в современном обществе «патриотизм нельзя оторвать от комфортности и благосостояния граждан» [35, с. 24], выделив среди средств его

формирования необходимость улучшения условий жизни населения (44,0 %) и поднятия престижа страны в мире (30,5 %), что согласуется с моделью «конструктивного патриотизма» (рис. 8).



Р и с. 8. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Что, на Ваш взгляд, необходимо делать для формирования патриотических ценностей среди молодежи?», %

F i g. 8. Distribution of respondents' answers to the question: "What, in Your opinion, needs to be done to form patriotic values among young people?", %





Меньшая численность локальных сообществ при разреженности информационного фона в муниципалитетах национальных республик повышает заметность для их населения мероприятий патриотической направленности, обуславливая положительную оценку школьниками данных регионов основных форм патриотической работы, особенно патриотических фестивалей и конкурсов (рис. 9).

Опираясь на ситуацию в своих регионах, старшие школьники из национальных республик более позитивно

оценивают динамику патриотических настроений в обществе за последние годы – 7,1 % отметили, что они увеличились значительно, 14,7 % – несколько увеличились. В административных регионах оценки противоположны – 13,4 % посчитали, что уровень патриотизма в обществе не изменился, 15,2 – несколько уменьшился, 16,8 % – уменьшился значительно. В то же время 47,8 % учащихся в республиках затруднились ответить на этот вопрос, а в регионах с преобладанием русского населения доля таковых составила 37,1 %.



Р и с. 9. Оценка школьниками степени эффективности методов патриотического воспитания, %  
 F i g. 9. Schoolchildren assess the degree of effectiveness of methods of patriotic education, %



Учащиеся 8–11 классов из национальных республик чаще респондентов из других регионов полностью (12,2 %) или скорее (23,4 %) поддерживают введение обязательного патриотического воспитания в школах и вузах (в других регионах – 8,7 и 16,1 % соответственно).

Помимо обозначенного базового размежевания субъектов СФО по доминирующим в сознании старших школьников моделям патриотизма и отношению к патриотическому воспитанию, можно констатировать и наличие внутренних различий в подвыборке национальных регионов.

Наиболее близким к модели «слепого» патриотизма, с преобладанием деятельностного аспекта в его трактовке, является кейс Республики Тыва. Так, 78,3 % учащихся региона понимают под патриотизмом «любовь к Родине», 67 – «труд на благо своей страны», 64,2 – «готовность к защите своей страны», 55,7 – «чувство долга и ответственности», 44,3 – «готовность к самопожертвованию ради своей страны», 31,1 % – участие в работе патриотических организаций. Сочетание данных установок с убежденностью, что «Россия была и остается великой мировой державой» (41,5 %), а «чувство гордости за достижения страны на международной арене» входит в признаки патриотизма (76,4 %), придают последнему державный характер.

Самым эффективным способом формирования патриотических ценностей среди молодежи школьники Тывы считают патриотическое воспитание в школе, институте, семье (55,7 %), при этом чаще, чем в других субъектах СФО, выделяя приоритетную роль в данном процессе учреждений образования (их назвали основным субъектом патриотического воспитания 45,3 % опрошенных) и патриотических организаций (35,8 %). Подобное смещение значимости агентов воспитания обусловлено наблюдающимся в республике рассогласованием между традициями семейного воспитания, с одной стороны, и происходящими социально-демографическими процессами, с другой, что повышает роль учреждений

образования в социализации детей и подростков. В целом, Республика Тыва характеризуется одним из самых высоких уровней вовлеченности школьников в систему патриотического воспитания (51,9 %) при максимальной самоидентификации молодежи в качестве патриотов (51,9 %).

В Республике Алтай наблюдается значимый процент сторонников «формального» патриотизма, отмечающих в качестве критериев понятие празднования исторических событий и юбилеев (23 %) и обсуждение патриотических тем (14 %). Это во многом детерминировано сложившейся в регионе практикой патриотической работы, при которой 24 % респондентов имеют опыт участия в фестивалях и конкурсах патриотической направленности, что в два раза превышает показатель остальных субъектов СФО. Кроме того, в Республике Алтай наблюдается локальный патриотизм, формируемый социокультурной детерминантой: 82 % старших школьников ассоциируют патриотизм с «любовью и уважением к своему языку, культуре», а 77 % – с «чувством привязанности к “малой родине”».

Особое положение среди национальных регионов СФО занимает Республика Хакасия, где прослеживается сочетание двух моделей патриотизма. Наличие сильных «левых» настроений и избранного оппозиционного губернатора от КПРФ, преобладание русских в структуре населения региона обуславливают схожесть республики по многим измеряемым параметрам с административными субъектами СФО. «Конструктивный» патриотизм у школьников Хакасии проявляется во включении ими в образ патриота «стремления к изменению положения дел в стране для того, чтобы обеспечить достойное будущее ее народа» (53,8 %) и требования «говорить о своей стране правду, какой бы горькой она ни была» (34 %), а также в убежденности, что «патриотизм – это глубоко личное чувство и его нельзя навязывать людям» (65,1 %). С данной моделью согласуется и то, что приоритетным фактором формирования патриотизма школьники Хакасии отметили «улучшение условий жизни населения, создание

рабочих мест, повышение зарплаты, предоставление жилья» (51,9 %), а среди субъектов патриотического воспитания указали политические партии (16 %) и СМИ (15,1 %). С другой стороны, молодежь региона позитивно воспринимает его полиэтничную среду и больше, чем в других субъектах СФО, включает в индикаторы патриотизма «уважение традиций» (60,4 %). В то же время Хакасия демонстрирует один из самых низких в СФО уровней вовлеченности молодых людей в систему патриотического воспитания (58 % респондентов за последние два года не участвовали в мероприятиях патриотической направленности) и самоидентификации в качестве патриотов (36,8 %).

Несмотря на существенные различия административных субъектов СФО по социально-экономическим параметрам и уровню жизни населения, молодежи присуще схожее восприятие патриотизма, обусловленное единством информационно-коммуникативного пространства современного сетевого общества и социокультурной среды регионов. По сравнению с национальными территориями в них больше проявляет себя модель «конструктивного» патриотизма. Почти половина школьников в Алтайском крае, Омской и Томской областях выделяет в качестве индикаторов патриотизма «публичное высказывание мнения, не совпадающее с точкой зрения государства» (44,9, 51,4 и 44,6 % соответственно), «критику власти своей страны» (41,4, 45,5 и 41,9 %), «поддержку перемен в интересах общества» (64,2, 65,5 и 65,2 %). Также значимые элементы этой модели наблюдаются в Красноярском крае (48,2 % респондентов ассоциируют патриотизм с «публичным высказыванием мнения, не совпадающего с точкой зрения государства», 43,4 % – с «критикой власти своей страны») и Новосибирской области (41,6 % допускают для патриота «критику власти своей страны»). Кроме того, учащиеся Кемеровской, Новосибирской и Омской областей меньше всех связывают патриотизм с проявлением институциональных признаков. По их мнению, патриотизму

не противоречит работа в иностранной фирме (так считают 48,6 % респондентов в Омской, 46,8 % – в Кемеровской, 45 % – Томской областях и 42,6 % – в Красноярском крае), наличие второго гражданства (41,2 % – в Кемеровской области, 38,8 % – в Омской и 36,7 % – в Томской областях), счетов и имущества за рубежом (34,9 % – в Омской области, 34,3 % – в Кемеровской и 31,7 % – в Томской областях), а также желание переехать в другую страну (34,7 % – в Кемеровской области и 33,8 % – в Красноярском крае).

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют констатировать, что современное состояние патриотических ценностей и установок российской учащейся молодежи нельзя анализировать без учета влияния на них региональной социокультурной, экономической и информационной специфики.

### Обсуждение и заключение

Сравнение кейсов национальных и административных субъектов РФ, входящих в состав Сибирского Федерального округа, показало, что, несмотря на идущие процессы глобализации информационного пространства и размывания границ мировосприятия, сохраняется воздействие социокультурной среды регионов на ценностно-когнитивные характеристики молодежи, структуру ее идентичностей, политические установки и практики. Это находит отражение и в дифференциации понимания старшими школьниками содержания патриотизма, доминирующих в их сознании его типов и отношения к патриотическому воспитанию в современной России.

Учащиеся старших классов регионов СФО в целом воспринимают патриотизм как элемент эмоциональной сферы личности, чувство любви и гордости за свою страну. При этом в национальных республиках присутствует и значимая установка на деятельностное выражение патриотических чувств через труд, защиту своей страны, вплоть до самопожертвования.

Сочетание различия трактовок школьниками патриотизма с их самопозиционированием по отношению к государству,



иерархией ценностей и перечнем допустимых форм политического участия создает основу для формирования в сознании молодых людей «конструктивной» или «слепой» моделей патриотизма. Последняя более характерна для национальных республик, в то время как в административных субъектах преобладает «конструктивный» патриотизм. Также в национальных регионах СФО наблюдается более институционализированный формат вовлечения подростков в систему патриотического воспитания, в результате чего они позитивнее оценивают сложившуюся систему и перспективы патриотической работы в молодежной среде.

В практической плоскости полученные выводы могут содействовать работе различных акторов патриотического

воспитания (органов управления государственной молодежной политикой, патриотических организаций, молодежных общественно-политических организаций, учреждений образования) по выстраиванию конструктивного взаимодействия с молодежной средой.

В научном аспекте выявленное размежевание патриотических ценностей и установок доказывает возможность применения классификации патриотизма на «конструктивный» и «слепой» не только на страновом уровне, что преобладает в зарубежных исследованиях, но и на региональном в условиях сложносоставных обществ. Вместе с тем вывод, сделанный применительно к регионам СФО, требует дальнейшей верификации на более широкой выборке российских регионов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Мартынов М. Ю., Фадеева Л. А., Габеркорн А. И. Патриотизм как политический дискурс в современной России // Полис. Политические исследования. 2020. № 2. С. 109–121. doi: <http://doi.org/10.17976/jpps/2020.02.08>
2. Smith S. B. Patriotism as Loyalty // *Social Research: An International Quarterly*. 2019. Vol. 86, no. 3. Pp. 583–605. URL: <https://muse.jhu.edu/article/741016> (дата обращения: 20.11.2021).
3. Маленков В. В., Мальцева Н. В. Гражданственность и патриотизм в представлениях постсоветского поколения // *Социология*. 2020. № 5. С. 152–162. URL: <http://soziologi.ru/upload/iblock/2d2/№5%202020.pdf> (дата обращения: 15.11.2021).
4. Schatz R. T., Staub E., Lavine H. On the Varieties of National Attachment: Blind Versus Constructive Patriotism // *Political Psychology*. 1999. Vol. 20, issue 1. P. 151–174. doi: <http://doi.org/10.1111/0162-895X.00140>
5. Davidov E. Nationalism and Constructive Patriotism: A Longitudinal Test of Comparability in 22 Countries with the ISSP // *International Journal of Public Opinion Research*. 2011. Vol. 23, issue 1. P. 88–103. doi: <https://doi.org/10.1093/ijpor/edq031>
6. Sekerdej M., Roccas S. Love Versus Loving Criticism: Disentangling Conventional and Constructive Patriotism // *British Journal of Social Psychology*. 2016. Vol. 55, issue 3. P. 499–521. doi: <https://doi.org/10.1111/bjso.12142>
7. Richey S. Civic Engagement and Patriotism // *Social Science Quarterly*. 2011. Vol. 92, issue 4. P. 1044–1056. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2011.00803.x>
8. Sumino T. My Country, Right or Wrong: Education, Accumulated Democratic Experience, and Political Socialization of Blind Patriotism // *Political Psychology*. 2021. Vol. 42, issue 6. P. 923–940. doi: <http://doi.org/10.1111/pops.12723>
9. Lu J., Yu X. The Internet as a Context: Exploring Its Impacts on National Identity in 36 Countries // *Social Science Computer Review*. 2019. Vol. 37, issue 6. P. 705–722. doi: <http://doi.org/10.1177/0894439318797058>
10. Erez L., Laborde C. Cosmopolitan Patriotism as a Civic Ideal // *American Journal of Political Science*. 2020. Vol. 64, issue 1. P. 191–203. doi: <http://doi.org/10.1111/ajps.12483>
11. Campello F. Between Affects and Norms on the Emotive Limits of Constitutional Patriotism // *Comparative Sociology*. 2020. Vol. 19, no. 6. P. 805–815. doi: <http://doi.org/10.1163/15691330-12341526>
12. Ariely G. Why Does Patriotism Prevail? Contextual Explanations of Patriotism across Countries // *Identities*. 2017. Vol. 24, issue 3. P. 351–377. doi: <https://doi.org/10.1080/1070289X.2016.1149069>

13. Данакари Р. А. Патриотизм и дружба народов как базисные детерминанты российской цивилизации // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2019. Т. 24, № 5. С. 193–204. doi: <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2019.5.14>
14. Мартынов М. Ю., Габеркорн А. И. Концепт патриотизма в процессах формирования гражданской идентичности // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. № 4. С. 84–96. doi: <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2018-4-918>
15. Рожкова Л. В., Васильева Н. Д. Гражданственность и патриотизм как основания социальной консолидации российского общества // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2014. № 3 (121). С. 123–129. doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2014.3.08>
16. Ruiz Jiménez A.M., Romero Portillo D., Navarro Ardoy L. Social Patriotism: Populist Glue for a Multi-national Democracy // National Identities. 2021. Vol. 23, issue 2. P. 127–148. doi: <https://doi.org/10.1080/14608944.2020.1735326>
17. Goode J. P. Patriotic Legitimation and Everyday Patriotism in Russia's Constitutional Reform // Russian Politics. 2021. Vol. 6, issue 1. P. 112–129. doi: <https://doi.org/10.30965/24518921-00601007>
18. Marzęcki R. Constructive Emotions? Patriotism as a Predictor of Civic Activity in Poland // Rivista Italiana di Scienza Politica. 2020. Vol. 50, issue 1. P. 33–51. doi: <https://doi.org/10.1017/ipo.2019.15>
19. Vargas Salfate S., Miranda Ayala R. Nacionalismo, patriotismo y legitimación de los sistemas sociales nacionales // Revista De Psicología. 2020. Vol. 38, num. 2. P. 423–450. doi: <https://doi.org/10.18800/psico.2020002.003>
20. Dall'Agnola J. Patriots or World Citizens: The Identity of Post-Soviet People in a Globalised World // Europe-Asia Studies. 2021. Vol. 73, issue 8. P. 1531–1551. doi: <https://doi.org/10.1080/09668136.2021.1874305>
21. Юревич А. В. Психологическая многогранность патриотизма // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 6. С. 86–94. doi: <https://doi.org/10.31857/S020595920002253-4>
22. Халий И. А. Патриотизм в России: опыт типологизации // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 67–74. URL: <http://socis.isras.ru/article.html?id=6559> (дата обращения: 15.11.2021).
23. Кузнецов И. М. Вариативность дискурсов патриотизма в повседневном сознании россиян // Власть. 2016. Т. 24, № 7. С. 164–171. URL: [https://www.isras.ru/index.php?page\\_id=2384&id=4482](https://www.isras.ru/index.php?page_id=2384&id=4482) (дата обращения: 19.11.2021).
24. Ростовцева Л. И., Гельфонд М. Л., Мирошина Е. Ю. Патриотическое воспитание глазами экспертов и школьников // Социологические исследования. 2019. № 8. С. 75–83. doi: <https://doi.org/10.31857/S013216250006163-2>
25. Шульгина Т. А., Кетова Н. А., Непочатых Е. П. К вопросу о гражданской идентичности и патриотических установках современной российской молодежи // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 12 (56). С. 20–28. doi: <https://doi.org/10.24158/spp.2018.12.2>
26. Самсонова Т. Н., Титов В. В. К вопросу о становлении национально-гражданской идентичности российской молодежи в условиях глобальных социокультурных трансформаций начала XXI века // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2017. Т. 23, № 3. С. 156–173. URL: <https://vestnik.socio.msu.ru/jour/article/view/294> (дата обращения: 19.11.2021).
27. Леонова О. В., Волкова А. Е. Государственная политика РФ по формированию гражданственности и патриотизма в молодежной среде: социологический и политологический анализ // Среднерусский вестник общественных наук. 2021. Т. 16, № 1. С. 175–193. doi: <https://doi.org/10.22394/2071-2367-2021-16-1-175-193>
28. Маленков В. В., Мальцева Н. В. Гражданско-патриотические ориентации постсоветского поколения (результаты опроса Тюменской молодежи) // Власть. 2019. Т. 27, № 5. С. 124–131. URL: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/vlast/article/view/6730> (дата обращения: 15.11.2021).
29. Ивченков С. Г., Сайганова Е. В. Ценностные ориентиры и их влияние на восприятие патриотизма у молодежи // Вестник Института социологии. 2020. Т. 11, № 2. С. 106–125. doi: <https://doi.org/10.19181/vis.2020.11.2.643>
30. Зиненко В. Е. Патриотическое воспитание российской молодежи: современные реалии // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2019. Т. 25, № 1. С. 145–161. doi: <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2019-25-1-145-161>
31. Санина А. Г. Патриотизм и патриотическое воспитание в современной России // Социологические исследования. 2016. № 5 (385). С. 44–53. URL: <http://socis.isras.ru/article/6182> (дата обращения: 14.11.2021).
32. Казанцев Д. А., Качусов Д. А. Региональная идентичность в сознании школьников Сибирского федерального округа // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2021. № 1 (66). С. 90–100. doi: <https://doi.org/10.21672/1818-510X-2021-66-1-090-100>





33. Попков Ю. В. Современная российская национальная политика: концептуально-целевые основы и опыт реализации (на примере Тувы) // Новые исследования Тувы. 2020. № 3. С. 253–268. doi: <https://doi.org/10.25178/nit.2020.3.18>

34. Персидская О. А., Мадюкова С. А. Модель современной этнонациональной политики в Республике Алтай // Новые исследования Тувы. 2016. № 2. С. 175–197. URL: <http://nit.tuva.asia/nit/article/view/101> (дата обращения: 12.11.2021).

35. Карнышев А. Д. Особенности отношения к патриотизму и космополитизму в разных странах и регионах России // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. 2017. Т. 20. С. 17–25. URL: <https://izvestiapolit.isu.ru/ru/article/file?id=1508> (дата обращения: 12.11.2021).

Поступила 29.11.2021; одобрена после рецензирования 22.03.2022; принята к публикации 29.03.2022.

*Об авторах:*

**Асеев Сергей Юрьевич**, доцент кафедры философии и политологии Алтайского государственного университета (656049, Российская Федерация, г. Барнаул, пр-т. Ленина, д. 61), кандидат исторических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1095-4038>, [suass@mail.ru](mailto:suass@mail.ru)

**Шашкова Ярослава Юрьевна**, профессор кафедры философии и политологии Алтайского государственного университета (656049, Российская Федерация, г. Барнаул, пр-т. Ленина, д. 61), доктор политических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6126-7097>, Scopus ID: 57195490420, [yashashkova@mail.ru](mailto:yashashkova@mail.ru)

*Заявленный вклад авторов:*

С. Ю. Асеев – постановка научной проблемы; сбор и систематизация аналитической информации; графическое оформление; формулирование выводов.

Я. Ю. Шашкова – разработка основной концепции исследования; анализ и интерпретация эмпирических данных; формулирование выводов.

## REFERENCES

1. Martynov M.Yu., Fadeyeva L.A., Gaberkorn A.I. Patriotism as Political Discourse in Contemporary Russia. *Polis. Political Studies*. 2020;(2):109–121. (In Russ., abstract in Eng.). doi: <https://doi.org/10.17976/jpps/2020.02.08>
2. Smith S.B. Patriotism as Loyalty. *Social Research: An International Quarterly*. 2019;86(3):583–605. Available at: <https://muse.jhu.edu/article/741016> (accessed 20.11.2021).
3. Malenkov V.V., Maltseva N.V. Citizenship and Patriotism in the Ideas of the Post-Soviet Generation. *Sotsiologiya*. 2020;(5):152–162. Available at: <http://soziologi.ru/upload/iblock/2d2/№5%202020.pdf> (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Schatz R.T., Staub E., Lavine H. On the Varieties of National Attachment: Blind Versus Constructive Patriotism. *Political Psychology*. 1999;20(1):151–174. doi: <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00140>
5. Davidov E. Nationalism and Constructive Patriotism: A Longitudinal Test of Comparability in 22 Countries with the ISSP. *International Journal of Public Opinion Research*. 2011;23(1):88–103. doi: <https://doi.org/10.1093/ijpor/edq031>
6. Sekerdej M., Roccas S. Love versus Loving Criticism: Disentangling Conventional and Constructive Patriotism. *British Journal of Social Psychology*. 2016;55(3):499–521. doi: <https://doi.org/10.1111/bjso.12142>
7. Richey S. Civic Engagement and Patriotism. *Social Science Quarterly*. 2011;92(4):1044–1056. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2011.00803.x>
8. Sumino T. My Country, Right or Wrong: Education, Accumulated Democratic Experience, and Political Socialization of Blind Patriotism. *Political Psychology*. 2021;42(6):923–940. doi: <https://doi.org/10.1111/pops.12723>
9. Lu J., Yu X. The Internet as a Context: Exploring Its Impacts on National Identity in 36 Countries. *Social Science Computer Review*. 2019;37(6):705–722. doi: <https://doi.org/10.1177/0894439318797058>
10. Erez L., Laborde C. Cosmopolitan Patriotism as a Civic Ideal. *American Journal of Political Science*. 2020;64(1):191–203. doi: <https://doi.org/10.1111/ajps.12483>
11. Campello F. Between Affects and Norms on the Emotive Limits of Constitutional Patriotism. *Comparative Sociology*. 2020;19(6):805–815. doi: <https://doi.org/10.1163/15691330-12341526>

12. Ariely G. Why Does Patriotism Prevail? Contextual Explanations of Patriotism across Countries. *Identities*. 2017;24(3):351–377. doi: <https://doi.org/10.1080/1070289X.2016.1149069>
13. Danakari R.A. Patriotism and Friendship of Peoples as the Basic Determinants of the Russian Civilization. *Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations*. 2019;24(5):193–204. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2019.5.14>
14. Martynov M.Yu., Gaberkorn A.I. The Concept of Patriotism in Processes of Civil Identity Formation. *Bulletin of Moscow Region State University*. 2018;(4):84–96. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2018-4-918>
15. Rozhkova L.V., Vasileva N. Citizenship and Patriotism as a Base for Social Consolidation of the Russian Society. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2014;(3):123–129. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2014.3.08>
16. Ruiz Jiménez A.M., Romero Portillo D., Navarro Ardoy L. Social Patriotism: Populist Glue for a Multinational Democracy. *National Identities*. 2021;23(2):127–148. doi: <https://doi.org/10.1080/14608944.2020.1735326>
17. Goode J.P. Patriotic Legitimation and Everyday Patriotism in Russia's Constitutional Reform. *Russian Politics*. 2021;6(1):112–129. doi: <https://doi.org/10.30965/24518921-00601007>
18. Marzęcki R. Constructive Emotions? Patriotism as a Predictor of Civic Activity in Poland. *Italian Political Science Review / Rivista Italiana di Scienza Politica*. 2020;50(1):33–51. doi: <https://doi.org/10.1017/ipo.2019.15>
19. Vargas Salfate S., Miranda Ayala R. Nacionalismo, patriotismo y legitimación de los sistemas sociales nacionales. *Revista De Psicología*. 2020;38(2):423–450. doi: <https://doi.org/10.18800/psico.202002.003>
20. Dall'Agnola J. Patriots or World Citizens: The Identity of Post-Soviet People in a Globalised World. *Europe-Asia Studies*. 2021;73(8):1531–1551. doi: <https://doi.org/10.1080/09668136.2021.1874305>
21. Yurevich A. Psychological Versatility of Patriotism. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2018;39(6):86–94. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31857/S020595920002253-4>
22. Khaliy I.A. Patriotism in the Russian: Typology. *Sociological Studies*. 2017;(2):67–74. Available at: <http://socs.isras.ru/article.html?id=6559> (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Kuznetsov I.M. Variability of Patriotism Discourses in Everyday Consciousness of Russians. *Vlast'*. 2016;24(7):164–171. Available at: [https://www.isras.ru/index.php?page\\_id=2384&id=4482](https://www.isras.ru/index.php?page_id=2384&id=4482) (accessed 19.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
24. Rostovtseva L., Gel'fond M., Miroshina E. Patriotic Education in Experts and Senior Pupils' Eyes. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2019;(8):75–83. doi: <https://doi.org/10.31857/S013216250006163-2>
25. Shulgina T.A., Ketova N.A., Nepochatykh E.P. Concerning Civil Identity and Patriotic Attitudes of Modern Russian Youth. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. 2018;(12):20–28. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24158/spp.2018.12.2>
26. Samsonova T.N., Titov V.V. On National Civic Identity Formation of the Russian Youth in Global Socio-Cultural Transformations at the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century. *Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*. 2017;23(3):156–173. Available at: <https://vestnik.socio.msu.ru/jour/article/view/294> (accessed 19.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
27. Leonova O.V., Volkova A.E. [State Policy of the Russian Federation on the Formation of Citizenship and Patriotism in the Youth Environment: Sociological and Political Analysis]. *Srednerusskii vestnik obshchestvennykh nauk*. 2021;16(1):175–193. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.22394/2071-2367-2021-16-1-175-193>
28. Malenkov V.V., Maltseva N.V. Civil and Patriotic Orientations of the Post-Soviet Generation. *Vlast'*. 2019;27(5):124–131. Available at: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/vlast/article/view/6730> (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
29. Ivchenkov S.G., Sayganova E.V. Values and Their Influence on the Perception of Patriotism among Young People. *Vestnik instituta sotziologii*. 2020;11(2):106–125. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.19181/vis.2020.11.2.643>
30. Zinenko V.Y. [Patriotic Education of Russian Youth: Modern Realities]. *Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*. 2019;25(1):145–161. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2019-25-1-145-161>
31. Sanina A.G. [Patriotism of Russians and Patriotic Education in Modern Russia]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2016;(5):44–53. Available at: <http://socs.isras.ru/en/article/6182> (accessed 14.11.2021). (In Russ.)
32. Kazantsev D.A., Kachusov D.A. Regional Identity in the Students' Consciousness in Siberian Federal District. *The Caspian Region: Politics, Economics, Culture*. 2021;(1):90–100 (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21672/1818-510X-2021-66-1-090-100>



33. Popkov Yu.V. Contemporary Russian National Policy: Conceptual and Target bases and Implementation Experience (the Case of Tuva). *New Research of Tuva*. 2020;(3):253–268. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.25178/nit.2020.3.18>

34. Persidskaia O.A., Madiukova S.A. The Profile of Contemporary Ethnonational Policy in the Republic of Altai. *New Research of Tuva*. 2016;(2):175–197. Available at: <http://nit.tuva.asia/nit/article/view/101> (accessed 12.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

35. Karnyshev A.D. Some Features of the Attitude to Patriotism and Cosmopolitanism in Various Countries and Russian Regions. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Political Science and Religion Studies*. 2017;20:17–25. Available at: <https://izvestiapolit.isu.ru/ru/article/file?id=1508> (accessed 12.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 29.11.2021; approved after reviewing 22.03.2022; accepted for publication 29.03.2022.

*About the authors:*

**Sergey Yu. Assev**, Associate Professor of the Chair of Philosophy and Politology, Altai State University (61 Prospekt Lenina, Barnaul 656049, Russian Federation), Cand.Sci. (Hist.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1095-4038>, [suass@mail.ru](mailto:suass@mail.ru)

**Yaroslava Yu. Shashkova**, Professor of the Chair of Philosophy and Politology, Altai State University (61 Prospekt Lenina, Barnaul 656049, Russian Federation), Dr.Sci. (Polit.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6126-7097>, **Scopus ID:** 57195490420, [yashashkova@mail.ru](mailto:yashashkova@mail.ru)

*Contribution of the authors:*

S. Yu. Aseev – statement of the research problem; collection and systematization of analytical information; graphic design; drawing conclusions.

Ya. Yu. Shashkova – development of the basic concept of the research; analysis and interpretation of empirical data; drawing conclusions.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Научный журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные исследования в области интеграции образования. Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. **В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати).** Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «iThenticate».

Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

При подготовке статьи к публикации в журнале «Интеграция образования» необходимо учесть следующие пункты:

1. Указать **УДК**.

2. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

3. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

- 1) Введение (Introduction);
- 2) Материалы и методы (Materials and Methods);
- 3) Результаты исследования (Results);
- 4) Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion).

*Приводится на русском и английском языках.*

4. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

5. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

6. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Важно провести сравнительный анализ с зарубежными исследованиями по заявленной проблематике.

3) Материалы и методы. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. *Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.* Рисунки могут быть представлены в растровом или векторном формате с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать редактирование текста и возможность изменения размеров. Все графические данные помещаются в текст статьи, а также высылаются дополнительно в виде отдельных файлов. Разнохарактерные иллюстрации необходимо приводить к единому стилю графического исполнения, соблюдая единообразие их оформления. Графики, схемы и диаграммы необходимо оформлять в Microsoft Excel.



5) Обсуждение и заключение. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

7. **Список использованных источников** (оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5–2008). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*

8. **Информация об авторах.** Ф.И.О., организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*

9. **Вклад соавторов.** В конец рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

Важным этапом в процессе отбора статьи является **рецензирование**. В журнале «Интеграция образования» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год).

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение о рекомендации ее к публикации (без доработки или с доработкой) или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц.

Глушко Дмитрий Евгеньевич – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.



## INFORMATION FOR AUTHORS AND READERS OF THE JOURNAL

The **Integration of Education** journal publishes original research in the field of education. The Editorial Board does not accept manuscripts simultaneously submitted to other publications or works that fully or partially replicate any previously published works. **Duplicate publications are subject to retraction (withdrawal from press) in case of detection.** Submission to the editorial office of previously published articles or articles sent for publication to other journals is not allowed. In the event of simultaneous submission of a manuscript to different journals, the published article will be retracted (withdrawn from print). Monitoring of unauthorised citation is implemented using Antiplagiat and iThenticate systems.

The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science. Particular attention should be paid to the quality of translation. It is desirable that this be performed by a native speaker of English.

To submit an article in the journal *Integration of Education* you should know:

1. It is necessary to indicate the **UDC** code.
2. **The title of the article** should briefly (no more than 10 words) and accurately reflect the content of the article, the subject matter and the results of the conducted research. *The title is to be provided in Russian and English.*

3. **The abstract** performs the function of an expanded title and informs readers about the article's content. It should comprise the following sections:

- 1) Introduction;
- 2) Materials and Methods;
- 3) Results;
- 4) Discussion and Conclusion.

The recommended abstract volume is 200–250 words. *The abstract is to be provided in Russian and English.*

4. **Keywords** consist of the search terms used by all bibliographic databases to search for scientific articles by keyword. For this reason, the keywords should reflect the main statements, achievements, results and terminology of scientific research. The recommended number of keywords is 5–10. *The keywords are to be provided in Russian and English.*

5. **Acknowledgments.** In this section, mention should be made of people who helped the author to prepare the article and any organisations that provided financial support. Expressing gratitude to anonymous reviewers is considered good form. *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

6. **The main text** of the article is to be presented in Russian or English according to a specific sequence:

- 1) The *Introduction* must contain the formulation of a scientific problem, stating its relevance, connection with the most important tasks that need to be solved and its importance for the development of a particular branch of science or practice.

- 2) *Literature Review.* Here it is necessary to outline the principal contemporary studies and publications on which the argument relies, state current views on the problem, underline difficulties in developing the topic and highlight unresolved issues within the main problem to which the article is devoted. It is important to carry out a comparative analysis that cites existing publications on the stated issues.

- 3) *Materials and Methods.* This section describes the process of organising the experiment, the methods applied and any equipment used (including software). It should provide detailed information about the object of study, indicate the sequence of research and justify the choice of methods used (observation, survey, testing, experiment, laboratory experience, analysis, modelling, etc.).

- 4) *Results.* In this part of the article, analytical and statistical materials should be systematised. The results of the study should be described with sufficient degree of completeness so that the reader can trace its stages and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, the purpose of which is to confirm or repudiate the working hypothesis (hypotheses). If necessary, the results should be confirmed by illustrations (tables, graphs, drawings) that represent the source material or evidence in a compact form. It is important that the visual information does not duplicate information already given in the text. The results presented in the article should be compared with previous works in this area both by the author and other researchers. Such a comparison will additionally reveal the novelty of the work carried out and give it objectivity. The results of the study should be summarised, but at the same time contain enough information to assess the findings. The decision to select the particular data for analysis must also be justified. All titles, captions and structural elements of graphs, tables, charts, etc., are to be provided in Russian and English. Figures, which can either be presented in vector or raster format (at least 300 dpi resolution), should permit editing of text elements and resizability. All graphic data placed in the text of the article should additionally be sent as separate files. Diverse illustrations should conform to a single style of graphic presentation ensuring the uniformity of their design. Graphs, charts and diagrams should be drawn up in Microsoft Excel.



5) *Discussion and Conclusion.* In the conclusion, the results of the understanding of the topic should be summarised along with conclusions, generalisations and recommendations arising from the work. In addition, the practical significance of the results should be emphasised along with a discussion of the main directions for further research. It is desirable to include in the final part of the article attempts to forecast the development of the issues considered.

7. **List of references.** The bibliographic description of the documents should conform to the requirements of GOST R 7.0.5–2008. It is necessary to refer first of all to original sources from scientific journals included in the major global citation indices. It is advisable to use 30–40 sources: at least 20 should be from the past three years and at least 15 from foreign (i.e. non-Russian) sources. It is essential that the link to the source be correctly formatted. The authors' names, journal (e-mail), year of publication, volume (issue), number, pages where the cited information may be found, as well as DOI or URL should be indicated. *The list of references is to be provided in Russian and English.*

8. **Information about authors.** Full surname, first name and any second names or patronymics of the authors; official name of institution without abbreviations, address of institution (it is necessary to indicate all author workplaces where the research was carried out (permanent address, place of project implementation, etc.)); detailed information about the authors: scientific degree, title, position, ORCID, Researcher ID, Scopus ID, Author ID in the Russian Science Citation Index; e-mail, phone, postal address for the author's copy. *Information about authors is to be provided in Russian and English.*

9. **Contribution of authors.** At the end of the manuscript, authors should include notes that explain the actual contribution of each co-author to the work. *Information about contribution of authors is to be provided in Russian and English.*

The author agrees to the terms of the enclosed license agreement by submission of the article.

As part of the submission, the journal will **peer review** your article before deciding whether to publish it. The journal Integration of Education uses double-blind review, which means that both the reviewer and author identities are concealed from the reviewers, and vice versa, throughout the review process. Validity of reviews is one year. A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to Editorial Board.

The editorial policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. The editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors' and publishers' work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of the Journal's materials is allowed for personal, information, research, academic or cultural purposes in accordance with Articles 1273 and 1274, Chapter 70, Part IV of the Civil Code of the Russian Federation. When quoting, a link to the Journal is required. Other types of reproduction are only possible following the written agreement of the copyright holder.

The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals .

Dmitry E. Glushko – Editor in Chief. Tel.: +7 8342 244888.

Sergey V. Polutin – Deputy Editor in Chief. Tel.: +7 8342 328157.

Svetlana V. Gordina – Executive Editor. Tel.: +7 8342 481424.

Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *Е. П. Гординой.*

Информационная поддержка сайта журнала *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина.*

Выпускающий (редактор по выпуску) *Е. П. Гордина.*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-70142 от 16.06.2017.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 16.09.2022. Дата выхода в свет 30.09.2022.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 16,8.

Тираж 1 000 экз. I завод – 250 экз. Заказ № 910. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».  
430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,  
г. Саранск, ул. Большевикская, 68.  
<http://edumag.mrsu.ru>

Адрес типографии: 430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,  
г. Саранск, ул. Советская, 24

(Издательство федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»)

Editor Yu. N. Nikonova.

Desktop publishing E. P. Gordina.

Informational support of the journal website R. V. Karasev.

Translation S. V. Golovanov, S. I. Yanin.

Sub-editor (editor on release) E. P. Gordina.

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications,  
Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor)  
(certificate ПИ № ФС 77-70142 16.06.2017).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.  
Signed to print 16.09.2022. Date of publishing 30.09.2022.  
Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 16.8.  
Number of copies 1 000. Printing plant 1: 250 copies. Order No. 910. Free price.

Editorial office:

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation,  
<http://edumag.mrsu.ru>

Address of the Printing House: 24 Sovetskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation  
(Publishing House of National Research Mordovia State University)