

DOI: 10.15507/1991-9468.116.028.202403 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 28, № 3. 2024
(июль – сентябрь)

Vol. 28, no. 3. 2024
(July – September)

Сквозной номер выпуска – 116
16+

Continuous issue – 116



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ **INTEGRATION OF EDUCATION**

DOI: 10.15507/1991-9468

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

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

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

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

Подписной индекс – 46316

Scholarly journal

FOUNDER AND PUBLISHER:

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

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

EDITORIAL OFFICE:

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

Published since January 1996
Periodicity: Quarterly

Subscription index – 46316

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

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

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



Интеграция образования

Рецензируемый научный журнал открытого доступа

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

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

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

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

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

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

Распространение – Россия, зарубежные страны.

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

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

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

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

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

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

Integration of Education

A peer-reviewed open-access scholarly journal

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

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

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

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

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

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

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

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

The journal is indexed and archived in:

Russian Index of Science Citation

Scopus

ERIH PLUS

Ulrichsweb Global Serials Directory

SHERPA/RoMEO

ResearchBib

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

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



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

Никонова Юлия Николаевна – ответственный секретарь, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4597-2714>, ulanikonova@yandex.ru, inted@mail.ru (Саранск, Российская Федерация)

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

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

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

Буквич Райко Миланович – доктор экономических наук, профессор, независимый исследователь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, r.bukvic@mail.ru (Белград, Сербия)

Варгас-Эрнандес Хосе Гуадалупе – доктор экономики, доктор в области государственного управления, доктор экономических исследований, профессор-исследователь Национального технологического института Мексики (Высший технологический институт Фреснильо), Будапештского центра устойчивого развития, член Национальной системы исследователей Мексики, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Гвадалахара, Халиско, Мексика)

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

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

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

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

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

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

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

Кошербаева Айгерим Нуралиевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3307-9814>, aigera63@mail.ru (Алматы, Республика Казахстан)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Сингх Кадьян Джагбир – доктор философии (коммерция), магистр коммерции (маркетинг), магистр (экономика), магистр (финансы), магистр (социальная работа), аккредитованный преподаватель менеджмента Всеиндийской ассоциации менеджмента, доцент Университета Манав Рачна, почетный ассоциированный директор Центра социально-экономических исследований и исследований устойчивости, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, dr.jskadyan@gmail.com (Нью-Дели, Индия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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



EDITORIAL BOARD

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

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

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

Yuliya N. Nikonova – Executive Editor, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4597-2714>, ulanikonova@yandex.ru, inted@mail.ru (Saransk, Russian Federation)

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

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

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

Rajko M. Bukvic – Dr.Sci. (Econ.), Full Professor, Independent Researcher, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, r.bukvic@mail.ru (Belgrad, Serbia)

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

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

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

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

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

Jagbir Singh Kadyan – Ph.D. (Commerce), M.Com (PIMR and Marketing), MA (Eco), MMS (Fin), MSW (Social Work), Accredited Management Teacher by All India Management Association, Associate Professor, Manav Rachna University, Associate Director of Centre for Socio-Economic and Sustainability Research, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, dr.jskadyan@gmail.com (New Delhi, India)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tamara K. Rostovskaya – Dr.Sci. (Sociol.), Professor, Deputy Director for Research at the Institute for Demographic Research, Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences, Director of the Institute of Modern Languages and Intercultural Communication at Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1629-7780>, rostovskaya.tamara@mail.ru (Moscow, Russian Federation)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



СОДЕРЖАНИЕ

Международный опыт интеграции образования

Мариненко О. П. Потребность иностранных студентов в поддержке вуза	334
Ростовская Т. К., Давлетшина Л. А. Образовательная миграция как инструмент приумножения рабочей силы	347

Педагогическая психология

Баева И. А., Лактионова Е. Б., Кондакова И. В., Савенко Ю. С. Личностные ресурсы психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях Российской Федерации	366
Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивные диспозиции и компетенции педагогов общеобразовательных организаций: проблемы взаимосвязи	384
Книжникова С. В. Представления родителей о самоубийствах и запросы на повышение осведомленности в сфере профилактики суицидального поведения детей	400

Образование и кадровая политика

Никольский В. С., Зленко А. Н. Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода	421
Махфуд Т., Масек А., Суитно С., Ихсани А. Н. Н., Франциска Ю., Праното П. В., Праното А., Хади С., Сусенто А. Роль обучения на рабочем месте при повышении профессиональной адаптации: эмпирическое исследование среди студентов профессионально-технического образования в университетах Индонезии и Малайзии (на англ. яз.)	436

Образование и культура

Шодик С. Ф., Сямсудин С., Далияна А., Курниавати И., Фаиз А. Использование социальных сетей и просоциальное поведение в сети Интернет среди старшеклассников: роль моральной идентичности, сопричастности и социальной самоэффективности (на англ. яз.)	454
Сычев А. А., Жадунова Н. В. «Новая этика» в экспертной оценке академического сообщества: социокультурные основания и нормотворческие перспективы	469
Информация для авторов и читателей	483

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

- Marinenko O. P.** International Students' Need for University Support (In Russ.)..... 334
Rostovskaya T. K., Davletshina L. A. Educational Migration as a Tool for Increasing
the Labor Force (In Russ.)..... 347

Pedagogical Psychology

- Baeva I. A., Laktionova E. B., Kondakova I. V., Savenko Yu. S.** Personal Resources
of Psychological Safety of Students Studying in New Territories
of the Russian Federation (In Russ.)..... 366
Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Inclusive Dispositions and Competences of School Teachers:
Problems of Interrelation (In Russ.)..... 384
Knizhnikova S. V. Parents' Perceptions of Suicide and Requests for Increased Awareness
in Prevention of Children's Suicidal Behavior (In Russ.)..... 400

Education and Workforce Policies

- Nikolskiy V. S., Zlenko A. N.** Learning or Serving in Russian Higher Education:
Features of a New Approach's Initial Stage Implementation (In Russ.)..... 421
**Mahfud T., Masek A., Suyitno S., Ihsani A. N. N., Fransisca Y., Pranoto P. W.,
Pranoto A., Hadi S., Susanto A.** The Role of Work-Based Learning in Enhancing
Career Adaptability: An Empirical Study from Vocational Students in Indonesian
and Malaysian Universities..... 436

Education and Culture

- Shodiq S. F., Syamsudin S., Dahliyana A., Kurniawati I., Faiz A.** Social Media Use
and Online Prosocial Behaviour among High School Students: The Role of Moral
Identity, Empathy, and Social Self-Efficacy 454
Sychev A. A., Zhadunova N. V. Cultural Foundations and Norm-Creating Perspectives
of "New Ethics" in the Expert Assessment of the Academic Community (In Russ.)..... 469
Information for Authors and Readers of the Journal 483



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



Оригинальная статья / Original article

doi: [10.15507/1991-9468.116.028.202403.334-346](https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.334-346)

УДК 378-057.875-054.6

Потребность иностранных студентов в поддержке вуза

О. П. Мариненко ✉*Белорусско-Российский университет,
г. Могилев, Республика Беларусь*✉ marinenkoo@mail.ru

Аннотация

Введение. Многочисленные проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты, приводят ученых и практиков образования к необходимости популяризации идеи оказания помощи и поддержки данной группе учащихся. Научным обоснованием статьи стало отсутствие работ, эмпирически определяющих востребованность различных поддерживающих мероприятий у зарубежных студентов. Цель исследования – изучение актуальности проводимых мероприятий для обучающихся иностранных студентов в отечественных вузах и видов поддержки сотрудников.

Материалы и методы. Основным методом стал сплошной групповой опрос, проведенный весной 2023 г. в Белорусско-Российском университете, который охватил 96 % обучающихся иностранных студентов. Для проведения опроса составлена анкета, включающая 14 видов поддерживающих мероприятий, значимость которых по четырехуровневой шкале респонденты оценили в процессе исследования. Обработка результатов осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics.

Результаты исследования. Полученные результаты обосновывают необходимость совершенствования образовательной среды вуза и помогают определить конкретные мероприятия по оказанию помощи и поддержке иностранных студентов – организация встреч для обсуждения возникающих адаптационных проблем, интенсификация внеучебной деятельности, проведение совместных мероприятий с отечественными студентами, помощь преподавателей вуза, преподавание специального адаптационного курса и целенаправленная организация сопровождения педагогами или студентами-волонтерами.

Обсуждение и заключение. Материалы статьи могут быть полезны ученым с похожим научным полем и практикам, заинтересованным в повышении качества подготовки иностранных специалистов. Полученные результаты также могут послужить основанием для последующих исследований по организации поддерживающей деятельности для иностранных учащихся.

Ключевые слова: иностранный студент, адаптационные проблемы, образовательная среда, поддерживающее мероприятия, программа помощи и поддержки

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Мариненко О. П. Потребность иностранных студентов в поддержке вуза // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3. С. 334–346. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.334-346>

© Мариненко О. П., 2024



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

International Students' Need for University Support

O. P. Marinenko ✉
Belarusian-Russian University,
Mogilev, Republic of Belarus
✉ marinenkoo@mail.ru

Abstract

Introduction. The various challenges faced by international students encourage educational scholars and practitioners to advocate for the development of assistance and support activities targeting this group of students. The scientific justification of the study rests on the lack of empirical studies investigating the specific demand of international students for support activities organized by universities. The aim of the study was to find out the most important types of university support sought by international students. In addition, the study was to determine which university staff should be involved in assisting international students.

Materials and Methods. The main research method used was a group survey conducted in the spring of 2023 at the Belarusian-Russian University and covering 96% of the entire contingent of international students. A questionnaire including 14 types of supportive initiatives was developed for the survey. In the course of the study, respondents assessed the significance of the proposed types of support on a four-level scale. The SPSS Statistics program was used to process the results.

Results. The results showed that the main forms of support for international students were facilitating problem-oriented meetings and increasing extracurricular initiatives. In addition, international students perceived the support provided by university lecturers as slightly less important. Specifically, the following forms of faculty support were ranked in the following order: giving international students additional time to formulate their answers, optimizing academic assignments, distributing printed lecture materials, and facilitating individual consultations. Finally, relatively less important types of support were considered by international students to be learning a special adaptation course and being accompanied by senior students or faculty mentors.

Discussion and Conclusion. The results of this study confirmed the need to improve the educational environment at the university, thereby contributing to the identification of precise measures to assist and support international students. The contents of this paper will prove valuable to researchers working in comparable academic fields and practitioners seeking to improve the standard of education for international students. The results may also form the basis for further research into the development of activities to support international students.

Keywords: international students, adjustment problems, educational environment, supportive activities, assistance and support programs

Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.

For citation: Marinenko O.P. International Students' Need for University Support. *Integration of Education*. 2024;28(3):334–346. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.334-346>

Введение

Интернационализация образования – неотъемлемое направление политики большинства государств, рассматриваемое как сумма мероприятий по развитию в международном направлении, и большинство стран прилагают усилия по повышению привлекательности отечественного образования на рынке услуг. Реализация подобных программ, как на уровне государств, так и на уровне учебных заведений, привела к росту за последние годы количества обучающихся иностранцев в Российской Федерации и в Республике Беларусь [1; 2].

Увеличение числа иностранных студентов выгодно принимающей стороне

с точки зрения повышения экспорта образовательных услуг, расширения международного сотрудничества и формирования социокультурной компетентности местного населения, а также самим иностранным студентам. Основное преимущество обучения за рубежом состоит в получении международного диплома, освоении нового языка и приобретении опыта проживания в неродной среде, что, в свою очередь, приводит к многочисленным адаптационным проблемам и сложностям [3; 4].

Понимание администрацией вузов важности дополнительной персональной и групповой работы с иностранными студентами является следствием



необходимости удержания данного контингента учащихся [4; 5]. Проблема оказания помощи иностранным студентам разрабатывается учеными и практиками современного образования, анализирующим возможности целенаправленной организации сопровождения, привлечения широкого круга участников в программы и необходимость разнообразия поддерживаемых мероприятий [5–7].

Многочисленные научные публикации представляют конкретные механизмы оказания помощи студентам из зарубежных стран: разработка специальных адаптационных курсов, привлечение отечественных студентов-волонтеров, сопровождение новых студентов преподавателями-кураторами, организация активной внеучебной деятельности и др. [6–8]. Большинство подобных работ – теоретические исследования, не предполагающие использование эмпирических методов для определения востребованности поддерживаемых мероприятий у образовательных мигрантов. Цель исследования – определение видов помощи и поддержки, наиболее актуальных для иностранных студентов, а также необходимости участия сотрудников вузов в данном содействии.

Обзор литературы

Проблема оказания помощи иностранным студентам обосновывается сложностями приспособления к новой социокультурной среде. Анализируя процесс адаптации, исследователи выделяют психологические, физиологические, социальные, культурные, академические и бытовые трудности, усложняющие процесс получения образования в другой стране [7; 9; 10]. Можно сделать вывод о необходимости организации в вузах программ помощи и поддержки иностранных студентов для решения проблем [9; 11].

Большинство исследований, изучающих проблемы иностранных студентов и потенциальные пути их решения, организуются в странах, которые принимают наибольшее количество образовательных мигрантов:

США [12], Великобритании [13], Канаде [8] и Австралии [14]. М. С. Андраде утверждает, что в Австралии, где каждый пятый студент – гражданин другого государства, правительством целенаправленно создано агентство по обеспечению качества образования, которое следит за выполнением университетами следующих принципов: предоставление возможностей для развития коммуникативной компетентности при изучении неродного языка; своевременное определение потенциальных и реальных проблем иностранных студентов; постоянный мониторинг состояния и успеваемости таких студентов; поддержка социальной и культурной адаптации и др. [15].

В большинстве стран мира, включая Российскую Федерацию и Республику Беларусь, работа по поддержке и помощи новым иностранным студентам децентрализована и обеспечивается непосредственно принимающим вузом [6; 7]. В университетах имеется специальное подразделение (международный отдел / управление международного сотрудничества / факультет по работе с иностранными студентами и др.), выполняющее обязанности по приему учащихся из-за рубежа, организации проживания, знакомству с процессом обучения, проведению внеучебных мероприятий и др.

Интенсификация внеучебной работы является мероприятием, способным оказать помощь иностранным студентам: организация экскурсий по вузу и городу, вовлечение в работу клубов и спортивных секций, проведение соревнований, тематических вечеров и др. [16; 17]. Для этого предлагается мотивировать кураторов групп иностранных учащихся с целью вовлечения в организацию досуга, мониторинг состояния, обнаружение бытовых и учебных проблем¹ [18]. В ряде белорусских вузов проводятся специальные семинары для кураторов учебных групп и других сотрудников для знакомства с понятиями «культурный шок» и «аккультурация», основными адаптационными проблемами мигрантов,

¹ Мариненко О. П. Педагогическая поддержка иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки. Могилев : Белорусско-Российский университет, 2015. 172 с. URL: <http://e.biblio.bru.by/bitstream/handle/12121212/84/Мариненко%20О.П..pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 11.11.2023).

способами определения эмоциональных и социальных затруднений, оказания поддержки и помощи².

Эффективным поддерживающим иностранным студентам мероприятием являются программы сопровождения, к которым привлекаются отечественные студенты, владеющие иностранными языками, либо иностранные студенты-старшекурсники³ [19]. Участие является добровольным, а равенство участников подчеркивается названием: программы товарищества (*Buddy Program*) или программы для равных (*Peer Program*) [20; 21]. Целенаправленное сопровождение новых иностранных студентов способствует быстрому освоению неродного языка, достижению больших успехов в учебе и решению возникающих проблем [19; 21; 22].

Специально разработанный адаптационный курс становится дополнительным механизмом, целенаправленно реализуемым для поддержки иностранных обучающихся⁴ [6; 20]. В вузах США данный курс (*First Year Course / Orientation Program*) является обязательным для всех иностранных студентов в первом семестре обучения и предполагает знакомство с университетом и кампусом, прохождением административных процедур, основными социальными нормами новой страны, организацией быта, взаимодействием с местными жителями и др. [20]. Подобный курс «Адаптация иностранных студентов к обучению» разработан и внедрен в работу ряда университетов Республики Беларусь, и уже доказал свою эффективность в адаптационном процессе⁵ [23].

Поскольку от организации взаимодействия зависит результативность обучения за рубежом, преподаватели также принимают участие в оказании помощи иностранным студентам. Ориентируясь на работу преподавателей неродного языка, во многих исследованиях приводятся примеры анализа путей предоставления помощи данной группе учащихся педагогами [22; 23].

Учеными и практиками предлагаются следующие способы потенциальной помощи студентам: терпеливое и поддерживающее отношение преподавателей; учет языковых проблем мигрантов и предоставление дополнительного времени для формулирования ответа; создание доброжелательной атмосферы в группе, организация взаимодействия с отечественными студентами; упрощение учебных заданий; использование визуальных средств подачи лекционного материала и предоставление конспекта лекций; индивидуальное консультирование и др.⁶ [24].

Несмотря на многочисленность публикаций, связанных с организацией помощи иностранным студентам, некоторые базируются на эмпирическом материале. Подобные исследования оценивают эффективность не комплекса поддерживающих мероприятий, а конкретной процедуры: кураторства [18; 19], волонтерства [21], изучения новыми студентами адаптационного курса [24] и др.

Работы, изучающие востребованность поддерживающих мероприятий, связаны с анализом мнений сотрудников вузов относительно эффективности деятельности при поддержке иностранных студентов [12; 25]. Их мнения рассматриваются в публикациях и основываются на использовании качественных методов исследования. Британский ученый Б. Бартрам, проводя интервью с иностранными студентами в Великобритании и Дании отметил позитивную оценку поддерживающих мероприятий, организуемые вузами [26].

Таким образом, анализ научных работ, посвященных рассматриваемой проблематике, позволил сделать вывод о незначительном количестве исследований, изучающих востребованность поддерживающих мероприятий среди иностранных студентов с использованием количественных методов. Данное противоречие является основанием для организации исследования.

² Там же. С. 60–62.

³ Там же. С. 62–63.

⁴ Там же. С. 124–127.

⁵ Там же. С. 83–95.

⁶ Arkoudis S. Teaching International Students: Strategies to Enhance Learning. Melbourne : The University of Melbourne, 2008. URL: https://federation.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/197430/Teaching-internationals_Arkoudis.pdf (дата обращения: 13.09.2023).



Материалы и методы

Исследование проводилось весной 2023 г. на базе Белорусско-Российского университета, осуществляющего подготовку специалистов по белорусским и российским образовательным программам, с согласия администрации вуза, а также при помощи сотрудников социально-психологической службы и международного отдела университета.

На первом этапе были организованы интервью со старостами землячеств иностранных студентов с целью выяснить, какой помощи иностранные студенты ждут от сотрудников вуза; проанализированы и обобщены публикации на тему поддержки иностранных студентов. На основании подготовительной работы разработана анкета,

включающая 14 вариантов потенциальной помощи, семь из которых ориентированы на преподавателей, а семь остальных предполагают участие руководства вуза и сотрудников международных отделов (табл. 1).

Участникам опроса предложено оценить виды помощи по четырехуровневой шкале: «очень важно», «важно», «не очень важно», «точно не важно». Почти половина опрошенных обучалась на факультете довузовской подготовки и не владела в достаточной степени русским языком, поэтому анкета переведена на английский и французский языки. К проведению опроса привлечены сотрудники международного отдела и старосты землячеств, которые следили за самостоятельностью выполнения работы и давали дополнительные разъяснения.

Т а б л и ц а 1. **Виды помощи, востребованные иностранными студентами**

Table 1. **Types of assistance sought after by international students**

1. Организация университетом большого количества мероприятий для иностранных студентов / The university should provide more extracurricular activities for international students
2. Организация университетом встреч для иностранных студентов с целью обсуждения возникающих проблем / The university should hold meetings for international students to discuss their concerns
3. Организация университетом мероприятий для иностранных студентов с целью общения с местными обучающимися / The university should intensify activities for interaction between international and local students
4. Закрепление за каждым иностранным обучающимся белорусского студента, который будет оказывать помощь в решении бытовых проблем / International students should be accompanied by local students who will help them cope with everyday problems
5. Закрепление за каждым иностранным студентом преподавателя, который будет оказывать помощь в решении бытовых проблем / International students should be accompanied by faculty mentors who will help them cope with daily challenges
6. Необходимость дополнительных занятий по русскому языку для иностранных студентов / Additional Russian language lessons should be organized for international students
7. Организация преподавателями индивидуальных консультаций для иностранных студентов / All faculty members must provide individual counseling for international students
8. Закрепление преподавателем за каждым иностранным студентом белорусского обучающегося, который будет помогать в учебе / Teachers should pair international and local students to provide assistance with studies
9. Наличие упрощенных заданий для иностранных студентов / Simplified classes should be available for international students
10. Организация преподавателем взаимодействия белорусских и иностранных студентов на занятиях / Instructors should facilitate interaction between local and international students in the classroom
11. Наличие печатного комплекта лекций / Teachers must have and make available lecture materials in hard copy form
12. Увеличение времени для обдумывания и формулирования ответа / Instructors should allow international students additional time to formulate responses
13. Наличие презентации во время лекции / Teachers should accompany lectures with visual materials
14. Организация изучения специального адаптационного курса иностранными студентами / International students must undergo a special adaptation course

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

Основной метод исследования – сплошной групповой опрос, в котором приняли участие 96 % обучающихся в вузе иностранных студентов (146 чел.). От всех респондентов получено информированное согласие на участие в исследовании и обработку ответов: их статистические данные представлены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2. Статистические данные участников опроса, %

Table 2. Statistics of survey participants, %

<i>Пол / Gender</i>	
Мужской / Male	77,1
Женский / Female	22,9
<i>Место обучения / Level of study</i>	
Довузовская подготовка / Pre-university tutorials	46,5
Специалитет / Undergraduate (Specialist Diploma)	45,2
Магистратура / Master degree course	8,3
<i>Регион / Residence</i>	
Африка / Africa	51,4
Западная Азия / Western Asia	6,9
Средняя Азия / Central Asia	24,3
Юго-Восточная Азия / Southeast Asia	12,5
Другие / Other regions	4,9

Результаты исследования

Значимость поддерживающих мероприятий, ориентированных на руководство вуза. Среди мероприятий, способных потенциально помочь иностранным студентам, респонденты посчитали необходимым организацию встреч для обсуждения учащимися из зарубежных стран возникающих проблем: 60,5 % опрошенных посчитали это очень важным, 31,9 % – важным, один респондент (0,7 %) счел такую помощь точно не важной (табл. 3).

Дальнейший анализ показал высокую потребность во встречах для обсуждения проблем у студентов, обучающихся на факультетах довузовской подготовки (67,2 %) в сравнение со студентами основных курсов (44,6 %). Желание участвовать во встречах чаще высказывали представительницы женского пола (51,5 % против 37,8 %), а также студенты из Африки и Западной Азии в отличие от студентов из других регионов.

Регулярная организация встреч для иностранных студентов стала практикой во многих современных университетах [23; 24]. Американские исследователи Д. Раст и Р. Сингх представляют опыт организации курса адаптации в университете Северной Аризоны: новые студенты два раза в неделю встречаются с куратором и обсуждают законодательство принимающей страны, совершенствование учебных навыков, проблемы со здоровьем, взаимоотношения с местными жителями и др. [27].

Наиболее значимыми для иностранных студентов являются сложности, связанные с новым языком и культурой, а проблема дополнительной помощи и поддержки актуальна для студентов женского пола и обучающихся с недостаточным уровнем коммуникативной компетенции [4; 10], что соотносится с вышеуказанными результатами. Полученные выводы должны мотивировать администрацию университетов, принимающих иностранных студентов, на систематическую и целенаправленную организацию встреч для мониторинга процесса адаптации в новой стране.

Второй по популярности вид деятельности – увеличение и разнообразие внеучебных мероприятий (59,7 %). Многие учебные заведения понимают сложности адаптации и аккультурации иностранных студентов, поэтому стремятся сделать досуг максимально активным: экскурсии, походы в музеи, творческие вечера и др. [7; 18; 22]. В исследовании О. В. Аваковой учащиеся из зарубежных стран отметили помощь в процессе адаптации, оказанную представителями землячеств и деканатом по работе с иностранными студентами, которые организовывали досуговые мероприятия (вечера международной дружбы, экскурсии, национальные праздники и др.), помогающие сплотить группу и найти друзей среди отечественных обучающихся [17].

Большой проблемой для иностранных студентов является круг общения, представленный соотечественниками [17; 19]. Больше половины опрошенных участников (52,8 %) посчитали очень значимой мероприятия, организованные совместно



с отечественными студентами. Вовлечение иностранных учащихся в активную жизнь принимающих университетов, участие в спортивных секциях, творческих кружках и клубах позитивно отражается на психофизиологическом самочувствии, помогает в изучении нового языка и повышает эффективность функционирования в качестве студентов⁷ [6; 8; 27].

При опросе сотрудников вузов на тему помощи иностранным студентам доминирует вариант о необходимости языковой поддержки и интенсификации деятельности по преподаванию неродного языка [12; 15; 26]. 40,3 % опрошенных считают организацию дополнительных занятий по языку очень важной.

При детальном анализе ответов на данный вопрос выяснилась разница между студентами, проходящими довузовскую подготовку (44,7 %), и студентами основных курсов (32 %). Результаты являются очевидными, поскольку коммуникативная компетентность повышается в процессе жизни за рубежом. Проведенный опрос возлагает на администрацию принимающих вузов и преподавателей ответственность по оптимизации изучения студентами-иностранцами неродного языка.

В практике поддержки зарубежных обучающихся популяризируется идея организации программ сопровождения студентами-волонтерами.

Т а б л и ц а 3. Значимость поддерживающих мероприятий для иностранных студентов, %
T a b l e 3. Importance of supportive activities for international students, %

Ранг / Rank	Мероприятие / Activity	Очень важно / Very important	Важно / Important	Не очень важно / Not very important	Точно неважно / Not important at all
1	Организация университетом большого количества мероприятий для иностранных студентов / The university should provide more extracurricular activities for international students	60,5	31,9	6,9	0,7
2	Большее количество мероприятий, организуемых для иностранных студентов / Providing more extracurricular activities for international students	59,7	22,2	9,7	8,3
3	Организация мероприятий, чтобы иностранные студенты общались с местными / Activities to improve interaction between international and local students	52,8	29,2	9,7	8,3
4	Организация дополнительных занятий по русскому языку / Additional classes in Russian language	40,3	29,2	15,3	15,3
5	Закрепление за каждым иностранным местным студента, который будет помогать в решении проблем / Accompanying international students with local students to help with day-to-day problems	30,6	20,9	34,7	13,8
6	Закрепление за каждым иностранным студентом преподавателя-куратора, который будет помогать в решении проблем / Accompanying international students with faculty mentors to help them cope with everyday problems	23,6	38,9	29,2	8,3
7	Преподавание специального адаптационного курса / Teaching a course on special adaptation	18,5	17,1	34,9	29,5

⁷Мариненко О. П. Педагогическая поддержка иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки.

Несмотря на эффективность подобных программ для оптимизации адаптационных процессов мигрантов [18; 20; 23], участники опроса не посчитали данную процедуру очень результативной: 30,6 % сочли очень важной, 20,9 % – важной, 34,7 % – не очень важной, а 13,8 % – точно не важной. Вопреки противоречивым мнениям, администрации принимающих университетов следует учитывать рекомендации исследователей и поощрять студентов-старшекурсников помогать новым иностранным обучающимся.

В программы сопровождения ученые и практики предлагают включать преподавателей-кураторов, задачей которых должны стать мониторинг психоэмоционального состояния новых студентов, систематическое наблюдение за возникающими проблемами и помощь в преодолении трудностей [8; 23]. А. Перез-Энсинас (Автономный университет Мадрида) и Р. Аммиган (Университет Делавэра, США) отмечают эффективность участия преподавателей в программах сопровождения студентов из-за рубежа и успешного решения широкого круга адаптационных проблем [6]. Однако иностранные студенты не считают результативной работу куратора: один из четырех опрошенных иностранных студентов (23,6 %) считает очень важным закрепление за иностранным студентом преподавателя-куратора.

Наименее популярной поддерживающей процедурой для иностранных учащихся оказалось преподавание специального адаптационного курса: 18,5 % считает очень важной и 17,1 % – важной. Курсы, где изучаются процессы адаптации и аккультурации, виды адаптационных проблем, приспособление к жизни за рубежом, не стали распространенной практикой в работе отечественных университетов. Как результат, студенты, не знакомые с изучением подобного курса, сочли такой вид помощи неэффективным.

Потребность иностранных студентов в помощи со стороны преподавателей. Преподаватели, заинтересованные в повышении успешности обучения студентов из зарубежных стран, должны понимать проблемы, обеспечивать индивидуальный

подход, поощрять помощь со стороны отечественных студентов и использовать другие виды поддержки. Самым важным требованием к преподавателям со стороны иностранных студентов является необходимость предоставления большего количества времени для обдумывания и формулирования ответов: 55,6 % респондентов считают это очень важным (табл. 4). Необходимость терпимого отношения к языковой компетентности – основное правило для преподавателя вуза. Большинство методических разработок по организации работы со студентами из-за рубежа предлагают учитывать языковые и культурные трудности, адаптируя учебные задания под возможности обучающихся и терпимо относясь к речевым ошибкам [12; 22].

Иностранные студенты предпочитают общаться со своими соотечественниками и студентами из других стран, поэтому избегают взаимодействия с местными жителями [4; 19]. Второй по значимости вид помощи со стороны преподавателей – организация взаимодействия отечественных и иностранных студентов на занятиях: 45,4 % посчитали очень важным, 33,6 % – важными. В ряде научных работ описывается позитивный опыт проведения групповой работы на занятиях с созданием международных коллективов, реализации межкультурных образовательных проектов, организации менторских программ в рамках учебной группы [28; 29]. Существующие формы работы могут быть использованы заинтересованными преподавателями, что повысит эффективность обучения студентов из-за рубежа.

Следующими по значимости видами помощи, ориентированными на преподавателей, стали предоставление печатного конспекта лекций (очень важным считают 43,1 % опрошенных), организация индивидуальных консультаций (38,9 %), использование презентаций во время чтения лекций (37,5 %) и упрощение учебных заданий, предназначенных для иностранных учащихся (34,7 %). В зарубежных университетах руководством инициирована разработка и распространение среди преподавателей специальных рекомендаций



по организации занятий, которые нацелены на создание поддерживающей образовательной среды вуза с целью сделать жизнь студентов из зарубежных стран максимально комфортной, а обучение – успешным [24].

В практике использования сопровождения иностранных учащихся отдельно выделяется такой механизм, как помощь в процессе обучения, когда преподаватель закрепляет за иностранным студентом отечественного [15; 20], что стало наименее популярным видом помощи, ориентированным на преподавателей: 33,6 % сочло это очень важным. Для возможного объяснения полученных результатов можно сказать, что половина (45,6 %) иностранных студентов обучались на факультетах довузовской подготовки и плохо представляли, как отечественные студенты могут оказать помощь в обучении.

Обсуждение и заключение

Результаты проведенного исследования ранжируют значимость организуемой для иностранных студентов деятельности и могут быть использованы администрацией и заинтересованными сотрудниками вузов для совершенствования образовательной среды. У иностранных студентов востребованными стали мероприятия, направленные на организацию внеучебного времени. Из четырех вариантов ответа, среди которых более половины респондентов посчитали очень важными, три связаны с потребностью иностранных студентов во встречах, посвященных обсуждению возникающих проблем, в совместных мероприятиях с отечественными студентами и в разнообразии внеучебной деятельности. Менее значимыми оказались мероприятия, определяющие требования к преподавателям: терпимость к недостаточной коммуникативной компетентности студентов

Т а б л и ц а 4. Значимость поддержки преподавателей для иностранных студентов, %
T a b l e 4. Importance of faculty support for international students, %

Ранг / Rank	Мероприятие / Activity	Очень важно / Very important	Важно / Important	Не очень важно / Not very important	Точно неважно / Not important at all
1	Предоставление большего количества времени для обдумывания и формулирования ответа / Allowing additional time to formulate responses	55,6	37,5	5,6	1,4
2	Организация взаимодействия отечественных и иностранных студентов на занятиях / Facilitating interaction between local and international students in the classroom	45,4	33,6	16,8	4,2
3	Распространение среди иностранных студентов печатного конспекта лекций / Distribution of printed lectures to international students	43,1	25,0	23,6	8,3
4	Организация дополнительных индивидуальных консультаций преподавателями / Additional individual counseling	38,9	36,1	12,5	12,5
5	Использование презентаций во время лекций / Accompanying lectures with visual materials	37,5	36,1	19,4	6,9
6	Использование более легких учебных заданий / Streamlining training tasks	34,7	37,5	15,3	12,5
7	Закрепление за каждым иностранным местным студента, который будет помогать в учебе / Accompanying foreigners with local students to help with their studies	33,6	31,7	27,8	6,9

из-за рубежа, организация взаимодействия отечественных и иностранных студентов на занятиях, распространение печатного конспекта лекций, проведение индивидуальных консультаций и др.

Ограничения исследования. Основным ограничением исследования является выборочная совокупность, представленная учащимися одного учебного заведения. В работе использован сплошной групповой опрос, в который вовлечено максимальное количество иностранных студентов вуза (96 %), а состав выборки идентичен составу иностранных студентов в Республике Беларусь [2]. Данные аргументы позволяют экстраполировать результаты проведенного исследования на всю генеральную совокупность и свидетельствовать о достоверности.

Практическая значимость статьи состоит в предоставлении рекомендаций администрации и сотрудникам вузов по совершенствованию работы с иностранными студентами и оптимизации образовательной среды вуза: инициировать и курировать разработки широкого круга мероприятий, предотвращающих и разрешающих возможные затруднения у обучающихся из зарубежных стран для повышения качества образования.

Дальнейшее изучение проблемы исследования может быть рассмотрено в направлении анализа эффективности поддерживающих мероприятий у отдельных групп студентов, поиске других эффективных поддерживающих механизмов, определении эффективности непопулярных видов помощи и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Привлекательность российских вузов среди иностранных студентов в условиях глобальной конкуренции на рынках образовательных услуг / В. В. Бондаренко [и др.] // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 72–92. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.072-092>
2. Лицзюнь Г., Погорельская А. М., Юн С. М. Приоритеты интернационализации высшего образования Республики Беларусь и экспорт белорусского образования // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 460. С. 138–148. <https://doi.org/10.17223/15617793/460/17>
3. Gan L., Kang Z. Study Abroad: Benefits, Concerns, Who Goes and Why? // Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. 2022. Vol. 34, no. 4. P. 206–240. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v34i4.638>
4. Haverila M. J., Haverila K., McLaughlin C. Variables Affecting the Retention Intentions of Students in Higher Education Institutions: A Comparison Between International and Domestic Students // Journal of International Students. 2020. Vol. 10, no. 2. P. 358–382. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.1849>
5. Соколова О. В., Исаева Н. В. Социально-правовое сопровождение иностранных студентов в российских вузах: проблемы и перспективы // Право и практика. 2022. № 1. С. 82–85. <https://doi.org/10.24412/2411-2275-2022-1-82-85>
6. Perez-Encinas A., Ammigan R. Support Services at Spanish and U.S. Institutions: A Driver for International Student Satisfaction // Journal of International Students. 2016. Vol. 6, no. 4. P. 984–998. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i4.330>
7. Иванова Г. П., Логвинова О. К., Ширкова Н. Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 3. С. 60–69. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1314/1094> (дата обращения: 11.11.2023).
8. Thomson C., Esses V. M. Helping the Transition: Mentorship to Support International Students in Canada // Journal of International Students. 2016. Vol. 6, no. 4. P. 873–886. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i4.323>
9. Ключникова Е. В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России // Вестник ТвГУ. Сер.: Педагогика и психология. 2018. Вып. 1. С. 133–140. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/158554317.pdf> (дата обращения: 11.11.2023).
10. Уткина А. В., Гараева М. В. Проблема адаптации иностранных студентов в российских вузах // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 3 (129). С. 1–4. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.129.62>
11. Максимчук Е. Д. Применение программы социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 4. С. 171–175. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2016-4-171-175>.
12. Anderson M. E., Peters B. D. Supporting Nonnative English Speakers at the University: A Survey of Faculty and Staff // Journal of International Students. 2021. Vol. 11, no. 1. P. 103–121. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i1.1200>



13. Deuchar A. The Problem with International Students' 'Experiences' and the Promise of Their Practices: Reanimating Research about International Students in Higher Education // *British Educational Research Journal*. 2022. Vol. 48, issue 3. P. 504–518. <https://doi.org/10.1002/berj.3779>
14. Hong M., Lingard B., Hardy I. Australian Policy on International Students: Pivoting towards Discourses of Diversity? // *The Australian Educational Researcher*. 2022. Vol. 50. P. 881–902. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00532-5>
15. Andrade M. S. Institutional Policies and Practices for Admitting, Assessing, and Tracking International Students // *Journal of International Students*. 2017. Vol. 7, no. 1. P. 1–6. <https://doi.org/10.32674/jis.v7i1.241>
16. Гущина Л. Н., Стенько А. А., Серко В. М. Адаптация иностранных студентов к обучению и социально-культурной среде в Гродненском государственном медицинском университете // *Журнал Гродненского государственного медицинского университета*. 2016. № 1 (53). С. 112–116. URL: <http://journal-grsmu.by/index.php/ojs/article/view/1912> (дата обращения: 11.11.2023).
17. Авакова О. В. К вопросу об адаптации иностранных студентов // *Педагогика и просвещение*. 2021. № 4. С. 54–61. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2021.4.34876>
18. Mentoring International Students in Social Work Doctoral Programs / M. Y. Lee [et al.] // *Journal of Social Work Education*. 2023. Vol. 59, issue 3. P. 681–698. <https://doi.org/10.1080/10437797.2022.2119355>
19. Костикова Л. П., Ковтун Н. В., Федотова О. С. Наставничество в профессиональной подготовке иностранных студентов // *Перспективы науки и образования*. 2022. № 3 (57). С. 74–89. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.5>
20. Koo K., Baker I., Yoon J. The First Year of Acculturation: A Longitudinal Study on Acculturative Stress and Adjustment among First-Year International College Students // *Journal of International Students*. 2021. Vol. 11, no. 2. P. 278–298. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i2.1726>
21. Hyden B., Coryell J. “Mirroring Yourself”: Peer Mentor Circle Support for International Graduate Student Transitions // *Journal of International Students*. 2022. Vol. 13, no. 4. P. 261–279. <https://doi.org/10.32674/jis.v13i4.4746>
22. Соколова Е. В. Языковая коммуникация и адаптация иностранных студентов в условиях российского вуза // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022. № 8 (100). С. 277–282. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.8.43>
23. Мариненко О. П., Снопкова Е. И. Педагогическое сопровождение иностранных студентов в процессе получения образования // *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. Сер.: Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 22–31. EDN: YPBURH
24. Yan Z., Sendall P. First Year Experience: How We Can Better Assist First-Year International Students in Higher Education? // *Journal of International Students*. 2016. Vol. 6, no. 1. P. 35–51. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i1.395>
25. Marinenko O. Assistance and Support Provided to International Students by University Teachers // *International Journal of Research in Education and Science*. 2021. Vol. 7, no. 3. P. 580–592. <https://doi.org/10.46328/ijres.1551>
26. Rust D., Singh R. First-Year Experience Course Impact on Undergraduate International Student Retention and Graduation // *Journal of Educational Research and Practice*. 2021. Vol. 11, issue 1. P. 454–466. <http://dx.doi.org/10.5590/JERAP.2021.11.1.32>
27. Bartram B. Supporting International Students in Higher Education: Constructions, Cultures and Clashes // *Teaching in Higher Education*. 2008. Vol. 13, issue 6. P. 657–668. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510802452384>
28. Wilczewski M., Alon I. Language and Communication in International Students' Adaptation: A Bibliometric and Content Analysis Review // *Higher Education*. 2023. Vol. 85, issue 6. P. 1235–1256. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-022-00888-8>
29. Han F. Learning Experience of Domestic and International Students in Blended Courses: An Ecological Perspective // *PLOS One*. 2023. Vol. 18, issue 5. Article no. e0285389. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285389>

REFERENCES

1. Bondarenko V.V., Polutin S.V., Yudina V.A., Tanina M.A., Leskina O.N. Attractiveness of Russian Universities among Foreign Students in Conditions of Competitive Global Markets of Educational Services. *Integration of Education*. 2022;26(1):72–92. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.072-092>

2. Lijun G., Pogorelskaya A.M., Yun S.M. Higher Education Internationalization Priorities in the Republic of Belarus and the Export of Belarusian Education. *Tomsk State University Journal*. 2020;(460):138–148. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17223/15617793/460/17>
3. Gan L., Kang Z. Study Abroad: Benefits, Concerns, Who Goes and Why? *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2022;34(4):206–240. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v34i4.638>
4. Haverila M.J., Haverila K., McLaughlin C. Variables Affecting the Retention Intentions of Students in Higher Education Institutions: A Comparison Between International and Domestic Students. *Journal of International Students*. 2020;10(2):358–382. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.1849>
5. Sokolova O.V., Isaewa N.V. Socio-Legal Support for Foreign Students in Russian Universities: Problems and Prospects. *Law and Practice*. 2022;(1):82–85. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/2411-2275-2022-1-82-85>
6. Perez-Encinas A., Ammigan R. Support Services at Spanish and U.S. Institutions: A Driver for International Student Satisfaction. *Journal of International Students*. 2016;6(4):984–998. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i4.330>
7. Ivanova G.P., Logvinova O.K., Shirkova N.N. Pedagogical Support of Foreign Students' Sociocultural Adjustment: The Experience of Implementation. *Higher Education in Russia*. 2018;27(3):60–69. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1314/1094> (accessed 11.11.2023).
8. Thomson C., Esses V.M. Helping the Transition: Mentorship to Support International Students in Canada. *Journal of International Students*. 2016;6(4):873–886. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i4.323>
9. Klyushnikova E.V. Adaptation Problems of Foreign Students in Russia. *Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2018;(1):133–140. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/158554317.pdf> (accessed 11.11.2023).
10. Utkina A.V., Garaeva M.V. The Problem of Adaptation of Foreign Students in Russian Universities. *International Research Journal*. 2023;(3):1–4. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.129.62>
11. Maksimchuk E.D. The Application of Social and Psychological Support of Intercultural Adaptation of Foreign Students. *Bulletin of Kemerovo State University*. 2016;(4):171–175. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2016-4-171-175>
12. Anderson M.E., Peters B.D. Supporting Nonnative English Speakers at the University: A Survey of Faculty and Staff. *Journal of International Students*. 2021;11(1):103–121. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i1.1200>
13. Deuchar A. The Problem with International Students' 'Experiences' and the Promise of Their Practices: Reanimating Research about International Students in Higher Education. *British Educational Research Journal*. 2022;48(3):504–518. <https://doi.org/10.1002/berj.3779>
14. Hong M., Lingard B., Hardy I. Australian Policy on International Students: Pivoting towards Discourses of Diversity? *The Australian Educational Researcher*. 2022;50:881–902. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00532-5>
15. Andrade M.S. Institutional Policies and Practices for Admitting, Assessing, and Tracking International Students. *Journal of International Students*. 2017;7(1):1–6. <https://doi.org/10.32674/jis.v7i1.241>
16. Hushchyna L.N., Stenko A.A., Serko V.M. Adaptation of Foreign Students to Studies and Social-Cultural Surroundings at the Grodno State Medical University. *Journal of the Grodno State Medical University*. 2016;(1):112–116. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://journal-grsmu.by/index.php/ojs/article/view/1912> (accessed 11.11.2023).
17. Avakova O.V. Toward the Adaptation of International Students. *Pedagogika i prosveshchenie*. 2021;(4):54–61. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2021.4.34876>
18. Lee M.Y., Wang X., Kirsch J., Eads R. Mentoring International Students in Social Work Doctoral Programs. *Journal of Social Work Education*. 2023;59(3):681–698. <https://doi.org/10.1080/10437797.2022.2119355>
19. Kostikova L.P., Kovtun N.V., Fedotova O.S. Mentoring in Professional Training of International Students. *Perspectives of Science and Education*. 2022;(3):74–89. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.5>
20. Koo K., Baker I., Yoon J. The First Year of Acculturation: A Longitudinal Study on Acculturative Stress and Adjustment among First-Year International College Students. *Journal of International Students*. 2021;11(2):278–298. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i2.1726>
21. Hyden B., Coryell J. "Mirroring Yourself": Peer Mentor Circle Support for International Graduate Student Transitions. *Journal of International Students*. 2022;13(4):261–279. <https://doi.org/10.32674/jis.v13i4.4746>
22. Sokolova E.V. Linguistic Communication and Adaptation of Foreign Students in Russian Universities. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2022;(8):277–282. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24158/spp.2022.8.43>



23. Marinenko O.P., Snopkova E.I. Pedagogical Tracking of International Students in the Course of Their Education. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2017;12(2):22–31. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: YPBURH
24. Yan Z., Sendall P. First Year Experience: How We Can Better Assist First-Year International Students in Higher Education? *Journal of International Students*. 2016;6(1):35–51. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i1.395>
25. Marinenko O. Assistance and Support Provided to International Students by University Teachers. *International Journal of Research in Education and Science*. 2021;7(3):580–592. <https://doi.org/10.46328/ijres.1551>
26. Rust D., Singh R. First-Year Experience Course Impact on Undergraduate International Student Retention and Graduation. *Journal of Educational Research and Practice*. 2021;11(1):454–466. <http://dx.doi.org/10.5590/JERAP.2021.11.1.32>
27. Bartram B. Supporting International Students in Higher Education: Constructions, Cultures and Clashes. *Teaching in Higher Education*. 2008;13(6):657–668. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510802452384>
28. Wilczewski M., Alon I. Language and Communication in International Students' Adaptation: A Bibliometric and Content Analysis Review. *Higher Education*. 2023;85(6):1235–1256. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-022-00888-8>
29. Han F. Learning Experience of Domestic and International Students in Blended Courses: An Ecological Perspective. *PLOS One*. 2023;18(5):e0285389. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285389>

Об авторе:

Мариненко Ольга Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Белорусско-Российского университета (212000, Республика Беларусь, г. Могилев, пр. Мира, д. 43), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5553-3838>, **Scopus ID:** 57208754608, **Researcher ID:** JZE-5116-2024, marinenkoo@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Поступила 30.05.2024; одобрена после рецензирования 27.06.2024; принята к публикации 05.07.2024.

About the author:

Olga P. Marinenko, Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor of the Chair of Humanitarian Disciplines, Belarusian-Russian University (43 Prospekt Mira, Mogilev 212000, Republic of Belarus), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5553-3838>, **Scopus ID:** 57208754608, **Researcher ID:** JZE-5116-2024, marinenkoo@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Submitted 30.05.2024; revised 27.06.2024; accepted 05.07.2024.



Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.347-365

УДК 331.55:37

Образовательная миграция как инструмент приумножения рабочей силы

Т. К. Ростовская^{1,2}✉, Л. А. Давлетшина³

¹ Институт демографических исследований ФНИСЦ РАН,

г. Москва, Российская Федерация

² Российский университет дружбы народов,

г. Москва, Российская Федерация

³ Государственный университет управления,

г. Москва, Российская Федерация

✉ rostovskaya.tamara@mail.ru

Аннотация

Введение. Уменьшение численности населения Российской Федерации в последние десятилетия происходит за счет продолжающейся естественной убыли и сокращения миграционного прироста. Эти изменения приводят к определенным сложностям на рынке труда. Проводимая государством политика по достижению демографического оптимума направлена на повышение рождаемости и продолжительности жизни населения и увеличение миграционной привлекательности страны пока не дает ожидаемых результатов. Средний вариант прогноза численности населения, представленный Росстатом, указывает на снижение численности, рост удельного веса населения старше трудоспособного, сокращение доли населения младше трудоспособного, что впоследствии найдет отражение на численности рабочей силы. Цель исследования – проанализировать текущие параметры рабочей силы; изучить образовательную миграцию как источник привлечения иностранных выпускников к трудовой деятельности в России.

Материалы и методы. Для достижения поставленной цели в работе изучены текущие параметры рабочей силы, сформулированы выводы по изменениям уровня занятости и безработицы, участия в рабочей силе и коэффициента напряженности на рынке труда. Определены действующие нормативные и правовые акты, регулирующие трудовую миграцию, в том числе по привлечению высококвалифицированных специалистов и удержанию выпускников иностранных государств для работы в Российской Федерации.

Результаты исследования. В результате изучения проводимой государством политики в сфере образования выявлены меры по расширению доступности рынка образовательных услуг для иностранных студентов. Представлены возможные варианты дальнейшего трудоустройства в российских компаниях и для работы за рубежом. Изучена проводимая государственная политика основных стран – доноров иностранных студентов в нашей стране, а также меры государственного регулирования в Казахстане, Таджикистане, Туркменистане и Узбекистане.

Обсуждение и заключение. Материалы исследования могут быть использованы в процессе разработки государственной миграционной и образовательной политики, в сфере совершенствования законодательного регулирования образовательной миграции и последующего привлечения иностранных выпускников к трудоустройству в России.

Ключевые слова: образовательная миграция, рабочая сила, страны СНГ, депопуляция, высококвалифицированный специалист, государственное регулирование

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Ростовская Т. К., Давлетшина Л. А. Образовательная миграция как инструмент приумножения рабочей силы // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3. С. 347–365. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.347-365>

© Ростовская Т. К., Давлетшина Л. А., 2024



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



Educational Migration as a Tool for Increasing the Labor Force

T. K. Rostovskaya^{a, b}, L. A. Davletshina^c

^a Institute for Demographic Research – Branch of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

^b Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation

^c State University of Management, Moscow, Russian Federation
✉ rostovskaya.tamara@mail.ru

Abstract

Introduction. The decrease in the population of Russia in recent decades has been caused by ongoing natural decline and decrease in migration growth. The government's policy of increasing the country's migration attractiveness has not yet produced the expected results. The average version of the population forecast indicates a decrease in the number, an increase in the proportion of the population older than the able-bodied, a decrease in the proportion of the population younger than the able-bodied, which will subsequently be reflected in the size of the workforce. The purpose of the study is to analyze the current parameters of the labor force; to study educational migration as a source of attracting foreign graduates to work in Russia.

Materials and Methods. The paper examines the current parameters of the Russian labor force, and draws conclusions on changes in key labor market indicators. The current regulations and legal acts regulating labor migration have been identified, including those on attracting highly qualified specialists and retaining graduates from foreign countries to work in Russia.

Results. As a result of the study of the state policy in the field of education, measures have been identified to expand the accessibility of the educational services market in Russia for foreign students. Possible options for their further employment in Russian companies and for work abroad are presented. The state policy of the main donor countries of foreign students in Russia, as well as government regulation measures in Kazakhstan, Tajikistan, Turkmenistan and Uzbekistan, has been studied.

Discussion and Conclusion. The results of this study can be used in the process of developing state migration and educational policy, in the field of improving the legislative regulation of educational migration and the subsequent attraction of foreign graduates to employment in Russia.

Keywords: educational migration, labor force, CIS countries, depopulation, highly qualified specialist, state regulation

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

For citation: Rostovskaya T.K., Davletshina L.A. Educational Migration as a Tool for Increasing the Labor Force. *Integration of Education*. 2024;28(3):347–365. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.347-365>

Введение

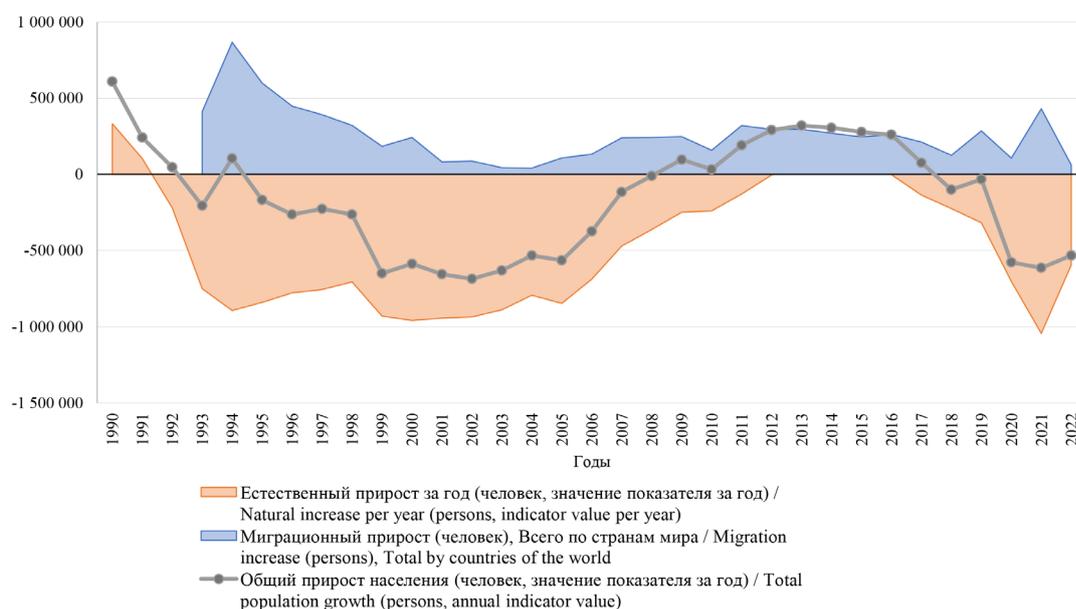
На протяжении последних 30 лет, начиная с 1993 г., в России наблюдается практически непрерывное сокращение численности населения (депопуляция) – за исключением 1994 г. и периода с 2009 по 2018 гг.¹ Сокращение численности населения страны происходит за счет естественной убыли населения: рождается меньше, чем умирает². В 1993–2022 гг. отмечается

непрерывный миграционный прирост, нивелирующий влияние естественной убыли, в период 2009–2018 гг. зарегистрировано увеличение численности населения³. В настоящее время в стране вновь прослеживается депопуляция. Объем естественной убыли в период 2020–2022 гг. вырос, миграционный прирост сократился и не смог компенсировать естественную убыль населения страны (рис. 1).

¹ Общий прирост населения [Электронный ресурс] // ЕМИСС: государственная статистика. URL: <https://fedstat.ru/indicator/31272> (дата обращения: 14.10.2023).

² Естественный прирост за год [Электронный ресурс] // ЕМИСС: государственная статистика. URL: <https://fedstat.ru/indicator/31018> (дата обращения: 14.10.2023).

³ Миграционный прирост [Электронный ресурс] // ЕМИСС: государственная статистика. URL: <https://fedstat.ru/indicator/46162> (дата обращения: 14.10.2023).



Р и с. 1. Компоненты изменения общей численности российского населения в 1990–2022 гг., чел.
 Fig. 1. Components of the change in the total population of Russia between 1990–2022, people

Источник: составлено авторами на основе данных Единой межведомственной информационно-статистической системы (ЕМИСС): Общий прирост населения [Электронный ресурс]. URL: <https://fedstat.ru/indicator/31272> (дата обращения: 14.10.2023); Естественный прирост за год [Электронный ресурс]. URL: <https://fedstat.ru/indicator/31018> (дата обращения: 14.10.2023); Миграционный прирост [Электронный ресурс]. URL: <https://fedstat.ru/indicator/46162> (дата обращения: 14.10.2023).

Source: Compiled by the authors based on data from the Unified Interdepartmental Information and Statistical System: Total population growth [Electronic resource]. Available at: <https://fedstat.ru/indicator/31272> (accessed 14.10.2023); Natural increase per year [Electronic resource]. Available at: <https://fedstat.ru/indicator/31018> (accessed 14.10.2023); Migration increase [Electronic resource]. Available at: <https://fedstat.ru/indicator/46162> (accessed 14.10.2023).

В России проблеме сокращения численности населения и достижения демографического оптимума на уровне федерального законодательства уделяется значительное внимание. В 2007 г. принят закон «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей», который предусматривает выплату материнского капитала семьям, родившим второго и последующего детей⁴. В Указе Президента Российской Федерации

определены основные приоритеты и направления демографической политики страны на среднесрочную перспективу⁵. С 2019 г. до конца 2024 г. реализуются национальные проекты, ориентированные на сохранение численности населения и поддержание здоровья⁶. Для закрепления и расширения целей национальных проектов в Указах Президента последних лет содержатся следующие постулаты: «сохранение населения, здоровье и благополучие людей»⁷,

⁴ О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей : федер. закон от 29.12.2006 г. № 256-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/24820> (дата обращения: 14.10.2023).

⁵ О мерах по реализации демографической политики Российской Федерации : Указ Президента Российской Федерации от 17.05.2012 г. № 606 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201205070019> (дата обращения: 14.10.2023).

⁶ Демография : национальный проект [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/info/35559/> (дата обращения: 14.10.2023); Здоровоохранение : национальный проект [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/info/35561/> (дата обращения: 14.10.2023).

⁷ Указ о национальных целях развития России до 2030 г. от 21.07.2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 14.10.2023).



«обеспечение устойчивого роста численности населения Российской Федерации»⁸, «устойчивый естественный рост численности и повышение качества жизни населения»⁹. Указом Президента утверждены «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Данный Указ является документом стратегического планирования в сфере обеспечения национальной безопасности России, направленным на сбережение народа страны и развитие человеческого потенциала.

Таким образом, в указанных выше документах речь идет об устойчивом росте численности населения за счет естественных процессов. Согласно статистическим данным, опубликованным Росстатом¹⁰, в последние десятилетия это реализовать не удавалось – с 1992 г. до 2022 г., за исключением 2013 г. и 2014 г., по стране зафиксирована естественная убыль населения. Также за рассматриваемый период наблюдается ежегодный миграционный прирост населения – численность прибывших на постоянное жительство превышает численность уехавших из страны. Подобные изменения требуют понимания количественных параметров миграционных процессов, а также изучения качественных характеристик.

Регулирование и реализация миграционной политики осуществляется посредством Концепции, принятой Указом Президента на период 2019–2025 гг.¹¹ В документе речь идет о «сохранении исторических и культурных связей народов государств – участников Содружества Независимых Государств (СНГ), взаимные безвизовые поездки, учреждение

Евразийского экономического союза», а также о «создании благоприятного режима для свободного перемещения обучающихся, научных и педагогических работников в целях развития науки, профессионального образования, повышения уровня подготовки научных кадров и специалистов для отраслей экономики и сферы государственного управления Российской Федерации».

Согласно среднему варианту прогноза численности населения России, представленного Росстатом¹², в 2036 г., по сравнению с текущими значениями 2022 г.¹³, численность населения сократится на 3,7 млн чел., что составит снижение на 2,5 %. Структура численности населения по возрастным группам претерпит ряд изменений: удельный вес трудоспособного населения увеличится с 57,2 % от общей численности населения страны до 61,6 % и составит в 2036 г. 88,1 млн чел.; население старше трудоспособного увеличится с 24,0 до 24,1 % или достигнет 34,5 млн чел.; доля населения младше трудоспособного сократится с 18,8 до 14,2 % и составит 20,4 млн чел. Фактические значения численности постоянного населения в среднем за 2022 г., по сравнению с прогнозными (средний вариант прогноза), выше на 176,8 тыс. чел. (0,12 %).

В последние годы в стране наблюдается сокращение численности населения за счет продолжающейся естественной убыли и уменьшение миграционного прироста. Активно проводимая государственная политика по достижению демографического оптимума, направленная на увеличение рождаемости и ожидаемой продолжительности жизни населения, повышение миграционной привлекательности

⁸ Там же.

⁹ О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 14.10.2023).

¹⁰ Демографический ежегодник России 2021 [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики : сайт. URL: https://rosstat.gov.ru/bgd/regl/B21_16/Main.htm (дата обращения: 14.10.2023).

¹¹ О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 гг. : Указ Президента от 31.10.2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/58986> (дата обращения: 14.10.2023).

¹² Предположительная численность населения [Электронный ресурс] // ЕМИСС: государственная статистика. URL: <https://fedstat.ru/indicator/36727> (дата обращения: 14.10.2023).

¹³ Численность постоянного населения в среднем за год [Электронный ресурс] // ЕМИСС: государственная статистика. URL: <https://fedstat.ru/indicator/31556> (дата обращения: 14.10.2023).

страны не дает ожидаемых результатов; продолжается депопуляция. Средний вариант прогноза численности населения указывает на снижение, рост удельного веса трудоспособного и старше трудоспособного населения, сокращение доли населения младше трудоспособного. Подобные трансформации найдут отражение в различных отраслях и сферах жизни россиян: производительность и эффективность труда, образование и здравоохранение, занятость и безработица и др.

Цель исследования – изучить текущее состояние рынка труда Российской Федерации и возможность использования образовательной миграции как инструмента привлечения иностранных выпускников к трудовой деятельности в стране.

Обзор литературы

Вопросы относительно деятельности в России иностранных студентов в рамках образовательного процесса и участия на рынке труда нашли отражение в исследованиях отечественных ученых. В современных публикациях рассматриваются проблемы развития университетов в условиях роста объема экспорта международных образовательных услуг, трансформации образовательной среды с целью привлечения иностранных обучающихся, вызовы и риски в контексте геополитических изменений [1–3]. Интернационализация придает высшему образованию характер управляемости процессами глобализации, предполагающий построение взаимоотношений между странами, людьми, культурами, институтами и системами, а также способствует открытости национальных систем высшего образования [4]. Однако для успешного функционирования необходима выработка собственной национальной стратегии высшего образования [5].

Интернационализация – важный элемент развития государства за счет использования возможностей экономики и рынка труда, который позволяет повысить качество образовательных программ в соответствии с международными стандартами, укрепить репутацию на международном уровне и быть конкурентоспособными с точки зрения национальной системы

высшего образования [5]. Взаимозависимость между массовизацией и интернационализацией высшего образования проявляется в интенсивном росте количества учреждений и обучающихся, а также возможности преодоления разрывов между системами высшего образования и учреждений. В результате массовая высшая школа становится проводником интеграционной повестки за счет доступа к обучению широких слоев населения [6].

Мировая и российская практика внедрения предвузовской подготовки как инструмента адаптации перед началом обучения иностранного студента посредством получения необходимого уровня государственного языка и подготовки в учебно-профессиональной среде является начальным звеном в экспорте образовательных услуг [7].

Учебная миграция в России за десятилетний период увеличилась в 2,5 раза, преимущественно за счет студентов бывших республик СССР; существует территориальная дифференциация: лидируют вузы Центрального, Северо-Западного и Приволжского федеральных округов; 97 % иностранных студентов обучаются в государственных вузах; в качестве мероприятия по стимулированию учебной миграции предлагается создание и поддержание на соответствующем уровне специальной инфраструктуры для обучения и проживания иностранных студентов, заключение корпоративных соглашений с зарубежными странами и университетами, а также разработка специальных программ кредитования иностранных студентов [8].

Проблемы глобальной образовательной миграции оказывают влияние на все сферы жизни общества: иностранные студенты, оставаясь после окончания вузов в стране обучения, изменяют как демографический, так и трудовой потенциал; образование является наиболее эффективным средством «мягкой силы», поскольку позволяет распространять политические и культурные ценности страны [9].

Общее влияние международной образовательной миграции на социально-политические и социально-экономические процессы сводится к тому, что студенты, возвратившиеся после обучения домой,



являются «послами доброй воли» страны-реципиента; если студенты после окончания обучения остаются, страна-реципиент получает работников, на становление и воспитание которых не были затрачены средства [10].

По мнению отечественных ученых, следует обратить внимание на необходимость трансформации университетов под влиянием глобализации и выстраивания траекторий развития отечественных учреждений в соответствии с некоторой «единой европейской моделью», подчеркивая наличие сдерживающих реакций самозащиты национальных систем образования [11].

Изучение рынка образовательных услуг для иностранных граждан позволило определить ряд направлений. Первое нацелено на решение проблемы потребностей внутреннего рынка труда, предполагает урегулирование внутристрановых вопросов через привлечение иностранных граждан и международный обмен студентами с последующей стажировкой [12]. Второе направление оценивает образовательную иммиграцию как источник объединенных в стране иностранных граждан, которые могут рассматриваться в качестве высококвалифицированных потенциальных граждан России [13].

Дополнительным инструментом социокультурной адаптации иностранных студентов являются тьюторы, способствующие решению вопросов бытового, учебного, организационного характера [14; 15].

По результатам анализа экспорта отечественных образовательных услуг в условиях новой реальности выявлено, с одной стороны, развитие экспорта образования и предоставление возможности обучения одаренных иностранных выпускников позволит привлечь их к работе на российскую экономику [16]. С другой – решающее влияние на намерение об обучении в том или ином регионе и университете оказывает перспектива найти работу в период обучения [17].

Вовлечение иностранных студентов в социокультурную жизнь России, создание

и удержание на соответствующем уровне инфраструктуры, разработка специальных программ кредитования и натурализации иностранных студентов, а также мотивирование к осуществлению жизненной стратегии по созданию семьи и рождению детей поддерживают исследователи МГУ им. М. В. Ломоносова [8; 18].

Таким образом, текущий обзор научных трудов не выявил работ, посвященных исследованию образовательной миграции как одного из источников привлечения иностранных выпускников к трудовой деятельности в России и приумножения рабочей силы страны. В настоящем исследовании авторы впервые реализуют комплексную оценку текущего состояния рынка труда России и рассмотрят возможность использования образовательной миграции как инструмента привлечения иностранных выпускников к трудовой деятельности в России.

Материалы и методы

Текущие параметры изменения рабочей силы в России. Под рабочей силой с 2017 г. понимаются лица в возрасте от 15 лет и старше, являющиеся в период проведения выборочного анализа занятыми или безработными¹⁴. Ранее в исследовании учитывались лица в возрасте 15–72 лет.

В период с 2017 по 2022 гг. в России наблюдается снижение численности рабочей силы с 76,3 млн чел. до 74,9 млн чел. (на 1,8 %): численность занятых сократилась до 72,0 млн чел. (на 0,5 %) в 2022 г., а безработных – до 2,95 млн чел. (на 25,7 %). Уровень безработицы сократился на 1,3 %. Пик безработицы приходится на 2020 г., озаменованный ковидными ограничениями, которые коснулись в первую очередь сферу услуг (рис. 2).

При сравнении 2022 г. с 2018 г. зафиксировано снижение коэффициента напряженности на рынке труда с 2,3 единиц до 1,6. Наблюдается уменьшение на 0,7 единиц отношения среднегодовой численности безработных к среднегодовому числу вакансий, представленных работодателями в органы службы занятости населения.

¹⁴ Труд и занятость в России. 2021 : стат. сборник. М., 2021. 177 с. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Trud_2021.pdf (дата обращения: 14.10.2023).



Уровень участия в рабочей силе – показатель, характеризующий отношение численности населения, входящего в состав рабочей силы в возрасте 15 лет и старше к общему числу населения данной возрастной группы¹⁵. Этот показатель в 2017–2022 гг. сократился с 62,8 до 62,3 %, т. е. происходит снижение за весь период на 0,5 процентных пункта.

Анализ структуры занятости по уровню образования в России в 2020 г. выявил наличие у более 80 % занятого населения высшего или среднего профессионального образования. В рассматриваемый период лиц с высшим образованием было 35,4 %, со средним профессиональным (среднее

звено) – 25,6 % и по программам подготовки квалифицированных рабочих (служащих) – 19,2 %¹⁶. Среди безработных россиян 63,9 % получили высшее или среднее профессиональное образование (24,0, 21,0 и 18,9 % соответственно), 26,8 – среднее общее образование и 8,7 – основное общее образование.

В число занятых в 2020 г. входит 70,6 млн чел. По пяти наиболее распространенным видам экономической деятельности заняты более 55 % работающего населения страны, что соответствует 39,3 млн чел. ТОП-5 численности занятых по видам экономической деятельности в 2020 г. в России распределился следующим образом:



Р и с. 2. Общая численность безработных в соответствии с методологией Международной организации труда (МОТ) и уровень безработицы (по методологии МОТ) в 2017–2022 гг.

F i g. 2. The total number of unemployed in accordance with the International Labour Organization (ILO) methodology and the unemployment rate (according to the ILO methodology) in 2017–2022

Источники: составлено авторами на основе данных ЕМИСС: Уровень безработицы (по методологии МОТ) [Электронный ресурс]. URL: <https://fedstat.ru/indicator/43062> (дата обращения: 14.10.2023); Общая численность безработных в соответствии с методологией МОТ [Электронный ресурс]. URL: <https://fedstat.ru/indicator/33414> (дата обращения: 14.10.2023).

Source: Compiled by the authors based on data from the Unified Interdepartmental Information and Statistical System: Unemployment rate (according to the ILO methodology) [Electronic resource]. Available at: <https://fedstat.ru/indicator/43062> (accessed 14.10.2023); Total number of unemployed according to the ILO methodology [Electronic resource]. Available at: <https://fedstat.ru/indicator/33414> (accessed 14.10.2023).

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же.



1. Оптовая и розничная торговля, ремонт автотранспортных средств и мотоциклов – 10,9 млн чел. (15,4 % от общей численности занятых).

2. Обрабатывающие производства – 10,0 млн чел. (14,2 % от общей численности занятых).

3. Образование – 6,7 млн чел. (9,5 % от общей численности занятых).

4. Транспортировка и хранение – 6,2 млн чел. (8,8 % от общей численности занятых).

5. Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг – 5,5 млн чел. (7,8 % от общей численности занятых).

Анализ числа безработных по продолжительности поиска работы выявило, с одной стороны, увеличение количества безработных, с другой – сокращение среднего времени поиска работы. В 2017 г. продолжительность поиска работы снизилась с 7,6 до 6,3 месяцев в 2020 г. Такие изменения стали возможны за счет уменьшения модального интервала с «12 и более месяцев» до «от 1 до 3 месяцев», что свидетельствует о более высокой востребованности работников и оперативном трудоустройстве. Схожие перемены произошли и среди обучающихся очной формы обучения: увеличение общего числа безработных и сокращение среднего времени поиска работы.

В период 2019–2021 гг. количество иностранцев, получивших разрешительные документы на работу в России, увеличилось с 1,8 до 2,1 млн чел., при этом 2020 г. характеризуется снижением до 1,1 млн чел.¹⁷ Практически все иностранные граждане, получившие разрешительные документы на работу в России – выходцы из стран СНГ (95,3–98,0 % от общего числа): 1,23 млн чел. (58,5 % от общего числа иностранных граждан) – граждане Узбекистана, 730 тыс. чел. (34,7 % соответственно) –

жители Таджикистана. Согласно данным МВД, за 2022 г. оформлено 32,7 тыс. разрешений иностранным гражданам и лицам без гражданства, являющихся высококвалифицированными специалистами, что на 14,0 тыс. единиц меньше, чем в 2021 г.¹⁸ Значение рассматриваемого показателя в январе – июле 2023 г. составило 17,3 тыс. чел., что свидетельствует о снижении на 13,5 % за аналогичный период 2022 г. Миграционные перемещения высококвалифицированных и научных кадров формируют кадровый потенциал России, а учебная миграция молодежи выступает в роли источника его пополнения [19].

Постановлением Правительства Российской Федерации на 2024 г. определены допустимые значения иностранных работников по отдельным видам экономической деятельности¹⁹. Действие данного нормативного акта не распространяется на иностранных граждан, временно и постоянно проживающих в Российской Федерации, которые являются гражданами государств – членов Евразийского экономического союза (ЕАЭС), на высококвалифицированных специалистов, а также членов их семей. Таким образом, на законодательном уровне закреплены параметры и условия по привлечению и удержанию высококвалифицированных специалистов для дальнейшего трудоустройства и проживания в России. Указанная потребность отражена в российском миграционном законодательстве, но отсутствует понятие «образовательная иммиграция» [20].

Государственная поддержка рынка образовательных услуг России для иностранных граждан. Привлечение иностранных студентов для обучения в России и стимулирование продолжения трудовой деятельности на данный момент поддерживается рядом документов: приоритетный

¹⁷ Российский статистический ежегодник [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12994> (дата обращения: 14.10.2023).

¹⁸ Сводка основных показателей деятельности по миграционной ситуации в Российской Федерации за январь – декабрь 2022 г. [Электронный ресурс] // МВД : офиц. сайт. URL: <http://government.ru/docs/all/149685/> (дата обращения: 14.10.2023).

¹⁹ Об установлении на 2024 г. допустимой доли иностранных работников, используемых хозяйствующими субъектами, осуществляющими на территории Российской Федерации отдельные виды экономической деятельности : постановление Правительства Российской Федерации от 16.09.2023 г. № 1511 [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/149685/> (дата обращения: 14.10.2023).

проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования»²⁰, «Концепция продвижения российского образования на базе представительств Россотрудничества за рубежом»²¹, национальный проект «Образование»²², Федеральный проект «Россия – привлекательная для учебы и работы страна»²³ и др.

В приоритетном проекте «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» сформулирована цель по повышению удельного веса несырьевого экспорта России за счет увеличения престижа национального образования на мировой арене образовательных услуг. Ключевым показателем является число иностранных граждан, получающих образование в России по очной форме. Плановые значения численности иностранных обучающихся к 2025 г. должны увеличиться до 710,0 тыс. чел., а в 2022 г. составить 450,0 тыс. чел.²⁴ По данным статистического сборника «Индикаторы образования», на начало 2021–2022 учебного года в России обучаются 22,8 тыс. чел. по программам подготовки специалистов среднего звена и 324,1 тыс. чел. – по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. Фактические значения превышают плановые на 102,1 тыс. чел. (на 22,7 %). Данное изменение стало возможно за счет проведения мероприятий проекта: повышение привлекательности для иностранных граждан программ подготовки в российских образовательных организациях, формирование оптимальных условий среды для нахождения иностранных граждан на период обучения в России и др.

В мае 2013 г. запущен Проект повышения конкурентоспособности российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров²⁵, целью которого является основание в стране университетов мирового класса, объединяющих образование, предпринимательство и инновации, с усовершенствованной инфраструктурой для привлечения лучших ученых, преподавателей, управленцев и студентов.

Национальный проект «Образование» в части Федерального проекта «Экспорт образования», реализуемый до 31 декабря 2024 г., содержит плановые значения по трудоустройству иностранных студентов в отечественных организациях, включая российские компании, находящиеся за рубежом.

Федеральный проект «Россия – привлекательная для учебы и работы страна» предусматривает создание условий для привлечения и закрепления иностранных студентов и талантливой молодежи. Среди показателей федерального проекта – увеличение числа обучающихся иностранцев в России до 450 тыс. чел. в 2030 г. и повышение численности иностранных обучающихся, постоянно проживающих на территории России, до 50 тыс. чел. Для достижения плановых значений в 2021 г. разработаны и сформированы система отбора талантов и предоставления грантов иностранным студентам; программа упрощенного оформления вида на жительство высококвалифицированным специалистам; общие подходы к системе учета и управления миграционными процессами. В 2022–2023 гг. работа продолжена и направлена на создание условий для привлечения

²⁰ Развитие экспортного потенциала российской системы образования : паспорт приоритетного проекта от 30.05.2017 г. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pasport-prioritetnogo-proekta-gazvitiie-ekspornogo-potentsiala-rossiiskoi-sistemy-obrazovaniija/> (дата обращения: 14.10.2023).

²¹ Концепция продвижения российского образования на базе представительств Россотрудничества за рубежом : утв. МИД России 27.03.2014 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-prodvizhenija-rossiiskogo-obrazovaniija-na-baze-predstavitelstv-rossotrudnichestva-za/> (дата обращения: 14.10.2023).

²² Образование : национальный проект [Электронный ресурс]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm (дата обращения: 14.10.2023).

²³ Россия – привлекательная для учебы и работы страна : федер. проект [Электронный ресурс]. URL: https://www.economy.gov.ru/material/directions/fed_proekt_rossiya_privlekatelnaya_dlya_ucheby_i_raboty_strana/ (дата обращения: 14.10.2023).

²⁴ Индикаторы образования: 2023 : стат. сборник [Электронный ресурс] / Н. В. Бондаренко [и др.]. М. : НИУ ВШЭ, 2023. 432 с. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/819352620.pdf> (дата обращения: 14.10.2023).

²⁵ Проект 5-100 [Электронный ресурс]. URL: <https://5100.itmo.ru/ru/page/11/> (дата обращения: 14.10.2023).



и закрепления иностранных студентов и талантливой молодежи: обеспечена деятельность российских педагогических работников в иностранных государствах (414 чел. в 2022 г. и 621 чел. в 2023 г.); оказана грантовая поддержка талантливым иностранным студентам (8,5 тыс. чел. в 2021 г. и 9,0 тыс. чел. в 2023 г.). Продолжение реализации перечисленных видов работ запланировано на 2024 г.: повышение числа педагогических работников, осуществляющих трудовую деятельность за рубежом до 1 035 чел., увеличение грантовой поддержки до 10 тыс. чел.

Президент России объявил 2022–2031 гг. Десятилетием науки и технологий, в рамках которого реализуется инициатива «Научно-популярный туризм»²⁶, основной целью которой является привлечение талантливой молодежи в сферу исследований и разработок, повышение доступности информации о достижениях и перспективах российской науки, в том числе и через привлечение иностранных граждан.

На базе официального сайта Министерства науки и высшего образования Российской Федерации создана информационная платформа о высшем образовании в России для иностранных граждан, на которой представлены сведения об образовании и жизни в стране, а также актуальные новости. Она направлена на привлечение иностранных граждан для обучения в России²⁷.

Обобщая действующие в стране мероприятия государственной поддержки по привлечению иностранных граждан для получения образования и последующего трудоустройства, можно определить их направленность на стимулирование поступления в российские образовательные организации и на расширение позиционирования отечественного рынка образовательных услуг, в том числе и через конгрессно-выставочную деятельность.

Результаты исследования

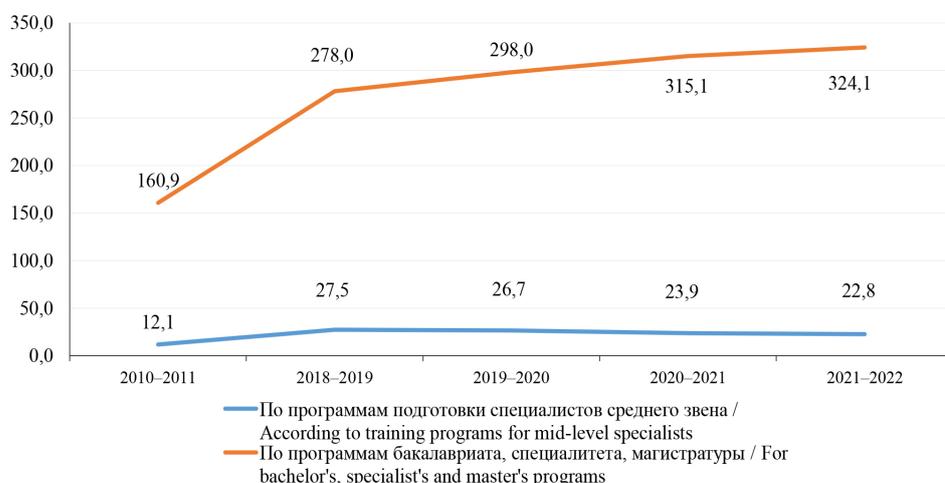
Численность иностранных студентов, обучающихся в России. По результатам изучения динамики численности иностранных студентов, обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена и высшего образования в России в 2010–2011 учебном году и в период с 2018–2019 по 2021–2022 учебные годы выявлено преобладание студентов, обучающихся по программам высшего образования. Более 90 % иностранных граждан, обучающихся в России – студенты программ бакалавриата, специалитета или магистратуры. За рассматриваемый период численность иностранных студентов увеличилась на 173,9 тыс. чел.: по программам подготовки специалистов среднего звена на 10,7 тыс. чел., по программам высшего образования – 163,2 тыс. чел. Данное изменение свидетельствует о двукратном увеличении по всем категориям до 346,9 тыс. чел. (рис. 3).

Обучение проходит преимущественно в государственных и муниципальных организациях – от 81,2 % (2010–2011 учебный год), до 90,7 % (2020–2021 учебный год). Иностранные студенты, выбирая образовательную организацию в чужой стране, исходят из представительности образовательной организации, известности и надежности. По данным социологического исследования «Перспективы и проблемы обучения иностранных граждан в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации» выявлено пристальное внимание иностранных обучающихся на позиции российских вузов в международных и/или национальных рейтингах²⁸. Государственным и муниципальным организациям за счет представительности и большей надежности легче попасть в различные рейтинги, а также выделять дополнительное финансирование на рекламу, в том числе в рамках конгрессно-выставочной деятельности за рубежом.

²⁶ Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий : Указ Президента Российской Федерации от 25.04.2022 г. № 231 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47771> (дата обращения: 14.10.2023).

²⁷ Официальный сайт о высшем образовании в России для иностранных студентов STUDY IN RUSSIA [Электронный ресурс]. URL: <https://www.studyinrussia.com/> (дата обращения: 14.10.2023).

²⁸ Обучение иностранных граждан в российских учреждениях высшего образования. М. : ФГАНУ «Центр социологических исследований», 2020. 84 с. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/783615127.pdf> (дата обращения: 14.10.2023).



Р и с. 3. Динамика численности иностранных студентов, обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена и высшего образования в России, тыс. чел.

F i g. 3. Dynamics of the number of foreign students enrolled in training programs for mid-level specialists and higher education in Russia, thousand people

Источник: составлено авторами на основе данных статистического сборника Индикаторы образования: 2023 : стат. сб. [Электронный ресурс] / Н. В. Бондаренко [и др.]. М. : НИУ ВШЭ, 2023. 432 с. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/819352620.pdf> (дата обращения: 14.10.2023).

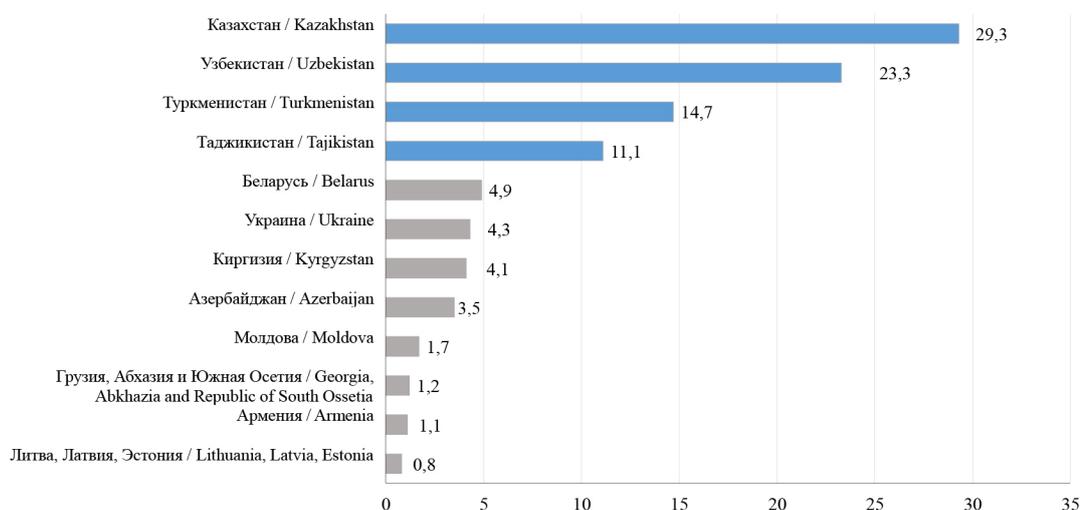
Source: Compiled by the authors based on data from a statistical collection Bondarenko N.V., Varlamova T.A., Gokhberg L.M., Zorina O.A., Kuznetsova V.I., Ozerova O.K., et al. Indicators of Education in the Russian Federation: 2023 : Data Book [Electronic resource]. Moscow : HSE; 2023. Available at: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/819352620.pdf> (accessed 14.10.2023).

По программам подготовки специалистов среднего звена наблюдается увеличение удельного веса иностранных студентов от общей численности с 0,6 % (2010–2011 учебный год) до 0,8 (2020–2021 учебный год). Максимальные значения зафиксированы в 2018–2019 учебном году – 1,1 %. Такой незаметный прирост удельного веса объясняется подготовкой специалистов среднего звена, начинающейся в более раннем возрасте, поскольку переезд несовершеннолетнего без сопровождения родителей невозможен. Отмечается ориентированность программ среднего профессионального образования (СПО) на внутренние рынки, подготовка по высокотехнологичным профессиям и специальностям, создание образовательно-производственных центров (кластеров).

По программам бакалавриата, специалитета, магистратуры в рассматриваемый период удельный вес иностранных обучающихся от общей численности студентов вырос на 5,6 процентных пункта и в 2020–2021 учебном году составил 7,9 %.

Данные изменения стали возможны за счет увеличения доступности информации об обучении в России для иностранных студентов; реализации мер по совершенствованию миграционного законодательства; увеличения числа образовательных программ российских университетов, имеющих международную аккредитацию; организации олимпиад и конкурсов с целью отбора иностранных граждан на обучение по квоте и иным факторам.

Анализ направления прибытия для обучения в Россию иностранных граждан выявил преимущество среди жителей стран СНГ, Балтии, Грузии, Абхазии и Южной Осетии: 72,5 % (2010–2011 учебный год) от общего числа иностранных студентов, обучающихся в России и 64,3 % (2021–2022 учебный год) соответственно. За рассматриваемый период наблюдается увеличение числа студентов из представленных стран до 208,5 тыс. чел. в 2021–2022 учебном году или на 91,8 тыс. чел., при снижении удельного веса на 8,2 процентных пункта, что произошло



Р и с. 4. Структура иностранных студентов из стран СНГ и Балтии, Грузии, Абхазии и Южной Осетии, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры в России в 2021–2022 учебном году, %

F i g. 4. Structure of foreign students by citizenship pursuing bachelor degree, Specialist Diploma, master degree programs in Russia in the 2021–2022 academic year, %

Источник: составлено авторами на основе данных статистического сборника Индикаторы образования: 2023 : стат. сб. [Электронный ресурс] / Н. В. Бондаренко [и др.]. М. : НИУ ВШЭ, 2023. 432 с. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/819352620.pdf> (дата обращения: 14.10.2023).

Source: Compiled by the authors based on data from the statistical collection Bondarenko N.V., Varlamova T.A., Gokhberg L.M., Zorina O.A., Kuznetsova V.I., Ozerova O.K., et al. Indicators of Education in the Russian Federation: 2023 : Data Book [Electronic resource]. Moscow : HSE; 2023. Available at: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/819352620.pdf> (accessed 14.10.2023).

благодаря росту численности студентов из стран дальнего зарубежья в 3 раза – до 115 тыс. чел. в 2021–2022 учебном году или прирост на 77,9 тыс. чел. Удельный вес при этом вырос на 12,4 процентных пункта от общего числа иностранных студентов, обучающихся в России в 2021–2022 учебном году и достиг значения 35,5 %. Текущие трансформации требуют внимания к этнонациональным особенностям иностранных студентов, системе мотивации при организации процесса обучения и включения в культуру России [21].

Структура иностранных студентов из стран СНГ и Балтии, Грузии, Абхазии и Южной Осетии, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры в России в 2021–2022 учебном году распределилась неравномерно. Наибольшая доля принадлежит Узбекистану (29,3 %), Казахстану (23,3 %), Туркменистану (14,7 %) и Таджикистану (11,1 %) – в сумме по четырём странам порядка 80 % студентов обучаются

по программам высшего образования в России (рис. 4).

Несмотря на сокращение удельного веса иностранных студентов в общей численности, основным поставщиком обучающихся в Россию остаются страны СНГ, поскольку являются близкими по социально-культурному поведению и традициям, в отличие от студентов стран дальнего зарубежья. Заложенные со времен СССР праздники, ценности, устройство общества и иные параметры актуальны в большинстве стран СНГ. Минимальный языковой барьер и близость культурно-бытовых ценностей минимизирует период адаптации студентов, за счет чего происходит более комфортное включение в коллектив и учебный процесс. Дальнейшая мотивация к обучению и/или подготовке научных и научно-педагогических кадров, привлечению к трудовой деятельности в России для развития высокотехнологичных отраслей и подготовки высококвалифицированных специалистов является продолжением

проводимой государственной политики. Фактором, предопределяющим высокую долю иностранных студентов из государств Центральной Азии, является проблема доступа к образованию в данных странах из-за ограниченности количества мест в вузах и роста числа потенциальных абитуриентов [22].

После окончания образовательной организации больше трети иностранных студентов (37,3 %) планируют остаться в РФ с целью трудоустройства для приобретения профессионального опыта, для продолжения обучения или из-за того, что считают Россию более динамичной и перспективной²⁹.

Федеральным проектом «Россия – привлекательная для учебы и работы страна» запланировано достижение следующих результатов к 2024 г.: не менее 20 тыс. иностранных студентов остались жить и работать в России и 300 тыс. иностранных работников привлечено дополнительно³⁰.

Вероятность включения иностранных студентов в состав рабочей силы России. По оценкам Росстата миграционный прирост по среднему варианту прогноза на 2035 г. составит 263,6 тыс. чел., что в 4,3 раза выше значений 2022 г.³¹ Необходимо отметить, что прогнозные значения рассчитаны по данным за 2019 г. Материалы обновлялись в июне 2020 г. и с тех пор не пересчитывались, т. е. в прогнозную модель не включены масштабы миграционного прироста в последние три года, изменявшиеся в диапазоне от 62,0 тыс. чел. (2022 г.) до 430,0 тыс. чел. (2021 г.) За год миграционный прирост сократился практически в 7 раз. Подобные изменения могут поставить под угрозу выполнение федерального проекта «Россия – привлекательная для учебы и работы страна», а также целевых показателей стратегических документов развития страны и национальных проектов, направленных на прирост численности населения.

Российская Федерация заинтересована не только в привлечении иностранных студентов, но и последующем их удержании в стране. По оценкам специалистов из Института демографических исследований ФНИСЦ РАН, значительные масштабы эмиграции приводят к оттоку человеческого капитала из ряда стратегически важных регионов России [23].

На данный момент разработаны и приняты нормативные и правовые акты, упрощающие получение разрешительных миграционных документов (страны ЕАЭС в них не нуждаются). В федеральные проекты и стратегии включаются разделы, мотивирующие к поступлению в российские вузы иностранных абитуриентов из числа талантливой молодежи, через предоставление государственных квот на бюджетное обеспечение или системы скидок победителям международных олимпиад.

Федеральным проектом «Россия – привлекательная для учебы и работы страна» предусмотрено привлечение иностранной рабочей силы с учетом потребностей российской экономики в трудовых ресурсах³². Для достижения целевых показателей запланировано открытие центров доиммиграционной подготовки в Республике Узбекистан (2022 г.), в Республике Таджикистан (2023 г.) и Кыргызской Республике (2024 г.). Как результат запланировано привлечение дополнительно качественных иностранных трудовых ресурсов в 2023 г. – 100 тыс. чел., в 2024 г. – 300 тыс. чел. и в 2030 г. – 900 тыс. чел. В качестве инструментов достижения целевых показателей в 2022 г. запущены 18 сервисов цифровой платформы «Единый портал государственных услуг» (ЕПГУ) и мобильное приложение для иностранцев, на 2024 г. запланировано внедрение системы учета и управления миграционными процессами.

Страны-доноры, преимущественно бывшие союзные государства, среди которых лидируют Казахстан, Таджикистан,

²⁹ Обучение иностранных граждан в российских учреждениях высшего образования.

³⁰ Россия – привлекательная для учебы и работы страна : федер. проект [Электронный ресурс].

³¹ Миграционный прирост (прогноз) [Электронный ресурс] // ЕМИСС: государственная статистика. URL: <https://fedstat.ru/indicator/36726> (дата обращения: 14.10.2023).

³² Россия – привлекательная для учебы и работы страна : федер. проект [Электронный ресурс].



Туркменистан и Узбекистан, разрабатывают собственные программы, направленные на удержание талантливой молодежи в стране и организацию международного обмена.

Основным документом, регулирующим образовательную миграцию в Республике Казахстан, является «Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 гг.»³³. Речь идет о запуске стипендиальной программы для иностранных граждан, в том числе для лиц казахской диаспоры, не являющихся гражданами Республики Казахстан; доступе талантливой молодежи к обучению в лучших университетах мира по международной стипендии «Болашак»; расширении экспортных возможностей казахстанских вузов через открытие филиалов за рубежом; создании Альянса университетов и Альянса студентов стран Центральной Азии; открытии Сетевого университета Совета тюркских государств; внедрении онлайн-портала *Study in Kazakhstan* в целях организации площадки для получения консультаций иностранным студентам. Благодаря реализации перечисленных мер планируется увеличение доли иностранных студентов в системе высшего образования от общего количества студентов с 7,1 % (2023 г.) до 10,0 % (2029 г.) [24].

Закон Республики Таджикистан об Образовании в ст. 45 «Стипендия и другие денежные выплаты» предусматривает получение стипендии иностранным гражданам, обучающимся согласно квотам, выделяемым Правительством

Республики Таджикистан³⁴. Государство имеет тесные связи с Россией в части образования [25]. С 2015 г. ежегодно проводятся совместные образовательно-просветительские экспедиции, увеличивается число таджикских студентов, обучающихся в российских вузах; открываются филиалы российских учебных заведений на территории Таджикистана. Минобрнауки России на постоянной основе оказывает поддержку деятельности Российско-Таджикского (Славянского) университета (РТСУ), который занимает ведущее место среди вузов Таджикистана по качеству преподавания и уровню подготовки выпускаемых специалистов³⁵. С точки зрения Национальной стратегии развития Таджикистана до 2030 г. на 20 % увеличится число квалифицированных учителей, в том числе с помощью международного сотрудничества по вопросам подготовки³⁶.

В Республике Туркменистан основным документом, регулирующим образовательные процессы, является Закон Туркменистана «Об образовании»³⁷, где регламентированы принципы государственной политики и гарантии прав граждан в области образования. В ст. 4 речь идет об оказании содействия в получении образования гражданами Туркменистана в иностранных государствах посредством предоставления специальных государственных стипендий, включая стипендии для обучения. Наиболее активное взаимодействие Республики в сфере образования на данный момент реализуется с Россией³⁸. На встрече министров

³³ Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 гг. : постановление Правительства Республики Казахстан от 28.03.2023 г. № 248 [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248> (дата обращения: 14.10.2023).

³⁴ Об образовании : закон Республики Таджикистан от 06.03.2013 г. № 1095 [Электронный ресурс]. URL: <https://medical.tnu.tj/wp-content/uploads/2023/03/zakon-respubliki-tadzhikistan-ob-obrazovanii.pdf> (дата обращения: 14.10.2023).

³⁵ Сотрудничество России и Таджикистана: филиалы российских вузов, совместные экспедиции и Славянский Университет [Электронный ресурс] // Минобрнауки : офиц. сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/48309/> (дата обращения: 14.10.2023).

³⁶ Национальная стратегия развития Таджикистана на период до 2030 г. [Электронный ресурс]. 2016. URL: https://medt.tj/documents/main/strategic_national_programm/strategic_prog_ru.pdf (дата обращения: 14.10.2023).

³⁷ Об образовании : закон Туркменистана, принятый 04.05.2013 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://nic.gov.tm/media/uploads/2023/06/14/rnbekv.pdf> (дата обращения: 14.10.2023).

³⁸ Россия и Туркменистан приняли план совместной работы в сфере высшего образования [Электронный ресурс] // Минобрнауки : офиц. сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/61859/> (дата обращения: 14.10.2023).

образования (декабрь 2022 г.) обсуждались вопросы сотрудничества в сфере высшего образования: создание в Туркменистане совместного университета, расширение сотрудничества в части изучения русского языка и др. Итогом встречи стало подписание сторонами плана мероприятий деятельности российско-туркменской рабочей группы на 2022–2023 гг.

Республика Узбекистан разработала и приняла концепцию развития системы высшего образования до 2030 г.³⁹, которая предусматривает вовлечение высших образовательных учреждений республики в международные рейтинги, направлена на увеличение числа иностранных граждан, обучающихся в Узбекистане. Достижение поставленных целей планируется благодаря повышению инвестиционной привлекательности и конкурентоспособности системы высшего образования. К 2030 г. планируется увеличить долю иностранных студентов до 15,0 % при текущих значениях 2019 г. в 1,0 % от общего количества студентов.

Обсуждение и заключение

В ходе исследования выявлено уменьшение текущих параметров рабочей силы России, а также числа занятых и безработных. Наблюдается снижение уровня занятости и безработицы, участия в рабочей силе и коэффициента напряженности на рынке труда, сокращение среднего времени поиска работы. Преобладающая часть занятых относится к оптовой и розничной торговле, а также обрабатывающим производствам. Численность иностранных граждан, получивших разрешительные документы на работу в России увеличивается, большая часть из них – жители Узбекистана и Таджикистана. В то же время прослеживается снижение числа иностранных граждан, являющихся высококвалифицированными специалистами.

Проводимая государством программа по расширению доступности рынка образовательных услуг для иностранных студентов направлена не только на привлечение

граждан, особенно талантливой молодежи, но и на удержание их на территории страны путем трудоустройства в российских компаниях, в том числе для работы за рубежом.

Проанализирован опыт стран-доноров иностранных студентов – преимущественно бывшие союзные государства, среди которых лидируют Казахстан, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан. Изучение текущей системы высшего образования Казахстана и Узбекистана позволило определить нацеленность на привлечение иностранных студентов, в том числе из тюркских государств, а также сохранение талантливой молодежи в стране. В Таджикистане и Туркменистане основные меры направлены на повышение качества образования, включая международное сотрудничество и обмен, посредством формирования совместной с Россией программ развития (дорожной карты).

Таким образом, меры по привлечению иностранных студентов для обучения в России и последующего удержания в стране в качестве высококвалифицированных специалистов оказывают влияние с точки зрения увеличения численности иностранных студентов. Однако остаются некоторые вопросы, среди которых можно выделить дефицит высококвалифицированных специалистов, опасения самих выпускников по дальнейшей социализации в стране, а также разработанность методов по удержанию иностранных выпускников в числе рабочей силы в России.

Полученные в ходе исследования образовательной миграции как инструмента привлечения иностранных студентов на рынок труда России результаты могут стать основой государственной миграционной и образовательной политики, а также использованы в качестве обоснования разработки и/или внесения изменений в сфере совершенствования законодательного регулирования образовательной миграции и последующего привлечения иностранных выпускников к трудоустройству в России.

³⁹ Об утверждении концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 г. : Указ Президента Республики Узбекистан от 08.10.2019 г. № УП-5847 [Электронный ресурс]. URL: <https://lex.uz/ru/docs/4545887> (дата обращения: 14.10.2023).



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акульшина А. В., Завьялова Л. А. Интернационализация высшего образования: международные векторы стратегии развития университета // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 8–9. С. 117–125. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-117-125>
2. Анпилова Е. С., Бондарев М. Г. Интернационализация высшего образования в России: кейс Южного Федерального университета // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2018. № 3. С. 80–87. EDN: LZQXUT
3. Лебедева Т. В. Влияние международной образовательной миграции на развитие современной системы высшего образования в Российской Федерации // Векторы благополучия: экономика и социум. 2022. Т. 47, № 4. С. 23–39. <https://doi.org/10.18799/26584956/2022/4/1345>
4. Береговая О. А., Кудашов В. И. Интернационализация высшего образования в условиях глобализации // Перспективы науки и образования. 2019. Т. 39, № 3. С. 31–43. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.3.3>
5. Ременцова Н. А. Интернационализация образовательных услуг: тенденции и стратегии // Вестник РГГУ. Сер. «Экономика. Управление. Право». 2020. № 4. С. 47–58. URL: <https://economics.rsuh.ru/jour/article/view/278> (дата обращения: 13.10.2023).
6. Смоляков Д. А. Институциональные условия интернационализации высшего образования: массовая высшая школа // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 5. С. 11–37. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-5-11-37>
7. Филимонова Н. Ю. Интернационализация образования: мировой и российский опыт // Актуальные вопросы профессионального образования. 2016. № 3 (4). С. 54–57. EDN: ХЕНКТВ
8. Воробьева О. Д., Гребенюк А. А., Лебедева Т. В. Учебная миграция в Российскую Федерацию: региональная дифференциация и вклад в социально-экономическое развитие регионов // Региональная экономика и управление: электронный научный журнал. 2021. № 1 (65). № статьи. 6506. URL: <https://eee-region.ru/article/6506/> (дата обращения: 13.10.2023).
9. Агабекян Р. Л. Международная образовательная миграция: проблемы, задачи и направления совершенствования // Региональные проблемы преобразования экономики. 2023. № 12. С. 221–226. <https://doi.org/10.26726/1812-7096-2023-12-221-226>
10. Волох В. А., Гришаева С. А. Международная образовательная миграция в современной России: особенности, проблемы и перспективы // Социальная политика и социология. 2017. Т. 16. № 1 (120). С. 80–87. EDN: YKVCРН
11. Петров В. В. Развитие университетских систем в трансформирующихся обществах // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 2. С. 3666–3673. <https://doi.org/10.15372/PEMW20200203>
12. Антонова Н. Л., Сущенко А. Д. Академическая репутация университета как фактор лидерства на глобальном образовательном рынке // Высшее образование в России. 2019. Т. 29, № 6. С. 144–152. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-144-152>
13. Воронина Н. А. Интеллектуальная миграция: зарубежный и российский опыт регулирования // Труды Института государства и права РАН. 2018. Т. 13, № 6. С. 158–183. URL: <http://igpran.ru/izdaniya/jzhurnal-trudy-instituta-gosudarstva-i-prava-ran/arkhiv/5012/> (дата обращения: 13.10.2023).
14. Береговая О. А., Лопатина С. С., Отургашева Н. В. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 1. С. 156–165. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-156-165>
15. Тимченко Н. С., Кочетова Ю. Ю., Бендрикова А. Ю. Академическая и средовая адаптация иностранных студентов медицинского вуза // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 2. С. 175–185. <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2020.2.16>
16. Патласов О. Ю. Механизм управления международной образовательной миграцией в потоке интернационального миграционного движения населения в Омской области // Финансовые исследования. 2024. Т. 25, № 1 (82). С. 174–181. <http://dx.doi.org/10.54220/finis.1991-0525.2024.82.1.014>
17. Николаев В. К. Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 2. С. 149–166. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166>
18. Кошелева Е. Ю., Алхалди Ахмед М. А. Иностраннный студент и вуз: практики социокультурной адаптации // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2020. № 3. С. 133–143. EDN: JTYOEX
19. Бараненкова Т. А. Миграция высококвалифицированных кадров: современные тенденции и механизмы регулирования // Вестник Института экономики Российской академии наук. 2020. № 5. С. 79–93. EDN: YXMSHX

20. Шитова Н. Б. Образовательная миграция в России: концептуальные вопросы правового регулирования // Журнал российского права. 2020. № 7. С. 98–111. <https://doi.org/10.12737/jrl.2020.083>
21. Думнова Э. М., Муха В. Н. Лингвокультурная адаптация мигрантов в условиях образовательной миграции в Россию // Гуманитарный вектор. 2022. Т. 17, № 2. С. 131–142. <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2022-17-2-131-142>
22. Лобарев Д. С., Калыкова Ч. И. Современные тенденции образовательной миграции в государствах Центральной Азии // Псковский регионологический журнал. 2021. Т. 17, № 3. С. 92–102. <https://doi.org/10.37490/S221979310016612-6>
23. Храмова М. Н., Скоблина Е. В., Зорин Д. П. Иммиграция vs эмиграция: компенсаторная роль миграции в демографическом развитии регионов России // ДЕМИС. Демографические исследования. 2022. Т. 2, № 4. С. 110–122. <https://doi.org/10.19181/demis.2022.2.4.8>
24. Образовательная политика Казахстана в условиях миграции молодежи / В. Ю. Леденева [и др.] // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 6. С. 156–168. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-156-168>
25. Ризоен Ш. Ш. Внешняя образовательная миграция молодежи Таджикистана как двухуровневый ресурс «мягкой силы» // Дискурс-Пи. 2021. Т. 18, № 1 (42). С. 158–175. <https://dx.doi.org/10.24412/1817-9568-2021-1-158-175>

REFERENCES

1. Akulshina A.V., Zavialova L.A. Internationalization of Higher Education: International Vectors of the University Development Strategy. *Higher Education in Russia*. 2018;27(8–9):117–125. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-117-125>
2. Anpilova E.S., Bondarev M.G. Internationalization of Higher Education in Russia: The Case of the Southern Federal University. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. 2018;(3):80–87. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: LZQXUT
3. Lebedeva T.V. Impact of International Educational Migration for the Development of the Modern System of Higher Education in Russian Federation. *Journal of Wellbeing Technologies*. 2022;47(4):23–39. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.18799/26584956/2022/4/1345>
4. Beregovaya O.A., Kudashov V.I. Internationalization of Higher Education in the Context of Globalization. *Perspectives of Science and Education*. 2019;39(3):31–43. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.32744/pse.2019.3.3>
5. Rementsova N.A. Internationalization of Educational Services: Trends and Strategies. *RSUH / RGGU Bulletin. "Economics, Management, Law" Series*. 2020;(4):47–58. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://economics.rsu.ru/jour/article/view/278> (accessed 13.10.2023).
6. Smaliakov D.A. Institutional Conditions of Internationalization of Higher Education: Mass Higher School. *The Education and Science Journal*. 2021;23(5):11–37. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-5-11-37>
7. Filimonova N.Yu. Internationalization of Education: World and Russian Experience. *Actual Problems of Professional Education*. 2016;(3):54–57. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: XEHKTB
8. Vorobieva O.D., Grebenyuk A.A., Lebedeva T.V. Educational Migration to the Russian Federation: Regional Differentiation and Contribution to the Socio-Economic Development of Regions. *Regional Economy and Management: Electronic Scientific Journal*. 2021;(1):6506. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://eee-region.ru/article/6506/> (accessed 13.10.2023).
9. Aghabekyan R.L. International Educational Migration: Problems, Tasks and Areas of Improvement. *Regional Problems of Transforming the Economy*. 2023;(12):221–226. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26726/1812-7096-2023-12-221-226>
10. Volokh V.A., Grishaeva S.A. International Educational Migration in Modern Russia: Features, Problems and Prospects. *Social Policy and Sociology*. 2017;16(1):80–87. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: YKVCSPH
11. Petrov V.V. University Systems Development in Transforming Societies. *Professional Education in the Modern World*. 2020;10(2):3666–3673. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15372/PEMW20200203>
12. Antonova N.L., Sushchenko A.D. University Academic Reputation as a Leadership Factor in the Global Educational Market. *Higher Education in Russia*. 2019;29(6):144–152. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-144-152>



13. Voronina N.A. Intellectual Migration: Foreign and Russian Experience of Management. *Proceedings of the Institute of State and Law of the RAS*. 2018;13(6):158–183. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://igpran.ru/izdaniya/zhurnal-trudy-instituta-gosudarstva-i-prava-ran/arkhiv/5012/> (accessed 13.10.2023).
14. Beregovaya O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. Tutor Support as a Tool of Social-Cultural Adaptation of International Students in Russian Universities. *Higher Education in Russia*. 2020;29(1):156–165. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-156-165>
15. Timchenko N.S., Kochetova Yu.Yu., Bendrikova A.Yu. Academic and Environmental Adaptation of Foreign Students at a Medical University. *Knowledge. Understanding. Ability*. 2020;(2):175–185. (In Russ., abstract in Eng.) <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2020.2.16>
16. Patlasov O.Yu. Mechanism for Managing International Educational Migration within the Flow of International Population Movements in the Omsk Region. *Financial Research*. 2024;25(1):174–181. (In Russ., abstract in Eng.) <http://dx.doi.org/10.54220/finis.1991-0525.2024.82.1.014>
17. Nikolaev V.K. Exporting Russian Higher Education in the Conditions of a New Reality. *Higher Education in Russia*. 2022;31(2):149–166. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166>
18. Kosheleva E.Yu., Alhaldi Ahmed M.A. A Foreign Students and Universities: Social and Cultural Adaptation Practices. *The Bulletin on Pedagogics and Psychology of Southern Siberia*. 2020;(3):133–143. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: JTYOEX
19. Baranenkova T.A. Migration of Highly Qualified Personnel: Modern Trends and Mechanisms of Regulation. *Vestnik instituta ekonomiki Rossiyskoy akademii nauk*. 2020;(5):79–93. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: YXMSHX
20. Shitova N.B. Educational Migration in Russia: Conceptual Issues of Legal Regulation. *Journal of Russian Law*. 2020;(7):98–111. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.12737/jrl.2020.083>
21. Dumnova E.M., Mukha V.N. Linguocultural Adaptation of Migrants in the Context of Educational Migration to Russia. *Humanitarian Vector*. 2022;17(2):131–142. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2022-17-2-131-142>
22. Lobarev D.S., Kalykova Sh. Modern Trends in Educational Migration in the States of Central Asia. *Pskov Journal of Regional Studies*. 2021;17(3):92–102. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.37490/S221979310016612-6>
23. Khramova M.N., Skoblina E.V., Zorin D.P. Immigration vs Emigration: The Compensatory Role of Migration in the Demographic Development of Russian Regions. *Demis. Demographic Research*. 2022;2(4):110–122. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.19181/demis.2022.2.4.8>
24. Ledeneva V.Yu., Lomakina O.V., Dzhunusov A.M., Begasilov B.T. Educational Policy of Kazakhstan in the Context of Youth Migration. *Higher Education in Russia*. 2021;30(6):156–168. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-156-168>
25. Rizoyon Sh.Sh. Foreign Education of Tajik Youth as a Two-Way Resource of Soft Power. *Scientific Journal "Discourse-P"*. 2021;18(1):158–175. (In Russ., abstract in Eng.) <https://dx.doi.org/10.24412/1817-9568-2021-1-158-175>

Об авторах:

Ростовская Тамара Керимовна, доктор социологических наук, профессор, заместитель директора Института демографических исследований ФНИСЦ РАН (119333, Российская Федерация, г. Москва, ул. Фотиевой, д. 6, корп. 1), директор Института современных языков, межкультурной коммуникации и миграций Российского университета дружбы народов (117198, Российская Федерация, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1629-7780>, Researcher ID: F-5579-2018, rostovskaya.tamara@mail.ru

Давлетшина Лейсан Анваровна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры статистики Государственного университета управления (109542, Российская Федерация, г. Москва, Рязанский пр-т, д. 99), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1497-1751>, la_davletshina@guu.ru

Заявленный вклад авторов:

Т. К. Ростовская – научное руководство; обеспечение ресурсами; критический анализ и доработка текста.

Л. А. Давлетшина – изучение концепции; подготовка начального варианта текста; сбор данных и доказательств; визуализация/представление данных в тексте; компьютерные работы; формализованный анализ данных; критический анализ и доработка текста

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 12.02.2024; одобрена после рецензирования 28.04.2024; принята к публикации 06.05.2024.

About the authors:

Tamara K. Rostovskaya, Dr.Sci. (Sociol.), Professor, Deputy Director for Research, Institute for Demographic Research – Branch of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences (6 bd. 1 Fotieva St., Moscow 119333, Russian Federation), Director of the Institute of Modern Languages, Intercultural Communication and Migration, Peoples' Friendship University of Russia (6 Miklukho-Maklaya St., Moscow 117198, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1629-7780>, **Researcher ID:** **F-5579-2018**, rostovskaya.tamara@mail.ru

Leysan A. Davletshina, Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Statistics, State University of Management (99 Ryazan Ave., Moscow 109542, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1497-1751>, la_davletshina@guu.ru

Authors' contribution:

T. K. Rostovskaya – scientific guidance; provision of resources; critical analysis and revision of the text.

L. A. Davletshina – study of the concept; preparation of the initial version of the text; collection of data and evidence; visualization/presentation of data in the text; computer work; formalized data analysis; critical analysis and revision of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 12.02.2024; revised 28.04.2024; accepted 06.05.2024.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY



Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.366-383

УДК 316.6-057.875(470+571)

Личностные ресурсы психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях Российской Федерации

И. А. Баева ✉, *Е. Б. Лактионова*, *И. В. Кондакова*, *Ю. С. Савенко**Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*✉ irinabaeva@mail.ru

Аннотация

Введение. Состояние психологической безопасности человека определяет его эффективное функционирование в кризисной ситуации. Значимость данного состояния и его поддержка резко возрастают в социальной ситуации неопределенности, в которой отсутствует стабильность внешнего окружения и присутствует большое число угроз физическому и психическому статусу человека. В настоящее время такая напряженная социокультурная ситуация характерна для новых российских территорий. Цель исследования – эмпирически обосновать структуру психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях Российской Федерации, и определить личностные ресурсы, поддерживающие это состояние. **Материалы и методы.** Выборка исследования составила 1 034 чел., обучающихся на территории Ленинградской области. Методики сбора эмпирических данных: опросник субъективного благополучия; индексы принятия агрессивного, аддиктивного, самоповреждающего, суицидального, рискованного, делинквентного поведения как нормативного и принятия идей экстремизма, национализма, ксенофобии, фашизма; «Шкала социального интеллекта Тромсо»; «Когнитивная регуляция эмоций»; «Индекс жизненного стиля»; показатели, отражающие ценностные ориентации, связанные с жизнью, здоровьем и безопасностью человека, ценностные ориентации социального взаимодействия и личностного развития. Для обработки данных применялись факторный и множественный регрессионный анализы.

Результаты исследования. Определена структура психологической безопасности студентов, обучающихся на новых российских территориях, которая состоит из следующих компонентов: субъективное благополучие, оценка принятия агрессивного, аддиктивного, самоповреждающего и суицидального, рискованного, делинквентного поведения в качестве нормативных, а также идей экстремизма, национализма, ксенофобии и фашизма. Доказан состав личностных ресурсов состояния психологической безопасности обучающихся в условиях напряженной социокультурной среды.

Обсуждение и заключение. Выявленные личностные ресурсы психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях Российской Федерации, являются основанием для разработки модели психолого-педагогического сопровождения в рамках образовательной организации и создания психологических технологий, отвечающих реальным запросам напряженной социокультурной среды.

Ключевые слова: личностные ресурсы, студент, новые территории РФ, психологическая безопасность, когнитивная регуляция эмоций, психологические защиты, ценности

Финансирование: работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Ресурсы психологической безопасности студентов, обучающихся на недавно принятых в состав РФ территориях» (проект № VRFY-2024-0006).

© Баева И. А., Лактионова Е. Б., Кондакова И. В., Савенко Ю. С., 2024

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

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Личностные ресурсы психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях Российской Федерации / И. А. Баева [и др.] // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3. С. 366–383. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.366-383>

Personal Resources of Psychological Safety of Students Studying in New Territories of the Russian Federation

I. A. Baeva [✉], E. B. Laktionova, I. V. Kondakova, Yu. S. Savenko
Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russian Federation
[✉] irinabaeva@mail.ru

Abstract

Introduction. The state of a person's psychological safety determines his/her effective functioning in a crisis situation. The significance of this state and its support increase sharply in a social situation of uncertainty, in which there is no stability of the external environment and there are many threats to the physical and mental status of a person. Such a tense sociocultural situation is currently typical for the new territories of the Russian Federation. The aim of the study is empirical substantiation of the structure of psychological safety of students studying in new territories of the Russian Federation, and the identification of personal resources that support this state.

Materials and Methods. The study sample consisted of 1,034 people studying in the Zaporozhye Region. Methods for collecting empirical data: a questionnaire of subjective well-being; indices of acceptance of aggressive, addictive, self-harming, suicidal, risky, delinquent behavior as normative and acceptance of the ideas of extremism, nationalism, xenophobia, fascism; "Tromsø Social Intelligence Scale", "Cognitive Regulation of Emotions", "Life Style Index"; indicators reflecting value orientations related to human life, health and safety, value orientations of social interaction and personal development were used. Factor and linear regression analyzes were used to process the data.

Results. The structure of psychological safety of students studying in new territories of the Russian Federation has been empirically determined. It consists of 7 components: subjective well-being, assessment of the acceptance of such forms of behavior as aggressive, addictive, self-harming and suicidal, risky, delinquent as normative, as well as assessment of acceptance of ideas of extremism, nationalism, xenophobia and fascism. The composition of personal resources of the state of students' psychological safety in a tense sociocultural environment has been proven.

Discussion and Conclusion. The identified personal resources of psychological safety of students studying in new territories of the Russian Federation are the basis for developing a model of psychological and pedagogical support in an educational organization and creating psychological technologies that meet the real needs of a tense socio-cultural environment.

Keywords: personal resources, student, new territories of the Russian Federation, psychological safety, cognitive regulation of emotions, psychological defenses, values

Funding: This study was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state-commissioned assignment "Resources for psychological safety of students from territories recently admitted to the Russian Federation" (project No. VRFY-2024-0006).

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

For citation: Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V., Savenko Yu.S. Personal Resources of Psychological Safety of Students Studying in New Territories of the Russian Federation. *Integration of Education*. 2024;28(3):366–383. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.366-383>

Введение

Состояние психологической безопасности человека является одним из необходимых условий эффективного функционирования. Психологическая безопасность

личности – это психическое состояние, позволяющее сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, обеспечивающее сопротивляемость



деструктивным внешним и внутренним изменениям, которое отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации¹. Значимость данного состояния и его поддержка резко возрастают в социальной ситуации неопределенности, в которой отсутствует стабильность внешнего окружения и присутствует большое число угроз физическому и психическому статусу человека. В настоящее время такая напряженная социокультурная ситуация характерна для недавно принятых в состав РФ регионов. Сохранение состояния психологической безопасности в постоянно меняющихся условиях жизнедеятельности связано с мобилизацией и развитием всех имеющихся индивидуальных ресурсов.

Проживание на территории, граничащей с зоной военных действий, относится к одной из экстремальных ситуаций, для совладания с последствиями которой требуется значительное количество ресурсов. Детство и этап отрочества – это период, когда основной задачей развития выступает накопление и расширение спектра ресурсов. В младенчестве и раннем детстве большинство ресурсов являются внешними, ребенок полностью зависим от окружающих его взрослых или других детей, социальных условий жизни. С дошкольного возраста ребенок начинает развивать и совершенствовать свои внутренние ресурсы, но в нормальных условиях опорными остаются внешние ресурсы, а внутренние используются редко. На этапе отрочества внешние и внутренние ресурсы могут быть использованы в равной степени, а их применение зависит от самого человека, его опыта и оценки ситуации.

Студенты, проживающие на недавно присоединенных территориях, практически весь этап взросления провели в условиях военного конфликта. Внешние ресурсы в такой ситуации ограничены в силу сокращения взаимодействия со сверстниками, минимизацией или прекращением социальных контактов с другими

людьми, концентрацией близких взрослых на ситуации выживания. В обстановке неопределенности все взаимодействие между взрослыми и детьми сводится к решению бытовых вопросов, а также вопросов выживания, все остальное общение минимизируется либо полностью прекращается. Внешние ресурсы перестают выполнять свою роль и становятся факторами риска или нейтральными, носят дефицитный характер. В результате основной доступной опорой выступают внутренние ресурсы, которые достаточно ограничены, поскольку обращение к ним начинается рано и с высокой частотой, когда необходимый объем и содержание еще не сформированы. В структуре личностных ресурсов психологической безопасности молодежи произойдут изменения: напряженные условия социальной среды потребуют неординарных способов совладания, что ставит проблему, связанную с определением личностных ресурсов студентов, способствующих сохранению состояния психологической безопасности в сложных условиях неопределенности на новых территориях России.

Актуальность исследования обусловлена тем, что критерии здоровья и безопасности человека сегодня выдвигаются на первое место как в государственной политике, так и в системе образования. Поддержание состояния психологической безопасности – основная задача образовательной политики РФ с целью сохранения психического здоровья подрастающего поколения. Ценность безопасности, усвоенная в образовательной среде, транслируется во взрослую жизнь, определяя социально одобряемое и социально ценное поведение, устойчивость к негативным влияниям в напряженной социокультурной среде.

Цель исследования – определение личностных ресурсов, которые поддерживают состояние психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях России; эмпирическое обоснование структуры данного состояния.

¹ Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / под ред. И. А. Баевой. М.: Нестор-История, 2011. 272 с.

Обзор литературы

Безопасность остается одной из важных потребностей в течение жизни человека. С рождения ребенку важна не только физическая безопасность, которая сохраняет жизнь и здоровье, но и психологическая, связанная с удовлетворением потребностей в доверительном взаимодействии, принятии и признании собственной ценности и важности. Экстремальные ситуации содержат угрозу и значительно повышают риск нарушения как физической, так и психологической безопасности. Одним из наиболее широко используемых в исследованиях определений психологической безопасности постулируется, что это состояние, позволяющее сохранять устойчивость и нормальное функционирование в среде с негативными социальными воздействиями, сопротивляемость данному воздействию [1].

Социокультурная среда на недавно принятых в состав РФ территориях носит напряженный характер и содержит определенный набор психотравмирующих факторов, рисков и угроз, предъявляющих особые требования к личностным возмозможностям человека, на которые влияет имеющийся детский опыт. Ее можно отнести к одному из видов экстремальных, кризисных ситуаций, характеризующихся высокими требованиями к адаптивным реакциям человека, способным сократить или изменить физические, психологические ресурсы, адаптационный потенциал в целом. Основными факторами напряженной среды отмечают психологические, психофизиологические и психосоциальные нормативно-культурные изменения, объединение которых приводит к повышению требований к ресурсам совладания.

Проблема психологической безопасности приобретает все большее значение в связи с возрастающими технологическими, информационными и социально-психологическими рисками и угрозами современного мира, предъявляющими повышенные требования к психическому и психологическому здоровью человека. В настоящее время в России и за рубежом опубликовано значительное количество работ, посвященных психическим последствиям локальных войн (Чечня, Сирия, Донбасс)

и террористических актов [2; 3]. Однако большинство исследований при изучении последствий для гражданского населения, оказавшегося в зоне вооруженного конфликта, описывают состояние и последствия для детей и матерей-беженцев [4; 5]. Проанализированные материалы отмечают следующие нарушения: посттравматическое стрессовое расстройство, когнитивные, эмоциональные и поведенческие нарушения, проявляющиеся в снижении уровня внимания, памяти и работоспособности [6], изменении образа мира, повышении уровня тревожности и появлении различных страхов, фобий, неадекватности поведения после переезда в безопасные условия [7; 8]. Студенты, прожившие весь этап своего взросления в условиях военного конфликта, будут иметь как сходства, так и отличия от детей-беженцев. С одной стороны, обучающиеся продолжают оставаться в ситуации нарушения безопасности, что говорит об отсутствии опыта перемещения в безопасное место. По мнению исследователей, большинство военнослужащих (86 %) сумели эффективно приспособиться к условиям боевых действий и экстремальной обстановке жизнедеятельности, что прогнозирует высокую вероятность сохранения психического здоровья при изменении жизненной ситуации [9]. С другой – студенты находятся в периоде ранней взрослости, следовательно, могут сознательно оказывать влияние на собственные ресурсы, их расширение и наполнение.

Состояние психологической безопасности является динамичным образованием, структурные составляющие которого зависят от характеристик внешней среды, выступающие как факторы риска, так и защиты для внутренних ресурсов человека [10; 11]. Во многих исследованиях в качестве ресурсов рассматриваются ценностные ориентации [10], которые разнятся в зависимости от уровня психологической безопасности личности в реальной и виртуальной среде, а также являются предикторами жизнестойкости для курсантов военных вузов [12]. Жизнестойкость и ее компоненты воспринимаются интегративным внутренним ресурсом психологической безопасности как базовый ресурс личности [13; 14].



Особенности эмоциональной сферы являются важными ресурсами поддержания состояния психологической безопасности. Оптимизм помогает детям-беженцам справляться с предмиграционными семейными невзгодами [15], становится основанием психологической безопасности и благополучия для сотрудников МЧС России [11]. Страх, наоборот, сопутствует низкому уровню психологической безопасности [16], может усиливать стрессовое состояние человека, приводящее к появлению новых тревог [17]. Эмоциональный интеллект взаимосвязан с формами реагирования в напряженных ситуациях. Повышение уровня эмоционального интеллекта способствует преобладанию компромисса, положительной переоценке самоконтроля как способов совладания с трудной ситуацией, и наоборот, низкий уровень способствует выбору неэффективных стратегий совладания [18].

Важное значение для поддержания психологической безопасности имеет нервно-функциональное состояние как интегральная характеристика психического состояния профессионала в ситуации нарушения психологической безопасности [2]. Психологические защиты личности выстраиваются в определенную иерархию, которая позволяет человеку адаптироваться к разным условиям [19]. Когда эффективные и/или здоровые стратегии совладания с трудными/экстремальными ситуациями невозможны или неадекватны, молодежь предпочитает неэффективные или нездоровые стратегии [20]. В экстремальных ситуациях востребованными становятся стратегии, малоэффективные в мирное время [21]. Главное в таких ситуациях – преодоление и выживание с наименьшими потерями для физического, а также психологического здоровья, а средства для достижения данной цели уже являются вторичными.

Доверительные отношения, высокий уровень ответственности для сохранения возможности нормального обучения представлены в качестве внешних ресурсов психологической безопасности.

В ситуации неопределенности люди теряют контроль над обстоятельствами и своим поведением. Это состояние

растерянности и повышенной тревоги, вплоть до страха и отчаяния. Поэтому надежный тип привязанности выступает как ресурс психологической безопасности [22], позволяющий сохранять уверенность в себе, в окружающих, строить доверительные взаимоотношения без нарушения личных границ. В напряженной обстановке важно поддерживать высокий уровень психологической безопасности, что свидетельствует о возможности людей выражать свое несогласие с другими членами группы, не опасаясь негативных последствий [23]; отстаивать собственную точку зрения, искать верные выходы из ситуации, не опасаясь отвержения или игнорирования, что позволяет пробовать разные пути решения возникших трудностей, совершать ошибки и исправлять их, также быть уверенным, что часть жизни находится под контролем. Безопасное состояние среды повышает самочувствие безопасности личности, и наоборот. Наличие хотя бы одного члена в группе с низкой психологической безопасностью, который считает группу психологически безопасной, может повысить ее производительность и устойчивость [24]. В то же время состояние психологической безопасности обеспечивает выбор наиболее эффективных стратегий обеспечения безопасного поведения, что приводит к лучшей адаптации в различных ситуациях, следовательно, повышает уровень безопасности среды.

Таким образом, перенесенный в детстве опыт столкновения с военными действиями имеет множество как непосредственных, так и отсроченных последствий. Структура ресурсов психологической безопасности студентов из новых регионов РФ будет отличаться от структуры ресурсов психологической безопасности студентов основной территории страны.

Психологическое состояние молодежи на новых территориях РФ характеризуется повышением тревожности, переживанием состояния неопределенности, снижением ответственности за собственную жизнь, появлением страхов и фобий, низким уровнем психологической безопасности, что способствует увеличению девиантных проявлений в поведении. Недостаток поддержки в семье

чаще приводит молодежь к данному виду поведения. Особенно это значимо для молодых людей, которые чаще, чем девушки, серьезно нарушают установленные правила [25], что является причиной эмоциональных нарушений, отклонений в психологическом и физическом здоровье. В безопасности человек может развиваться и расти, а в состояниях повышенной тревожности и неопределенности все ресурсы направлены на выживание и самосохранение. Отгалкиваясь от положения, что состояние психологической безопасности позволяет сохранять устойчивость и нормальное функционирование в среде с негативными социальными воздействиями, а его структурные составляющие зависят от характеристик внешней среды, а само состояние позволяет сохранять устойчивость и нормальное функционирование в среде с негативными социальными воздействиями, в качестве компонентов будут рассматриваться субъективное благополучие (в связи с ограниченностью внешней поддержки) и возможность противостоять асоциальным идеям и формам поведения, которые провоцируются внешним воздействием.

Проведенная аналитическая оценка исследований позволила выдвинуть предположение, что структура состояния психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях РФ, включает показатели субъективного благополучия, возможность противостоять принятию идей экстремизма, национализма, ксенофобии, фашизма; неприятие агрессивного, аддиктивного, самоповреждающего, рискованного, делинквентного поведения как нормативного. Ресурсами данного состояния могут выступать социальный интеллект, некоторые защитные механизмы, регуляторные возможности эмоционального состояния, определенные ценностные ориентации.

Таким образом, несмотря на многообразие исследований по проблемам оценки и поддержания психологической безопасности человека, находящегося в среде с негативными социальными воздействиями, в особых условиях проживания, в критической жизненной ситуации, остаются нерешенными вопросы обеспечения психологической жизнеспособности, сопротивляемости

студентов деструктивному влиянию, личностное становление которых проходило в напряженной социокультурной среде. В работе впервые эмпирически определен состав личностных ресурсов, поддерживающих состояние психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях РФ, обоснована структура данного состояния и методики его оценки.

Материалы и методы

В качестве методологической основы исследования использованы средовый и ресурсный подходы. С позиции ресурсного подхода можно утверждать, что успешность адаптации к напряженным социокультурным условиям определяется рядом факторов, объединяющихся в понятие «ресурсы». Принцип «консервации ресурсов» отражает способность человека приобретать, сохранять, реконструировать и преумножать ресурсы для поддержания состояния благополучия и адаптации к психотравмирующим факторам среды. Студентам, находящимся в особых социокультурных условиях, для преодоления вызовов необходимо использовать ряд личностных ресурсов, которые позволят на поведенческом, когнитивном и эмоциональном уровнях преобразовывать психотравмирующие факторы и сохранять внутреннее состояние безопасности в напряженной внешней среде.

Гипотезой исследования служило предположение, что когнитивная регуляция эмоций, психологические защиты, социальный интеллект и ценностные ориентации являются личностными ресурсами состояния психологической безопасности студентов из новых регионов России.

Для оценки потенциала перечисленных личностных особенностей проведен опрос, в котором приняли участие 1 034 чел., обучающихся на территории Запорожской области – 558 (53,97 %) девушек и 476 (46,03 %) молодых людей. Возраст респондентов варьируется от 16 лет и старше: 692 чел. – в возрасте от 16 до 20 лет (361 девушка и 331 молодых людей), 342 чел. – от 20 лет и старше (197 девушек и 145 молодых людей). Для сбора эмпирического материала использован ряд психодиагностических методик.



Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили согласие к сотрудничеству.

Психологическая безопасность студентов определялась с помощью методики оценки субъективного благополучия (А. Перуэ-Баду, Дж. Мендельсон и Ж. Шиш в адаптации М. В. Соколовой)²; оценки индексов: принятия агрессивного поведения как нормативного, аддиктивного поведения как нормативного, самоповреждающего и суицидального поведения как нормативного, рискованного поведения как нормативного, принятия делинквентного поведения как нормативного, а также идей экстремизма, национализма, ксенофобии, фашизма. Методика оценки индексов разработана Федеральным институтом оценки качества образования³.

Для оценки личностных ресурсов психологической безопасности студентов были использованы: «Шкала социального интеллекта Тромсо» (*The Tromsø Social Intelligence Scale* Д. Х. Сильвера, М. Мартинуссен, Т. И. Даль) в русскоязычной адаптации В. В. Шевелева, А. А. Алексеева, отражающая умение понимать и прогнозировать чувства, эмоции собственные и других людей, адаптироваться в новых социальных условиях и ситуациях [26]; «Когнитивная регуляция эмоций» для изучения уровня выраженности различных способов когнитивной регуляции эмоций [27]; «Индекс жизненного стиля» (*Live Style Index*, Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конт, в адаптации Л. И. Вассермана и др.), показывающий наиболее предпочитаемые обучающимися психологические защиты личности⁴; показатели, отражающие ценностные ориентации, связанные с жизнью, здоровьем и безопасностью человека (ценности здорового

образа жизни и ценности безопасного поведения), ценностные ориентации социального взаимодействия (семейные ценности) и личностного развития (ценности труда и образования, профессиональной ориентированности, ориентированности на научное познание), разработанные Федеральным институтом оценки качества образования и адаптированные для обучающихся вузов и колледжей⁵.

Для обработки данных использовались методы математической статистики: факторный анализ с применением метода главных компонент и множественный регрессионный анализ методом шагового отбора, методы описательной статистики. Расчеты проводились с использованием программного обеспечения IBM SPSS Statistics 26.

Результаты исследования

Определение интегрального показателя психологической безопасности студентов. В ходе теоретического анализа определена структура психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях РФ, состоящая из 7 компонентов: субъективное благополучие, оценка принятия таких форм поведения, как агрессивное, аддиктивное, самоповреждающее и суицидальное, рискованное, делинквентное в качестве нормативных, а также способность противостоять принятию идей экстремизма, национализма, ксенофобии и фашизма. Для получения интегрального показателя психологической безопасности применен факторный анализ, осуществленный методом главных компонент (табл. 1). Проведена факторизация показателей, входящих в установленную с помощью

² Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль : Научно-производственный центр «Психодиагностика», 1996. 17 с.

³ Опросник ценностных ориентаций [Электронный ресурс] // Оценка воспитательного потенциала общеобразовательных организаций на основе мониторинга сформированности ценностных ориентаций обучающихся. Отчет. 2022. URL: https://foco.ru/Media/Default/Documents/NIKO/Оценка%20воспитательного%20потенциала%20ОО_.pdf (дата обращения: 04.05.2024).

⁴ Психологическая диагностика индекса жизненного стиля : пособие для психологов и врачей / Л. И. Вассерман [и др.]. СПб. : НИПНИ им. Бехтерева, 2005. 53 с. URL: <https://bigenc.ru/b/psikhologicheskaiadiagnosti-ee65c4> (дата обращения: 04.05.2024).

⁵ Опросник ценностных ориентаций [Электронный ресурс] // Оценка воспитательного потенциала общеобразовательных организаций на основе мониторинга сформированности ценностных ориентаций обучающихся. Отчет.



теоретического анализа структуру психологической безопасности студентов: субъективного благополучия (общий балл методики оценки субъективного благополучия), оценок принятия таких форм поведения, как агрессивное, аддиктивное, самоповреждающее и суицидальное, рискованное, делинквентное в качестве нормативных, а также способность противостоять принятию идей экстремизма, национализма, ксенофобии и фашизма, полученных с помощью методики оценки индексов. Переменные преобразованы в Z-шкалу, поскольку выражены в шкалах с разными значениями.

В результате применения критерия Кайзера выявлено, что собственные значения только первого фактора больше единицы ($\lambda_1 = 2,971$). Выделение одного фактора для данной модели является оптимальным, что подтверждается критерием отсеивания Кеттела. Мера адекватности выборки Кайзера – Майера – Олкина (0,835), а также критерий сферичности Бартлетта ($\chi^2 = 1532,213$; $p < 0,001$) позволяют сделать вывод о возможности объединения показателей психологической безопасности. При этом полученная факторная модель описывает 42,43 % исходной информации.

Таблица 1. Факторная структура психологической безопасности студентов, обучающихся на недавно принятых в состав РФ территориях

Table 1. The factor structure of psychological safety of students studying in territories recently accepted to the Russian Federation

Компоненты психологической безопасности / Components of psychological safety	Факторные нагрузки / Factor loadings
Субъективное благополучие / Subjective well-being	0,362
Принятие агрессивного поведения как нормативного / Acceptance of aggressive behavior as normative	0,629
Принятие аддиктивного поведения как нормативного / Acceptance of addictive behavior as normative	0,707
Принятие самоповреждающего поведения как нормативного / Acceptance of self-harming behavior as normative	0,601
Принятие рискованного поведения как нормативного / Accepting risky behavior as normative	0,705
Принятие делинквентного поведения как нормативного / Acceptance of delinquent behavior as normative	0,757
Принятие идей экстремизма, национализма, ксенофобии и фашизма / Acceptance of ideas of extremism, nationalism, xenophobia and fascism	0,716
Характеристики факторной модели / Characteristics of the factor model	Числовые значения характеристик / Numerical values of characteristics
Мера адекватности выборки Кайзера – Майера – Олкина / Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy	0,835
Критерий сферичности Бартлетта / Bartlett's test of sphericity	
Примерная Хи-квадрат / Approximate chi-square	1532,213
Число степеней свободы / Degree of freedom	21
Значимость / Signification	0,000
Процент дисперсии, описываемый фактором / Percentage of variance described by the factor	42,43 %

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами на основании математико-статистической обработки эмпирических данных.

Source: Hereinafter in this article all tables compiled by the authors based on mathematical and statistical processing of empirical data.



Интегральный показатель психологической безопасности установлен для каждого опрошенного путем сохранения значений факторов как новых переменных методом регрессии. В таблице 2 представлены коэффициенты значений фактора, которые использовались для вычисления интегрального показателя психологической безопасности как линейной комбинации данных коэффициентов и исходных переменных.

В результате построения факторной модели выявлены положительные факторные нагрузки для всех структурных компонентов психологической безопасности, что говорит об их положительной связи с интегральным показателем психологической безопасности. Исходя из специфики интерпретации данных, полученных с помощью методики оценки субъективного благополучия, более высоким числовым показателям соответствует более низкий уровень исследуемого феномена. На основании процедурных особенностей построения факторной модели, более высоким числовым интегральным показателям соответствует более низкий уровень психологической безопасности.

Показатели принятия девиантных форм поведения в качестве нормативных и оценка принятия идей экстремизма, национализма, ксенофобии и фашизма обладают большими факторными нагрузками (0,601–0,757), чем субъективное благополучие (0,362). Следовательно, субъективное благополучие в меньшей степени взаимосвязано с полученным интегральным показателем психологической безопасности.

Эмпирическое обоснование ресурсов психологической безопасности. Для эмпирического доказательства определенных ресурсов состояния психологической безопасности осуществлен регрессионный анализ методом шагового отбора и построена регрессионная модель (табл. 2). В качестве зависимой переменной рассматривался «Интегральный показатель психологической безопасности», полученный в результате сохранения факторных оценок в качестве новой переменной методом регрессии. Предикторами в регрессионной модели выступают ценностные ориентации студентов (методика оценки индексов

ценностных ориентаций); типы когнитивной регуляции эмоций (методика «Когнитивная регуляция эмоций»); компоненты социального интеллекта (методика «Шкала социального интеллекта Тромсо») и психологические защиты (методика «Индекс жизненного стиля»).

В результате проведенного множественного регрессионного анализа определены ресурсы психологической безопасности студентов, обучающихся в особых социокультурных условиях ($R^2 = 0,462$; $F = 74,98$; $\rho < 0,001$): В качестве ресурсов психологической безопасности выступают сформированность ценностных ориентаций: «профессиональная ориентированность» ($\beta = -0,095$; $\rho < 0,001$) и «семейные ценности» ($\beta = -0,082$; $\rho < 0,001$); положительно влияют на психологическую безопасность типы когнитивной регуляции эмоций: руминации ($\beta = -0,02$; $\rho < 0,05$) и перефокусировка на планирование ($\beta = -0,015$; $\rho < 0,001$); ресурсом являются социальные навыки ($\beta = -0,012$; $\rho < 0,01$), а также такой вид психологической защиты как реактивное образование ($\beta = -0,027$; $\rho < 0,01$).

Исходя из полученной регрессионной модели, негативно влияют на психологическую безопасность студентов поддержка ценностей «безопасное поведение» ($\beta = 0,148$; $\rho < 0,001$), а также «труд и образование» ($\beta = 0,08$; $\rho < 0,001$); катастрофизация ($\beta = 0,042$; $\rho < 0,001$) и обвинение других ($\beta = 0,037$; $\rho < 0,001$) как типы эмоциональной регуляции; замещение ($\beta = 0,098$; $\rho < 0,001$) и подавление ($\beta = 0,051$; $\rho < 0,001$) как виды психологических защит.

Проведенная процедура обработки эмпирических данных позволила определить ряд личностных образований и характеристик в качестве ресурсов, поддерживающих состояние психологической безопасности студентов, обучающихся в условиях напряженной социальной среды, характерных для новых регионов России. Сформированность ценностей «профессиональная ориентированность» и «семейные ценности» являются ресурсами психологической безопасности. Первая связана с уменьшением вероятности принятия студентами, определившими направление своей

будущей профессиональной подготовки, девиантных форм поведения в качестве нормативных и наличием более высокого уровня субъективного благополучия, так как на данный момент они находятся в организованной образовательной среде, которая способна давать чувство социальной поддержки и определенной социальной стабильности. Вторая указывает на осознание значимости поддержки от членов семьи как внешнего ресурса, который продолжает осуществлять помощь в условиях дефицита и блокировки других социальных ресурсов. Семейные ценности связывают жизнь нескольких поколений, обеспечивают определенное чувство устойчивости, а также дают возможности для профессионального роста. На основе публикаций психологической безопасности в экстремальных ситуациях установлено, что чувство сплоченности выступает в качестве важного ресурса преодоления экстремальных ситуаций, а высокие показатели психологической безопасности личности

связаны со стремлением использовать социальные и семейные ресурсы [28].

Перефокусировка на планирование как тип когнитивной регуляции эмоций является ресурсом психологической безопасности студентов. Полученный результат согласуется с данными о том, что более успешно справляются с экстремальными условиями жизнедеятельности те, кто ставит перед собой цели на будущее и планируют пути их достижения [29]. Это позволяет установить определенный контроль над собственной жизнью, внести в нее порядок и прогнозируемость. В исследованиях ряда авторов доказано, что студенты с высокими показателями самоорганизации чувствуют себя более субъективно благополучными в стрессогенной ситуации, чем испытуемые с низкими показателями самоорганизации [30]. Обучающиеся, которые составляют план действий, с целью справиться с вызовами напряженной среды, лучше сохраняют состояние психологической безопасности.

Т а б л и ц а 2. Личностные ресурсы состояния психологической безопасности студентов из новых регионов России
Table 2. Personal resources of psychological safety of students from new regions of Russia

Ресурсы / Resources	β	ρ	R^2	F
<i>Ценностные ориентации / Values-based orientations</i>				
Безопасное поведение / Safe behavior	0,148	0,000		
Семейные ценности / Family values	-0,082	0,000		
Профессиональная ориентированность / Professional orientation	-0,095	0,000		
Труд и образование / Work and education	0,080	0,000		
<i>Типы когнитивной регуляции эмоций / Types of emotion's cognitive regulation</i>				
Катастрофизация / Catastrophizing	0,042	0,000		
Перефокусировка на планирование / Refocusing on planning	-0,015	0,000	0,462	74,98 $\rho \leq 0,001$
Обвинение других / Blaming others	0,037	0,000		
Руминации / Rumination	-0,020	0,024		
<i>Социальный интеллект / Social intelligence</i>				
Социальные навыки / Social skills	-0,012	0,002		
<i>Психологические защиты / Psychological defenses</i>				
Замещение / Displacement	0,098	0,000		
Подавление / Repression	0,051	0,000		
Реактивное образование / Reaction formation	-0,027	0,004		

Примечания: β – стандартизированные коэффициенты; ρ – значимость; R^2 – коэффициент детерминации; F – F-статистика.

Notes: β – standardized coefficients; ρ – significance; R^2 – coefficient of determination; F – F-value.



Руминации, а именно фиксация, сосредоточение на мыслях и чувствах как еще один механизм эмоциональной регуляции также выступает в качестве ресурса психологической безопасности студентов. Данный регуляторный механизм принято относить к деструктивным стратегиям совладания, однако в напряженных условиях социальной среды сосредоточение на мыслях носит конструктивный характер и может быть направлено на внутреннее решение проблемы, в частности на составление плана действий. В дефицитарной ресурсной ситуации оно основывается на поддержке состояния психологической безопасности человека.

Ресурсом психологической безопасности студентов, обучающихся на недавно принятых в состав РФ территориях, являются социальные навыки, которые позволяют адаптироваться к новым социальным ситуациям. Вывод согласуется с данными других исследований, посвященных психологическому состоянию людей, проживающих в особых условиях жизнедеятельности. Коммуникативные навыки позволяют преодолевать стресс в условиях военного конфликта [31]. Ф. Махамид, Г. Веронезе, Д. Бдиер доказали, что чувство общности, достигающееся через успешное применение социальных навыков, выступает в качестве фактора защиты от травматических переживаний [32].

Защитный механизм как реактивное образование, позволяющее студентам замещать тревожные мысли и негативные эмоции на противоположные, является ресурсом психологической безопасности. Если в случае нормативных социальных условий такой механизм считается неконструктивным, то в условиях психотравматичной, напряженной среды выполняет позитивную защитную функцию и способствует обеспечиванию состояния психологической безопасности личности.

Длительное воздействие психотравмирующих ситуаций на психологическое состояние студентов обуславливает необходимость использования пассивных форм совладания, а именно механизмов психологической защиты, для снижения уровня психоэмоционального напряжения. В связи

с экстремальными условиями социокультурной среды противоположные эмоции и мысли позволяют студентам лучше адаптироваться к психотравмирующей ситуации. Внешняя среда является настолько психотравмирующей, что необходимо «исказить восприятие» вызывающих тревогу событий и заменить на противоположные для создания убежденности в безопасности.

Проведенное исследование позволило определить личностные характеристики, которые негативно воздействуют на состояние психологической безопасности молодежи, обучающейся на новых территориях РФ.

Такие ценности как «безопасное поведение», «труд и образование», отрицательно влияют на психологическую безопасность студентов. Полученную причинно-следственную связь можно объяснить высокой значимостью безопасного поведения для человека, детерминирующей повышение потребности в безопасности, а условия проживания блокируют ее удовлетворение. В публикациях ученых установлено, что у юношей и девушек 17–19 лет, а также у мужчин и женщин в возрасте 19–35 лет, проживающих в условиях вооруженного конфликта, не удовлетворена потребность в безопасности [33]. Сложность удовлетворения данной необходимости в особых социокультурных условиях вызывает фрустрацию и, соответственно, нарушение состояния психологической безопасности. Содержание понятия «безопасное поведение» значимо отличается в обычных и экстремальных условиях жизнедеятельности, что порождает внутриличностный конфликт или состояние когнитивного диссонанса. Аналогичная ситуация с отношением к труду и образованию как к значимой ценности: психотравмирующие условия среды препятствуют эффективной реализации учебной и трудовой деятельности, мешают возможности выстроить перспективу дальнейшего обучения и трудовой активности. Одним из значимых направлений психологической и социальной поддержки становится установление жизненных и профессиональных перспектив молодого поколения, помощь в определении профессиональных возможностей и карьерного роста, несмотря на сложные социальные условия.

Доказано негативное влияние на психологическую безопасность студентов катастрофизации и обвинения других как способов когнитивной регуляции эмоций. В исследованиях установлена отрицательная взаимосвязь катастрофизации с адаптацией [27]. Преувеличение значимости деструктивных последствий вызовов напряженной социокультурной среды приводит к аффективным состояниям, что не позволяет студентам адаптивно реагировать на них и сохранять состояние психологической безопасности в сложных условиях жизнедеятельности. Обвинение других как еще один тип когнитивной регуляции эмоций отрицательно влияет на состояние психологической безопасности студентов. Убежденность человека в виновности других в негативных событиях может ухудшать надежность межличностного взаимодействия и истощает собственные личностные ресурсы. Ненависть к другим за реальные или мнимые поступки препятствует эффективному развитию ресурсов для преодоления стресса, возникающего вследствие нахождения в зоне военного конфликта [31].

Виды психологических защит «замещение» и «подавление» определены как негативно влияющие на состояние психологической безопасности студенческой молодежи. Замещение, осуществляемое через разрядку негативных эмоций на доступные и неопасные объекты, реализуется посредством девиантных форм поведения, что негативно воздействует на состояние психологической безопасности. Отрицательно влияет и подавление, поскольку вытесненная сторона психотравмирующей ситуации вызывает эмоциональное напряжение, которое воспринимается как внешне немотивированная тревога. Подавление позволяет человеку почувствовать облегчение посредством стирания из памяти информации о травмирующих событиях. Однако в условиях длительного военного конфликта и повторяющихся травматических событий данная способность может быть нарушена, что приводит к значительному ухудшению психоэмоционального состояния человека и резкому повышению уровня тревожности [34].

Особый интерес представляют результаты, свидетельствующие о выступлении некоторых деструктивных стратегий совладания в качестве ресурсов психологической безопасности. В своей работе австралийские ученые Х. М. Столлман, Д. Бодекен, Д. Ф. Херменс, Д. Эйзенберг отметили, что студентами используются нездоровые стратегии совладания в ситуациях, когда здоровые стратегии неадекватны или недоступны [20]. Избегание, имеющее положительную взаимосвязь с некоторыми механизмами психологической защиты, относится к адекватной стратегии совладания в условиях активных боевых действий, поскольку более продуктивные стили совладания выступают в качестве эффективных, когда человек способен самостоятельно воздействовать на психотравмирующие факторы среды и, таким образом, справиться с психоэмоциональным напряжением [21]. Принятое в психологии определение некоторых стратегий совладания в качестве деструктивных, является некорректным для среды, на психотравмирующие факторы которой человек повлиять не способен. В рамках настоящего исследования доказано, что реактивное образование и руминации позволяют студентам сохранять состояние психологической безопасности, при этом в условиях нормативной социальной ситуации характеризуются как деструктивные или препятствующие позитивному личностному развитию. Большинство позитивных ресурсов формируется в периоды безопасности, когда человек переживает удовлетворенность собственной жизнью и позицией в социальном мире [5–7], что было до недавнего времени практически «заблокировано» для современных студентов новых территорий России.

Обсуждение и заключение

Результаты данного исследования раскрывают особенности личностных ресурсов состояния психологической безопасности человека, находящегося в особых условиях жизнедеятельности. Подтверждается значимость психологического анализа возможностей человека в соединении с особенностями социальной ситуации. Эмпирически доказана структура состояния



психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях РФ, а также состав и содержание ресурсов, поддерживающих данное состояние.

Структура психологической безопасности состоит из 7 компонентов: субъективное благополучие, оценка принятия таких форм поведения, как агрессивное, аддиктивное, самоповреждающее и суицидальное, рискованное, делинквентное в качестве нормативных, а также оценка принятия идей экстремизма, национализма, ксенофобии и фашизма. Основными личностными ресурсами студентов являются сформированность ценностных ориентаций («профессиональная ориентированность» и «семейные ценности»), типы когнитивной регуляции эмоций (руминации и перефокусировка на планирование), социальные навыки и реактивное образование как вид психологической защиты. Негативное воздействие на психологическую безопасность студентов оказывают поддержка ценностей «безопасного поведения», «труда и образования»; катастрофизация и обвинение других как типы эмоциональной регуляции; замещение и подавление как виды психологических защит.

Психологическая безопасность личности может рассматриваться как значимое условие устойчивости и сопротивляемости человека негативным воздействиям социальной среды. Выявленные личностные ресурсы психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях России, становятся основанием для разработки модели психолого-педагогического сопровождения в рамках образовательной организации и создания психологических технологий поддержки личностного и профессионального развития, отвечающих реальным запросам напряженной социокультурной среды.

Перспективами проведенной работы является поиск личностных и социально-психологических ресурсов, а также рассмотрение психологической безопасности образовательной среды в качестве значимого внешнего ресурса для студенческой молодежи. Важным представляется реализация сравнительного анализа ресурсов психологической безопасности современной студенческой молодежи из разных регионов России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева И. А. Психологическая безопасность студентов, проживающих в общежитии: проблемы и ресурсы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2015. № 174. С. 36–44. EDN: TNBNHB
2. Psychological Safety of the Individual in Normal and Extreme Conditions of Professional Activity: Neurophysiological Aspects / O. Lazorko [et al.] // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2022. Vol. 13, no. 1. P. 324–346. <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/287>
3. Ершова И. Б., Глушко Ю. В. Влияние условий проживания в зоне военного конфликта на здоровье младших школьников // Российский педиатрический журнал. 2019. Т. 22, № 6. С. 373–379. EDN: VJZGHO
4. Осухова Н. Г. Между войной и миром. Психологическое сопровождение детей, эвакуированных из зоны военных действий в Чеченской Республике // Школьный психолог. 2002. № 11. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200201108> (дата обращения: 04.05.2024).
5. Impact of War and Forced Displacement on Children's Mental Health-Multilevel, Needs-Oriented, and Trauma-Informed Approaches / D. Bürgin [et al.] // European Child and Adolescent Psychiatry. 2022. Vol. 31. P. 845–853. <http://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>
6. Marley C., Mauki B. Resilience and Protective Factors among Refugee Children Post-Migration to High-Income Countries: A Systematic Review // European Journal of Public Health. 2019. Vol. 29, issue 4. P. 706–713. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cky232>
7. The Longitudinal Relationship of School Climate with Adolescent Social and Emotional Health / M. D. Wong [et al.] // BMC Public Health. 2021. Vol. 21. Article no. 207. <http://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
8. Yayan E. H., Düken M. E. Determination of Psychosocial Conditions of Refugee Children Living in Society // Perspectives in Psychiatric Care. 2019. Vol. 55. P. 644–651. <http://doi.org/10.1111/ppc.12387>

9. Medical and Psychological Aspects of Safety and Adaptation of Military Personnel to Extreme Conditions / I. I. Prykhodko [et al.] // *Wiadomości Lekarskie*. 2020. Vol. 73, issue. 4. P. 679–683. <http://doi.org/10.36740/WLek202004110>
10. Калинина Н. В. Ценности как ресурс психологической безопасности пользователей социальных сетей // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022. № 10 (102). С. 87–91. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.10.13>
11. Кисляков П. А., Татищева А. А. Оптимизм как ресурс психологической безопасности и психологического благополучия сотрудников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий // *Прикладная юридическая психология*. 2023. № 3 (64). С. 5–14. URL: <https://www.lawpsy.ru/archive/48-archive/2023g/158-№3-za-2023-god.html> (дата обращения: 04.05.2024).
12. Галиев Р. Р. Ценностные ориентации как предикторы жизнестойкости курсантов военного вуза // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2023. № 1 (65). С. 308–313. URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/4774/ (дата обращения: 04.05.2024).
13. Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде // *Интеграция образования*. 2021. Т. 25, № 3. С. 482–497. <http://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.482-497>
14. Взаимосвязь психологического капитала, жизнестойкости и отношения людей к опасностям (на примере студенческой молодежи) / В. Г. Маралов [и др.] // *Перспективы науки и образования*. 2023. № 1 (61). С. 371–387. URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2023/03/03/maralov/> (дата обращения: 04.05.2024).
15. Refugee Children’s Social-Emotional Capacities: Links to Mental Health upon Resettlement and Buffering Effects on Pre-Migratory Adversity / R. Speidel [et al.] // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18, issue 22. Article no. 12180. <http://doi.org/10.3390/ijerph182212180>
16. Psychological Safety and Accountability in Longitudinal Integrated Clerkships: A Dual Institution Qualitative Study / R. A. Latessa [et al.] // *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23. Article no. 760. <http://doi.org/10.1186/s12909-023-04622-5>
17. Стресс и страх в экстремальной ситуации / М. И. Розенова [и др.] // *Современная зарубежная психология*. 2020. Т. 9, № 1. С. 94–102. <http://doi.org/10.17759/jmfp.2020090110>
18. Алонцева А. И., Шомшина Ю. О. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с формами реагирования в напряженных ситуациях (на примере охранников ООО ЧОО «Амулет») // *Проблемы современного педагогического образования*. 2023. Вып. 78, ч. 1. С. 292–294. URL: <https://clck.ru/3BoB4T> (дата обращения: 04.05.2024).
19. Di Giuseppe M., Perry J. C. The Hierarchy of Defense Mechanisms: Assessing Defensive Functioning with the Defense Mechanisms Rating Scales Q-Sort // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article no. 718440. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718440>
20. Modelling the Relationship between Healthy and Unhealthy Coping Strategies to Understand Overwhelming Distress: A Bayesian Network Approach / H. M. Stallman [et al.] // *Journal of Affective Disorders Reports*. 2021. Vol. 3. Article no. 100054. <http://doi.org/10.1016/j.jadr.2020.100054>
21. Тарабрина Н. В., Хажуев И. С. Посттравматический стресс и защитно-совладающее поведение у населения, проживающего в условиях длительной чрезвычайной ситуации // *Экспериментальная психология*. 2015. Т. 8, № 3. С. 215–226. <http://doi.org/10.17759/exppsy.2015080318>
22. Цветкова Н. А., Кисляков П. А., Володарская Е. А. Надежная привязанность как фактор нервно-психической адаптации и субъективной психологической безопасности студентов в условиях пандемии COVID-19 // *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2022. Т. 14, № 1. С. 351–379. <http://doi.org/10.12731/2658-6649-2022-14-1-351-379>
23. Kvalnes Ø. *Communication Climate at Work. Fostering Friendly Friction in Organisations*. Oslo : Palgrave Macmillan Cham, 2023. 135 p. <http://doi.org/10.1007/978-3-031-28971-2>
24. Safe among the Unsafe: Psychological Safety Climate Strength Matters for Team Performance / B. Fyhn [et al.] // *Small Group Research*. 2023. Vol. 54, issue 4. P. 439–473. <http://doi.org/10.1177/10464964221121273>
25. Determinants of a Variety of Deviant Behaviors: An Analysis of Family Satisfaction, Personality Traits, and Their Relationship to Deviant Behaviors Among Filipino Adolescents / A. R. Dullas [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article no. 645126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645126>
26. Шевелев В. В. Психометрическое обоснование опросника «Шкала социального интеллекта Тромсо» (“The Tromsø Social Intelligence Scale”, TSIS) на выборке городских подростков // *Научное*



мнение: научный журнал. 2016. № 16. С. 144–156. URL: <https://unipress.pro/catalog.php?pid=116&aid=2957> (дата обращения: 04.05.2024).

27. Писарева О. Л., Гриценко А. Когнитивная регуляция эмоций // Философия и социальные науки: Научный журнал. 2011. № 2. С. 64–69. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/8816> (дата обращения: 04.05.2024).

28. Проблемы психологической безопасности личности в экстремальных условиях жизнедеятельности / А. В. Литвинова [и др.] // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 1. С. 8–16. <http://doi.org/10.17759/jmfp.2021100101>

29. Рядинская Е. Н. Особенности трансформации смысложизненных стратегий личности в условиях вооруженного конфликта // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2018. № 1. С. 111–116. EDN: YSXXYG

30. Субъективное благополучие студентов психолого-педагогических направлений в период эпидемии COVID-19 / И. В. Васильева [и др.] // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 10. С. 129–154. <http://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-10-129-154>

31. Psychological Resources of the Individual Style of Overcoming Stress in the Conditions of Military Aggression / V. Overchuk [et al.] // Amazonia Investiga. 2023. Vol. 12, issue 62. P. 221–229. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.22>

32. Mahamid F., Veronese G., Bdier D. War-Related Quality of Life is Associated with Depressive Symptoms and Hopelessness among Palestinians: Sense of Belonging and Resilience as Mediating Variables // Global Mental Health. 2022. Vol. 9. P. 483–490. <http://doi.org/10.1017/gmh.2022.52>

33. Рядинская Е. Н. Анализ степени удовлетворенности базовых потребностей мирных жителей, проживающих в условиях вооруженного конфликта // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, № 2. С. 206–213. EDN: XSMUDB

34. Lazurenko O., Tertychna N., Smila N. Correlation between Time Perspective and Defense Mechanisms of Ukrainian Students During the War // Journal of Education Culture and Society. 2023. Vol. 14, no. 1. P. 198–206. <http://doi.org/10.15503/jecs2023.1.198.206>

REFERENCES

1. Baeva I.A. Psychological Safety of Students Living in the Hostel: Problems and Resources. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*. 2015;(174):36–44. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: TNBNHB

2. Lazorko O., Panchuk N., Borysiuk O., Kulchytska A., Borysenko O., Khavula R. Psychological Safety of the Individual in Normal and Extreme Conditions of Professional Activity: Neurophysiological Aspects. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022;13(1):324–346. <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/287>

3. Ershova I.B., Glushko Yu.V. The Impact of Living Conditions on the Health of Primary School Children in the Zone of Military Conflict. *Russian Pediatric Journal*. 2019;22(6):373–379. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: VJZG XO

4. Osuhova N.G. [Between War and Peace. Psychological Support for Children Evacuated from the War Zone in the Chechen Republic]. *Shkolnyy psikholog*. 2002;(11). (In Russ.) Available at: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200201108> (accessed 04.05.2024).

5. Bürgin D., Anagnostopoulos D., Vitiello B., Sukale T., Schmid M., Fegert J.M., et al. Impact of War and Forced Displacement on Children's Mental Health-Multilevel, Needs-Oriented, and Trauma-Informed Approaches. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2022;31:845–853. <http://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>

6. Marley C., Mauki B. Resilience and Protective Factors among Refugee Children Post-Migration to High-Income Countries: A Systematic Review. *European Journal of Public Health*. 2019;29(4):706–713. <http://doi.org/10.1093/eurpub/cky232>

7. Wong M.D., Dosanjh K.K., Jackson N.J., Rüniger D., Dudovitz R.N. The Longitudinal Relationship of School Climate with Adolescent Social and Emotional Health. *BMC Public Health*. 2021;21:207. <http://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>

8. Yayan E.H., Düken M.E. Determination of Psychosocial Conditions of Refugee Children Living in Society. *Perspectives in Psychiatric Care*. 2019;55:644–651. <http://doi.org/10.1111/ppc.12387>
9. Prykhodko I.I., Bielai S.V., Hrynzovskyi A.M., Zhelaho A.M., Hodlevskiy S.O., Kalashchenko S.I. Medical and Psychological Aspects of Safety and Adaptation of Military Personnel to Extreme Conditions. *Wiadomości Lekarskie*. 2020;73(4):679–683. <http://doi.org/10.36740/WLek202004110>
10. Kalinina N.V. Values as a Resource for the Psychological Safety of Social Network Users. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. 2022;(10):87–91. (In Russ., abstract in Eng.) <http://doi.org/10.24158/spp.2022.10.13>
11. Kisljakov P.A., Tatishheva A.A. Optimism as a Resource for Psychological Safety and Psychological Well-Being of Employees of the Ministry of Civil Defense, Emergencies and Disaster Relief of the Russian Federation. *Applied Legal Psychology*. 2023;(3):5–14. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://www.lawpsy.ru/archive/48-archive/2023g/158-№3-za-2023-god.html> (accessed 04.05.2024).
12. Galiev R.R. Value Orientations as Predictors of the Resilience of Military University Cadets. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023;(1):308–313. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/4774/ (accessed 04.05.2024).
13. Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V. Personality Resources of Adolescents in the Educational Environment. *Integration of Education*. 2021;25(3):482–497. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.482-497>
14. Maralov V.G., Sitarov V.A., Romanyuk L.V., Koryagina I.I., Smirnova O.V. The Relationship between Psychological Capital, Resilience and People’s Attitudes to Threats (by Example of Students). *Perspectives of Science and Education*. 2023;(1):371–387. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://pnojurnal.wordpress.com/2023/03/03/maralov/> (accessed 04.05.2024).
15. Speidel R., Galarneau R., Elsayed D., Mahhouk S., Filippelli J., Colasante T., et al. Refugee Children’s Social-Emotional Capacities: Links to Mental Health upon Resettlement and Buffering Effects on Pre-Migratory Adversity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021;18(22):12180. <http://doi.org/10.3390/ijerph182212180>
16. Latessa R.A., Galvin S.L., Swendiman R.A., Onyango J., Ostrach B., Edmondson A.C., et al. Psychological Safety and Accountability in Longitudinal Integrated Clerkships: A Dual Institution Qualitative Study. *BMC Medical Education*. 2023;23:760. <http://doi.org/10.1186/s12909-023-04622-5>
17. Rozenova M.I., Ekimova V.I., Kokurin A.V., Ognev A.S., Efimova O.S. Stress and Fear in Extreme Situations. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2020;9(1):94–102. (In Russ., abstract in Eng.) <http://doi.org/10.17759/jmfp.2020090110>
18. Alontseva A.I., Shomshina Yu.O. [The Relationship of Emotional Intelligence with Forms of Response in Tense Situations (on the Example of Security Guards of Amulet LLC)]. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2023;(78–1):292–294. (In Russ.) Available at: <https://clck.ru/3BoB4T> (accessed 04.05.2024).
19. Di Giuseppe M., Perry J.C. The Hierarchy of Defense Mechanisms: Assessing Defensive Functioning with the Defense Mechanisms Rating Scales Q-Sort. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:718440. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718440>
20. Stallman H.M., Beaudequin D., Hermens D.F., Eisenberg D. Modelling the Relationship between Healthy and Unhealthy Coping Strategies to Understand Overwhelming Distress: A Bayesian Network Approach. *Journal of Affective Disorders Reports*. 2021;3:100054. <http://doi.org/10.1016/j.jadr.2020.100054>
21. Tarabrina N.V., Hazhiev I.S. Post-Traumatic Stress and Protective-Coping Behavior among the Population Living in Conditions of Prolonged Emergency. *Experimental Psychology (Russia)*. 2015;8(3):215–226. (In Russ., abstract in Eng.) <http://doi.org/10.17759/exppsy.2015080318>
22. Tsvetkova N.A., Kislyakov P.A., Volodarskaya E.A. Neuropsychic Adaptation and Subjective Psychological Safety of Students in the Context of the COVID-19 Pandemic. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2022;14(1):351–379. (In Russ., abstract in Eng.) <http://doi.org/10.12731/2658-6649-2022-14-1-351-379>
23. Kvalnes Ø. Communication Climate at Work Fostering Friendly Friction in Organisations. Oslo: Palgrave Macmillan Cham; 2023. <http://doi.org/10.1007/978-3-031-28971-2>
24. Fyhn B., Bang H., Sverdrup T.E., Schei V. Safe among the Unsafe: Psychological Safety Climate Strength Matters for Team Performance. *Small Group Research*. 2023;54(4):439–473. <http://doi.org/10.1177/10464964221121273>
25. Dullas A.R., Yncierto K.D., Labiano M.A., Marcelo J.C. Determinants of a Variety of Deviant Behaviors: An Analysis of Family Satisfaction, Personality Traits, and Their Relationship to Deviant Behaviors among Filipino Adolescents. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:645126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645126>



26. Shevelev V.V. [Psychometric Substantiation of the Tromsø Social Intelligence Scale, TSIS on a Sample of Urban Adolescents]. *Nauchnoe mnenie: nauchnyy zhurnal*. 2016;(16):144–156. (In Russ.) Available at: <https://unipress.pro/catalog.php?pid=116&aid=2957> (accessed 04.05.2024).

27. Pisareva O.L., Gricenko A. Cognitive Emotion Regulation. *The Education and Science Journal. Scholarly*. 2011;(2):64–69. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/8816> (accessed 04.05.2024).

28. Litvinova A.V., Koteneva A.V., Kokurin A.V., Ivanov V.S. Problems of Psychological Safety of a Person in Extreme Conditions of Life. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2021;10(1):8–16. (In Russ., abstract in Eng.) <http://doi.org/10.17759/jmfp.2021100101>

29. Ryadinskaya E.N. [Features of the Transformation of a Person's Life-Meaning Strategies in Conditions of Armed Conflict]. *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*. 2018;(1):111–116. (In Russ.) EDN: YSXKYG

30. Vasileva I.V., Chumakov M.V., Chumakova D.M., Bulatova O.V. Subjective Well-Being of Psychological-Pedagogical Students During the COVID-19 Pandemic. *The Education and Science Journal*. 2021;23(10):129–154. (In Russ., abstract in Eng.) <http://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-10-129-154>

31. Overchuk V., Liashch O., Ihnatovych O., Sarancha I., Boiarskyi N., Boiarska Z. Psychological Resources of the Individual Style of Overcoming Stress in the Conditions of Military Aggression. *Amazonia Investiga*. 2023;12(62):221–229. <http://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.22>

32. Mahamid F., Veronese G., Bdier D. War-Related Quality of Life is Associated with Depressive Symptoms and Hopelessness among Palestinians: Sense of Belonging and Resilience as Mediating Variables. *Global Mental Health*. 2022;9:483–490. <http://doi.org/10.1017/gmh.2022.52>

33. Ryadinskaya E.N. Analysis of the Degree of Satisfaction of the Basic Needs of the Residents Living under the Conditions of the Armed Conflict. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2018;18(2):206–213. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: XSMUDB

34. Lazurenko O., Tertychna N., Smila N. Correlation between Time Perspective and Defense Mechanisms of Ukrainian Students During the War. *Journal of Education Culture and Society*. 2023;14(1):198–206. <http://doi.org/10.15503/jecs2023.1.198.206>

Об авторах:

Баева Ирина Александровна, доктор психологических наук, академик РАО, профессор кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, **Scopus ID:** 56662208400, **Researcher ID:** Q-1687-2015, irinabaeva@mail.ru

Лактионова Елена Борисовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7863-1414>, **Scopus ID:** 57218455650, **Researcher ID:** AAA-2834-2019, lana_laktionova@mail.ru

Кондакова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6320-5757>, **Scopus ID:** 57221619955, **Researcher ID:** AAA-2353-2019, kondakovaiv@ Herzen.spb.ru

Савенко Юлия Сергеевна, ассистент кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0005-3880-6223>, juliasaveenko@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

И. А. Баева – разработка концепции исследования; поиск аналитических материалов; интерпретация результатов; доработка текста.

Е. Б. Лактионова – поиск аналитических материалов; подготовка начального варианта текста.

И. В. Кондакова – поиск аналитических материалов; проведение опроса; разработка дизайна исследования; написание текста.

Ю. С. Савенко – разработка дизайна исследования; математико-статистическая обработка эмпирических материалов; написание текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 06.05.2024; одобрена после рецензирования 01.07.2024; принята к публикации 05.07.2024.

About the authors:

Irina A. Baeva, Dr.Sci. (Psychol.), Academician of the Russian Academy of Education, Professor of the Chair of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, **Scopus ID:** 56662208400, **Researcher ID:** Q-1687-2015, irinabaeva@mail.ru

Elena B. Laktionova, Dr.Sci. (Psychol.), Associate Professor, Professor of the Chair of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7863-1414>, **Scopus ID:** 57218455650, **Researcher ID:** AAA-2834-2019, lena_laktionova@mail.ru

Irina V. Kondakova, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Chair of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6320-5757>, **Scopus ID:** 57221619955, **Researcher ID:** AAA-2353-2019, kondakovaiv@herzen.spb.ru

Yulia S. Savenko, Assistant of the Chair of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0005-3880-6223>, juliasaveenko@gmail.com

Authors' contribution:

I. A. Baeva – development of the research concept; search for analytical materials; revision of the text.

E. B. Laktionova – search for analytical materials; preparation of the initial version of the text.

I. V. Kondakova – search for analytical materials; conducting a survey; development of the study design; writing the text.

Yu. S. Savenko – development of the study design; mathematical and statistical processing of empirical materials; writing the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 06.05.2024; revised 01.07.2024; accepted 05.07.2024.



Оригинальная статья / Original article

doi: [10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399](https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399)

УДК 37:013

Инклюзивные диспозиции и компетенции педагогов общеобразовательных организаций: проблемы взаимосвязи

В. З. Кантор[✉], Ю. Л. Проект

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

[✉] v.kantor@mail.ru

Аннотация

Введение. Диверсификация образования детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляющаяся на основе инклюзивной образовательной парадигмы, актуализировала задачи формирования и развития инклюзивных компетенций у педагогов общеобразовательных организаций. Эти компетенции должны рассматриваться в их связи с инклюзивными диспозициями педагога как смысловыми структурами его личности. Проблема взаимосвязи инклюзивных диспозиций и компетенций педагогов до настоящего времени в эмпирической плоскости не анализировалась. Цель исследования – установление характера взаимосвязи инклюзивных диспозиций и компетенций педагогов общеобразовательных организаций.

Материалы и методы. Исследование реализовано в русле типологического подхода к инклюзивным диспозициям педагогов. В качестве респондентов выступили 759 учителей начальной и средней школы и педагогов дополнительного образования из 7 федеральных округов России. Использовались авторские диагностические методики – ситуационный профессиональный тест сформированности инклюзивных компетенций педагога и методика самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога.

Результаты исследования. Материалы исследования свидетельствуют о том, что между педагогами, характеризующимися различными типами инклюзивных диспозиций, обнаруживаются достоверные различия применительно ко всем основным инклюзивным компетенциям. В наименьшей степени они сформированы у педагогов с выраженными отрицающей и скептической инклюзивными диспозициями, причем отрицающая диспозиция выступает в качестве предиктора недоразвития инклюзивных компетенций педагогов, тогда как связи поддерживающей и аналитической инклюзивных диспозиций с инклюзивными компетенциями педагогов являются достоверными, но недостаточными.

Обсуждение и заключение. Проведенное исследование обогащает представления о сущности профессионально-личностной готовности педагогов к инклюзивному образованию. Полученные результаты указывают на необходимость проведения целенаправленной работы по формированию и коррекции смыслов профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзии, что требует их учета при проектировании инклюзивно ориентированных программ повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивные диспозиции педагогов, инклюзивные компетенции педагогов, типологический подход, педагоги общеобразовательных организаций

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивные диспозиции и компетенции педагогов общеобразовательных организаций: проблемы взаимосвязи // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3. С. 384–399. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399>

© Кантор В. З., Проект Ю. Л., 2024



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

Inclusive Dispositions and Competences of School Teachers: Problems of Interrelation

V. Z. Kantor ✉, Yu. L. Proekt

The Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russian Federation

✉ v.kantor@mail.ru

Abstract

Introduction. Diversification of education of children with special needs, carried out on the basis of the inclusive educational paradigm, actualized the tasks of formation and development of inclusive competencies of teachers in general educational organizations. These competencies, however, should be considered in their connection with inclusive dispositions of a teacher as meaning structures of his/her personality. But the problem of interrelation of inclusive dispositions and teachers' competences has not been empirically developed so far. Establishing the nature of the relationship between inclusive dispositions and competences of teachers of general education organizations was the purpose of the study, which was implemented in the context of the typological approach to inclusive dispositions of teachers and the materials of which are presented in the paper.

Materials and Methods. The study surveyed 759 primary, secondary, and supplementary education teachers from 7 federal districts of Russia. The authors employed diagnostic methods, including a situational professional test for evaluating the development of inclusive competencies in teachers, as well as a self-identification questionnaire for determining a teacher's inclusive dispositions.

Results. The materials of the study show that there are reliable differences between teachers characterized by different types of inclusive dispositions with regard to all basic inclusive competencies. Least of all they are formed among teachers with pronounced negative and skeptical inclusive dispositions, with the negative disposition acting as a predictor of underdevelopment of teachers' inclusive competencies, while the links of supportive and analytical inclusive dispositions with teachers' inclusive competencies are weak, although reliable.

Discussion and Conclusion. The study, augmented by newly obtained empirical data, enhances understanding of the professional and personal readiness of teachers for inclusive education. Its findings underscore the necessity of focused efforts to shape and refine the perceptions of a teacher's professional activities within inclusive settings. This necessitates their integration into the development of professional training programs geared towards inclusion for teachers.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, inclusive dispositions of teachers, inclusive competencies of teachers, typological approach, teachers of general education organizations

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

For citation: Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inclusive Dispositions and Competences of School Teachers: Problems of Interrelation. *Integration of Education*. 2024;28(3):384–399. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399>

Введение

Диверсификация образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), осуществляющаяся в русле инклюзивной образовательной парадигмы и охватывающая все институциональные уровни образования – от отдельного класса или школы до национальных образовательных систем в целом [1; 2],

закономерно обусловила становление принципиально нового – инклюзивного – образовательного ландшафта¹ [3]. Однако в ходе имплементации инклюзии обнаруживается ряд противоречий, и одно связано с несоответствием имеющихся у школьных педагогов компетенций потребностям внедрения и реализации инклюзивных образовательных практик [4; 5].

¹ Raheem K. Assessing the Landscape of Inclusive Education in Nigeria. A Study on Teachers' Awareness and School Suitability. Munich : GRIN Verlag, 2024. 13 p. URL: <https://www.grin.com/document/1437153> (дата обращения: 20.01.2024); Dreher W., Reich K. Inklusive Bildungslandschaft: ein Niemandsland – dennoch: Versuch einer Kartografie // Inklusive Bildungsprozesse ; ed by A. Platte, S. Seitz, K. Terfloth. Bad Heilbrunn : Klinkhardt Verlag, 2006. P. 81–89. URL: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_55.pdf (дата обращения: 22.01.2024).



В данном контексте формирование и развитие инклюзивных компетенций у действующих педагогов общеобразовательных организаций приобретает ключевое значение. Предметом экспериментального изучения становится наличный уровень сформированности инклюзивных компетенций у школьных педагогов [6; 7], а также факторы и предикторы развития следующих компетенций: климат в педагогическом коллективе школы [8], профессиональные компетенции учителя в целом, личностные качества, профессионально-демографические характеристики [9].

Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская и В. Г. Шкунов отмечают, что «ограниченность традиционного представления о компетентности обнаруживается сразу же, как только мы входим в пространство *смыслов* профессиональной деятельности педагога (выделено нами. – *Авт.*)» [10]; формирование и развитие инклюзивных компетенций педагогов не может рассматриваться вне их связи с соответствующими смысловыми структурами личности. Поскольку в качестве подобных структур, генерирующих личностные смыслы профессиональной деятельности, выступают профессиональные диспозиции [11], постольку применительно к компетентностному обеспечению профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзии речь должна идти об инклюзивных диспозициях педагога, являющихся неотъемлемой составляющей или содержательным компонентом его профессиональных диспозиций в целом [12]. При этом обнаруживаются различные типы инклюзивных диспозиций педагогов [13].

Проблема взаимосвязи инклюзивных диспозиций и компетенций педагогов общеобразовательных организаций в эмпирической плоскости до настоящего времени не разрабатывалась. Близкими по содержанию к понятию диспозиции выступают термины «установка», «аттитюд» и «отношение» [11]; при экспериментальном изучении соответствующих профессионально-личностных характеристик школьных педагогов как субъектов инклюзивного образования детей с ОВЗ указанные понятия

также не анализировались в аспекте их взаимосвязи с инклюзивными компетенциями [14–16].

В итоге обедняются представления о механизмах формирования и развития инклюзивных компетенций педагогов.

Данное исследование направлено на восполнение указанного пробела. Его цель заключалась в том, чтобы в русле типологического подхода к инклюзивным диспозициям педагогов общеобразовательных организаций изучить характер их взаимосвязи с инклюзивными компетенциями.

Обзор литературы

Представление об учителе инклюзивной школы как о субъекте профессионально-педагогической деятельности, призванном воплощать качественно новый тип профессионализма в сфере образования [17], актуализирует профессионально-личностные аспекты работы педагога в условиях инклюзии.

О. М. Хомутова и С. В. Сарычев в данном контексте акцентируют внимание на той профессионально-личностной характеристике педагога, которую они определяют, как сформированность социальных установок на совместную (учебную) деятельность с обучающимися с ОВЗ. При этом в методологическом плане выстраиваемую систему представлений ученые базируют в том числе на диспозиционной концепции личности В. А. Ядова [18]. Тем самым определяется диспозиционный подход к рассмотрению профессионально-личностного статуса педагога инклюзивного образования.

Диспозиционный подход продуктивно реализуется в различных по своей направленности теоретико-экспериментальных исследованиях, целевой группой которых выступают педагоги разных категорий [19–21]. Разработка проблематики диспозиций применительно к деятельности педагога имеет давние и глубокие традиции [22]. Американские ученые Л. Г. Кац и Дж. Д. Ратс положили начало реализации дискурса, связывающего диспозиции со становлением учительских компетенций [23].

В разрезе инклюзивного образования данный дискурс, определяющий возможность и перспективность комбинированной

опоры на диспозиционный и компетентностный подходы к личности педагога как профессионала, приобретает особую актуальность, поскольку речь должна идти об инклюзивных диспозициях и инклюзивных компетенциях педагога, а компетентностное обеспечение играет ключевую роль в имплементации инклюзии: «Компетентность учителей, – отмечают немецкие исследователи Л. Кюлькер и К. Греш, – считается важным условием успеха школьной инклюзии, и в то же время к учителям предъявляются новые требования» [24]. Развитие инклюзивных диспозиций является результатом их формирования у будущего педагога в процессе освоения профессии и дериватом собственной личностной активности уже практикующего педагога [13], а овладение инклюзивными компетенциями должно происходить не только в рамках получения педагогического образования [25], но и в условиях реальной профессиональной деятельности, непосредственно в той общеобразовательной организации, где педагоги работают².

Таким образом, анализ диады «инклюзивные диспозиции педагога – инклюзивные компетенции педагога» в аспекте имеющихся взаимосвязей приобретает важное значение с точки зрения дальнейшего углубления представлений о специфике профессионально-личностной детерминации деятельности педагога, реализующего инклюзивное образование детей с ОВЗ. В рамках подобного изучения должно учитываться многообразие инклюзивных диспозиций педагогов, проявляющееся в наличии четырех типов обобщенных инклюзивных диспозиций – поддерживающей, скептической, отрицающей и аналитической, которые определяются в результате факторизации соответствующих первичных диспозиций: аналитической, детоцентрированной, личностно-ориентированной, мировоззренческой, системоцентрированной, скептической, негативной и индифферентной [13].

Материалы и методы

В рамках эмпирического исследования в качестве респондентов на основе добровольного информированного согласия выступили 759 педагогов общеобразовательных организаций (59 мужчин и 700 женщин) в возрасте от 20 до 70 лет (средний возраст – 44 года, стандартное отклонение – 12,5 лет). Состав выборки включал 234 учителя начальной школы, 412 учителей средней школы и 113 педагогов дополнительного образования. 44,1 % участников исследования имели профессиональный стаж свыше 20 лет, 21,2 % – стаж до 5 лет, 17,7 % – стаж от 11 до 20 лет, 17,0 % – стаж от 6 до 10 лет. Опыт работы в условиях инклюзии обладали 408 педагогов (53,8 % участников исследования).

География исследования охватывала 7 федеральных округов Российской Федерации: Северо-Западный (67,6 % респондентов), Южный (9,6 %), Центральный (9,5 %), Приволжский (6,2 %), Уральский (3,6 %), Сибирский (2,0 %) и Дальневосточный (1,5 %).

В работе использовались две взаимодополняющие авторские диагностические методики, представленные в виде онлайн-формы Яндекс – ситуационный профессиональный тест сформированности инклюзивных компетенций педагога и методика самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога.

Первый диагностический инструмент предназначен для определения общего уровня компетентностного обеспечения деятельности педагога в условиях инклюзии в разрезе пяти соответствующих интегральных компетенций, связанных с организацией инклюзивного образовательного процесса, индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ, сопровождением обучающихся с ОВЗ, их психолого-педагогической поддержкой а также с содержательными и инструментальными знаниями по работе с ними.

² Криводонова Ю. Е. Особенности формирования инклюзивных компетенций у педагогов в рамках общеобразовательной организации // Инновационные направления социально-гуманитарных исследований : сборник научных трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф. 12 февраля 2020 г. Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. С. 58–61. URL: <https://apni.ru/article/337-osobennosti-formirovaniya-inklyuzivnikh-kompet> (дата обращения: 26.01.2024).



Тест объединяет 25 ситуационных задач, которые отражают проблемные ситуации, возникающие в инклюзивной образовательной практике. Инклюзивные компетенции педагога оцениваются как сформированные при выборе 75 % и более правильных вариантов разрешения предложенных ситуаций, как сформированные лишь частично – при выборе свыше 50 %, но менее 75 % правильных вариантов, как несформированные – при выборе менее 50 % правильных вариантов³.

Второй диагностический инструмент – методика самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога – основывается на 8 психологических портретах педагогов, воплощающих каждый из 8 типов их первичных инклюзивных диспозиций [13]. Респондентам предлагалось с опорой на 6-балльную шкалу Ликерта (1 – совершенно не похоже; 6 – очень похоже) оценить степень собственного сходства с этими портретами («самооценка») и сходства с ними большинства педагогов («отраженная оценка»). Также анализировались и 4 вторичные инклюзивные диспозиции [13].

В дополнение к обозначенным методикам участникам опроса предлагалось ответить на ряд вопросов относительно их профессионального опыта и социально-демографических характеристик.

Для проведения математико-статистической обработки данных использовались сравнительный анализ с применением критерия χ^2 Пирсона на основе распределения общей выборки на группы с различным уровнем сформированности инклюзивных компетенций, корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена, пошаговый регрессионный анализ. Все статистические расчеты выполнены с помощью программы Statistica 8.0.

Результаты исследования

Материалы проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о том, что на фоне недостаточного уровня

сформированности инклюзивных компетенций у педагогов общеобразовательных организаций наблюдается его соотношение со степенью выраженности у этих педагогов тех или иных инклюзивных диспозиций.

Согласно полученным результатам у 29,5 % педагогов инклюзивные компетенции не сформированы вовсе, у 48,3 % – сформированы лишь частично, и только у 22,2 % респондентов они предстают как сформированные. При этом наиболее симметричное распределение педагогов с различным уровнем сформированности инклюзивных компетенций обнаруживается среди учителей средней школы: у 45,3 % из них инклюзивные компетенции сформированы частично, остальные в практически равных долях – 27,2 % и 27,5 % соответственно – демонстрируют либо несформированность, либо, напротив, высокую степень сформированности инклюзивных компетенций. Среди респондентов из числа учителей начальной школы высокая степень сформированности инклюзивных компетенций фиксируется только у 14,5 %, а среди педагогов дополнительного образования – лишь у 18,6 %.

В то же время обнаружилось достоверные различия между педагогами разных категорий применительно к интегральным инклюзивным компетенциям, связанным с организацией инклюзивного образовательного процесса в целом ($\chi^2 = 10,4$; $p = 0,006$), сопровождением обучающихся с ОВЗ ($\chi^2 = 12,2$; $p = 0,002$) и индивидуально-ориентированного маршрута для таких обучающихся ($\chi^2 = 14,9$; $p = 0,0006$): если в контексте организации процесса и сопровождения более высокие показатели продемонстрировали учителя средней школы, то в плане индивидуализации обучения ребенка с ОВЗ – педагоги дополнительного образования. Учителя начальной школы характеризуются редуцированными показателями в данных аспектах. Применительно к интегральным инклюзивным компетенциям, лежащим в плоскости содержательных и инструментальных знаний,

³ Ситуационный профессиональный тест как инструмент диагностики уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагогов / В. З. Кантор [и др.] // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста : моногр. СПб. : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2022. С. 178–201. EDN: CUPXRQ



касающихся обучения детей с ОВЗ, и оказания психолого-педагогической поддержки в процессе обучения, значимые различия между педагогами разных категорий не обнаруживаются.

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о дифференциации выраженности у педагогов инклюзивных диспозиций в зависимости от уровня сформированности у них инклюзивных компетенций (табл. 1). В аспекте самооценки обнаруживается возрастание выраженности инклюзивных диспозиций, несущих позитивные смыслы, по мере повышения уровня сформированности у педагогов инклюзивных компетенций. Речь идет о диспозициях, связанных с ориентацией на расширение возможностей обучения и социализации детей с ОВЗ (детоцентрированная диспозиция), признанием инклюзии как императива современного общества (мировоззренческая диспозиция), пониманием инклюзии в контексте развития личности обучающихся (личностно-ориентированная диспозиция), представлением об инклюзии как ресурсе совершенствования системы образования

(системоцентрированная диспозиция), и ориентацией на анализ возможностей и ограничений в имплементации инклюзии (аналитическая диспозиция).

Применительно к инклюзивным диспозициям, характеризующимся проявлением либо скепсиса по отношению к инклюзивному образованию (скептическая диспозиция), либо активного неприятия такого образования (негативная диспозиция), либо безразличия к нему (индифферентная диспозиция), наблюдается обратная тенденция: они в наибольшей степени выражены у педагогов с несформированными инклюзивными компетенциями.

Относительно отраженной оценки выраженности инклюзивных диспозиций, обнаруживающейся в оценках педагогами представленности этих диспозиций в педагогическом сообществе, различия нивелируются, и соответствующие оценки педагогов приобретают сходство. Независимо от уровня сформированности инклюзивных компетенций педагоги отмечают меньшую выраженность детоцентрированной и системоцентрированной инклюзивных диспозиций у своих коллег.

Таблица 1. Выраженность инклюзивных диспозиций в группах педагогов с различным уровнем сформированности инклюзивных диспозиций

Table 1. Inclusive dispositions in groups of teachers with different levels of formedness of inclusive dispositions

Инклюзивные диспозиции / Inclusive dispositions	Я / Self				Большинство педагогов / Most of teachers			
	М / Me			χ^2	М / Me			χ^2
	1	2	3		1	2	3	
Детоцентрированная / Child-centered	4,0/4	4,1/4	4,5/5	4,9**	3,7/4	3,8/4	3,9/4	17,2
Мировоззренческая / Worldview	3,9/4	4,2/4	4,5/5	5,5**	3,9/4	3,9/4	4,1/4	19,1*
Индифферентная / Indifferent	3,5/4	2,5/2	2,1/2	14,6***	3,6/4	2,9/2	2,7/2	47,0***
Аналитическая / Analytical	4,1/4	4,5/5	4,5/5	5,2**	3,9/4	4,3/4	4,3/4	27,8**
Негативная / Negative	3,8/4	2,9/2	2,2/2	7,2***	3,8/4	3,3/3	2,8/2	40,2***
Личностно-ориентированная / Personality-oriented	3,8/4	4,0/4	4,6/5	9,7***	3,7/4	3,7/4	4,0/4	22,9*
Скептическая / Sceptical	4,4/4	4,0/4	3,6/4	1,0***	4,3/4	4,0/4	3,7/4	20,2*
Системоцентрированная / System-centered	4,0/4	4,1/4	4,3/4	21,2*	4,0/4	3,9/4	4,1/4	18,2

Примечания: М – среднее; Ме – медиана; 1 – низкий уровень; 2 – средний уровень; 3 – высокий уровень; χ^2 – критерий Пирсона; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Notes: M – mean; Me – median; 1 – low; 2 – middle; 3 – high; χ^2 – Pearson’s chi-square test; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

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

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



В то же время в оценках представленности в профессиональном сообществе негативно ориентированных инклюзивных диспозиций имеются существенные различия: респонденты с несформированными инклюзивными компетенциями относят подобные диспозиции основной массе других педагогов в большей степени, чем те, у кого эти компетенции сформированы в полной мере или хотя бы частично.

Анализ вторичных инклюзивных диспозиций и их связи с инклюзивными компетенциями педагогов общеобразовательных организаций позволил не только установить характер распределения педагогов по типам вторичных диспозиций в их соотносительности с уровнем сформированности инклюзивных компетенций, но и обнаружить смешанные типы инклюзивных диспозиций: смешанную положительную и смешанную отрицательную. Они зафиксированы у педагогов, в равной степени идентифицированных с поддерживающей и аналитической диспозициями, и со скептической, и отрицающей диспозициями.

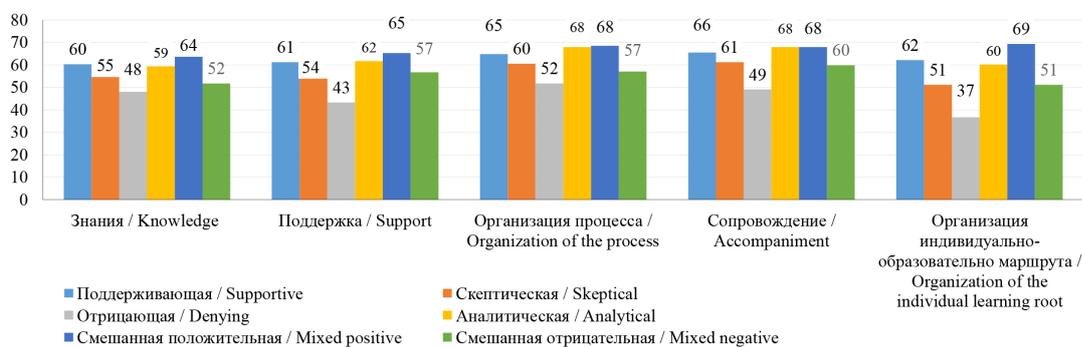
В выявленном распределении наблюдаются достоверные различия среди педагогов с разным уровнем сформированности инклюзивных компетенций ($\chi^2 = 53,2$; $p < 0,001$).

У педагогов с низким уровнем сформированности инклюзивных компетенций наиболее часто отмечаются скептическая (34,6 %), поддерживающая (19,8 %) и аналитическая (18,1 %) инклюзивные диспозиции. Педагогам именно этой группы чаще остальных присущи отрицающая (9,9 %) и смешанная отрицательная (13,7 %) диспозиции. Большая же часть педагогов с низким уровнем сформированности инклюзивных компетенций (58,2 %) характеризуются диспозициями, определяющими скорее неготовность включаться в инклюзивный образовательный процесс, что вполне закономерно в контексте ранее выявлявшейся связи данных типов инклюзивных диспозиций с параметрами отношения педагогов к инклюзии [26]. Среди педагогов со сформированными инклюзивными компетенциями суммарно доминируют те, кого отличают аналитическая (36,5 %) и поддерживающая (30,8 %) инклюзивные

диспозиции. Аналитическая диспозиция (33,8 %) преобладает у педагогов, инклюзивные компетенции которых сформированы лишь частично, тогда как поддерживающая (23,2 %) и скептическая (22,1 %) инклюзивные диспозиции проявляются практически в равной степени. Смешанная отрицательная диспозиция обнаруживается у 12,4 % педагогов данной группы. В целом доминирующими у педагогов вне зависимости от уровня сформированности инклюзивных компетенций являются аналитическая, поддерживающая и скептическая инклюзивные диспозиции.

В разрезе отдельных интегральных инклюзивных компетенций по результатам сравнительного анализа (рис. 1) между педагогами, характеризующимися различными типами инклюзивных диспозиций, обнаруживаются достоверные различия (при $p \leq 0,01$ %) применительно к каждой подобной компетенции: работа с обучающимися с ОВЗ ($\chi^2 = 27,7$), поддержка обучающихся с ОВЗ ($\chi^2 = 26,3$); организация инклюзивного образовательного процесса в целом ($\chi^2 = 27,9$), психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ ($\chi^2 = 22,4$) и организация индивидуально-ориентированного образовательного маршрута ($\chi^2 = 22,5$). Высокий уровень сформированности всех интегральных инклюзивных компетенций, кроме компетенции в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, наблюдается у педагогов, имеющих смешанную положительную диспозицию, что указывает на потенциальную значимость сочетания аналитической и поддерживающей диспозиций педагога как условия развития его инклюзивных компетенций. Данное обстоятельство приобретает принципиальную важность – такие педагоги проявляют максимальную успешность в решении задач индивидуализации обучения ребенка с ОВЗ.

В наименьшей степени все интегральные инклюзивные компетенции сформированы у педагогов, характеризующихся отрицающей инклюзивной диспозицией. Если с профессиональными задачами, которые связаны с организацией инклюзивного образовательного процесса и решение



Р и с. 1. Соотношение типов вторичных инклюзивных диспозиций и ключевых компонентов инклюзивных компетенций педагогов

Fig. 1. Relationship between the types of secondary inclusive dispositions and key components of inclusive competencies of teachers

Источник: составлено авторами.
Source: Compiled by the authors.

которых возможно на основе определенных регламентов и нормативов, такие педагоги справляются, то задачи, требующие реализации индивидуального подхода к обучению ребенка с ОВЗ, вызывают у них предельное напряжение. Это касается и педагогов, проявляющих скептическую диспозицию, хотя они и отличаются более высоким уровнем сформированности компетенций в сфере сопровождения обучающихся с ОВЗ и организации инклюзивного образовательного процесса. В то же время педагоги, характеризующиеся поддерживающей, аналитической и смешанной положительной диспозициями, имели менее благоприятный статус в аспекте сформированности компетенций, лежащих в плоскости содержательных и инструментальных знаний, которые обеспечивают имплементацию инклюзии.

С точки зрения взаимосвязи вторичных инклюзивных диспозиций и инклюзивных компетенций педагогов зафиксированы достоверные обратные связи между всеми интегральными инклюзивными компетенциями педагогов и отрицающей инклюзивной диспозицией (табл. 2). Данная диспозиция обнаруживается у педагогов, не имеющих опыта работы в условиях инклюзии.

Отрицающая инклюзивная диспозиция выступает барьером к принятию инклюзии как нормы современного образования.

Педагоги, для которых характерна подобная диспозиция, формируют устойчивые предубеждения по отношению к образовательным возможностям обучающихся с ОВЗ, не имея опыта взаимодействия с ними. Такая диспозиция не стимулирует желание педагога приобретать новый опыт и развивать свои профессиональные компетенции в работе с подобной категорией обучающихся.

Выраженность скептической инклюзивной диспозиции также обнаруживает обратную корреляцию со всеми интегральными инклюзивными компетенциями, однако не имеет связи с опытом работы педагога в условиях инклюзии. Скептическое отношение части педагогов к инклюзивному образованию определяется не негативным опытом профессионального взаимодействия со школьниками с ОВЗ, а недостаточной сформированностью инклюзивных компетенций. В итоге дефицитарность инклюзивных компетенций приводит к ситуациям неудачи в профессиональной деятельности в условиях инклюзии, что провоцирует возникновение сомнений относительно возможности реализации инклюзии в образовательной практике, что блокирует развитие инклюзивных компетенций.

Связи поддерживающей и аналитической инклюзивных диспозиций с интегральными инклюзивными компетенциями предстают как достоверные, но недостаточные.



Поддерживающая инклюзивная диспозиция выражена у педагогов, имеющих более высокий уровень сформированности инклюзивных компетенций в области содержательных и инструментальных знаний о работе с детьми с ОВЗ, организации инклюзивного образовательного процесса, оказания обучающимся с ОВЗ психолого-педагогической поддержки и обеспечения индивидуального образовательного маршрута. Аналитическая инклюзивная диспозиция выявлена в большей степени у педагогов, обладающих компетенциями в оказании обучающемуся с ОВЗ психолого-педагогической поддержки и индивидуализации обучения. Педагоги с выраженной аналитической диспозицией характеризуются более сформированными инклюзивными компетенциями применительно к работе с детьми с ментальными нарушениями.

Пошаговый регрессионный анализ, проведенный применительно к интегральным инклюзивным компетенциям педагогов и их опыту работы с детьми с ОВЗ, детализировал полученные данные в аспекте уяснения предикторов развития этих компетенций (табл. 3).

Значимость отрицающей инклюзивной диспозиции определяется как предиктор недоразвития всех интегральных инклюзивных компетенций педагогов. Весомыми

предикторами формирования инклюзивных компетенций становятся опыт работы педагога в условиях инклюзии и его возраст. Молодые педагоги, включенные в инклюзивный образовательный процесс, характеризуются более развитыми инклюзивными компетенциями и, в частности, более высоким уровнем сформированности содержательных и инструментальных знаний, обеспечивающих имплементацию инклюзии, а также большими возможностями в плане оказания психолого-педагогической поддержки. При этом широта спектра обучающихся с ОВЗ в аспекте принадлежности к различным нозологическим группам выступает предиктором развития компетенций в области организации инклюзивного образовательного процесса и обеспечения индивидуального образовательного маршрута. Поддерживающая инклюзивная диспозиция оказывает незначительное, но достоверное влияние на расширение содержательных и инструментальных знаний, необходимых педагогу для реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзии, и на развитие инклюзивной компетенции, связанной с организацией индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ОВЗ, а аналитическая – на развитие инклюзивных компетенций педагога в целом.

Т а б л и ц а 2. Результаты анализа взаимосвязи инклюзивных диспозиций и компетенций
T a b l e 2. The results of the analysis of the interrelation between inclusive dispositions and competencies

Инклюзивные компетенции / Inclusive competencies	Вторичные инклюзивные диспозиции / Second order inclusive dispositions			
	1	2	3	4
Знания / Knowledge	0,12	-0,14	-0,32	0,06
Поддержка / Support	0,08	-0,16	-0,35	0,07
Организация процесса / Organization of the process	0,09	-0,17	-0,36	0,06
Сопровождение / Accompaniment	0,04	-0,15	-0,34	0,04
Организация индивидуального образовательного маршрута / Organization of the individual learning route	0,15	-0,13	-0,29	0,08
Ментальные нарушения / Mental disorders	0,06	-0,17	-0,31	0,08
Нарушения сенсорной и двигательной сферы / Sensory and motor disorders	0,06	-0,16	-0,34	0,02
Общий балл / Total score	0,11	-0,19	-0,40	0,08
Опыт работы в условиях инклюзии / Work experience in an inclusive environment	0,06	-0,02	-0,13	0,06

Примечания: 1 – поддерживающая; 2 – скептическая; 3 – отрицающая; 4 – аналитическая.
Notes: 1 – supportive; 2 – skeptical; 3 – denying; 4 – analytical.



Таблица 3. Результаты регрессионного анализа
Table 3. Regression analysis results

Независимые переменные / Independent variables	B	Станд. ош. β / Std. er. β	B	Станд. ош. B / Std. er. B	t	p
1	2	3	4	5	6	7
Итоги регрессии для зависимой переменной «Знания»: $R = 0,35$; $R^2 = 0,12$; Скорректированный $R^2 = 0,11$; $F = 13,35$; $p < 0,00$; Стандартная ошибка оценки: 17,91 / Regression results for the dependent variable “Knowledge”: $R = 0,35$; $R^2 = 0,12$; Adjusted $R^2 = 0,11$; $F = 13,35$; $p < 0,00$; Std. er.: 17,91						
Свободный член / Intercept			64,19	5,29	12,14	0,00
Отрицающая инклюзивная диспозиция / Denying inclusive disposition	-0,27	0,04	-4,13	0,68	-6,05	0,00
Возраст / Age	-0,16	0,06	-0,26	0,09	-2,81	0,01
Опыт работы в условиях инклюзии / Work experience in an inclusive environment	0,09	0,04	3,76	1,54	2,44	0,02
Поддерживающая инклюзивная диспозиция / Supportive inclusive disposition	0,09	0,04	1,62	0,70	2,30	0,02
Итоги регрессии для зависимой переменной «Поддержка»: $R = 0,37$; $R^2 = 0,13$; Скорректированный $R^2 = 0,13$; $F = 20,83$; $p < 0,00$; Стандартная ошибка оценки: 19,47 / Regression results for the dependent variable “Support”: $R = 0,37$; $R^2 = 0,13$; Adjusted $R^2 = 0,13$; $F = 20,83$; $p < 0,00$; Std. er.: 19,47						
Свободный член / Intercept			72,91	4,67	15,63	0,00
Отрицающая инклюзивная диспозиция / Denying inclusive disposition	-0,31	0,04	-5,25	0,63	-8,30	0,00
Опыт работы в условиях инклюзии / Work experience in an inclusive environment	0,10	0,04	4,19	1,52	2,76	0,01
Возраст / Age	-0,14	0,06	-0,23	0,10	-2,34	0,02
Итоги регрессии для зависимой переменной «Организация процесса»: $R = 0,38$; $R^2 = 0,14$; Скорректированный $R^2 = 0,14$; $F = 22,69$; $p < 0,00$; Стандартная ошибка оценки: 18,37 / Regression results for the dependent variable “Organization of the process”: $R = 0,38$; $R^2 = 0,14$; Adjusted $R^2 = 0,14$; $F = 22,69$; $p < 0,00$; Std. er.: 18,37						
Свободный член / Intercept			80,01	4,42	18,10	0,00
Отрицающая инклюзивная диспозиция / Denying inclusive disposition	-0,33	0,04	-5,31	0,60	-8,92	0,00
Спектр нарушений / Spectrum of impairments	0,09	0,04	1,18	0,45	2,60	0,01
Возраст / Age	-0,15	0,06	-0,24	0,09	-2,50	0,01
Итоги регрессии для зависимой переменной «Сопровождение»: $R = 0,36$; $R^2 = 0,13$; Скорректированный $R^2 = 0,12$; $F = 17,11$; $p < 0,00$; Стандартная ошибка оценки: 18,67 / Regression results for the dependent variable “Accompaniment”: $R = 0,36$; $R^2 = 0,13$; Adjusted $R^2 = 0,12$; $F = 17,11$; $p < 0,00$; Std. er.: 18,67						
Свободный член / Intercept			81,04	5,44	14,91	0,00
Отрицающая инклюзивная диспозиция / Denying inclusive disposition	-0,33	0,04	-5,44	0,67	-8,17	0,00
Опыт работы в условиях инклюзии / Work experience in an inclusive environment	0,11	0,04	4,59	1,46	3,15	0,00



Окончание табл. 3 / End of table 3

1	2	3	4	5	6	7
Итоги регрессии для зависимой переменной «Организация индивидуально-образовательного маршрута»: $R = 0,33$; $R^2 = 0,11$; Скорректированный $R^2 = 0,11$; $F = 27,60$; $p < 0,00$; Стандартная ошибка оценки: 30,11 / Regression results for the dependent variable “Organization of the individual learning route”: $R = 0,33$; $R^2 = 0,11$; Adjusted $R^2 = 0,11$; $F = 27,60$; $p < 0,00$; Std. er.: 30,11						
Свободный член / Intercept			58,84	7,03	8,37	0,00
Отрицающая инклюзивная диспозиция / Denying inclusive disposition	-0,24	0,04	-6,13	1,07	-5,73	0,00
Спектр нарушений / Spectrum of impairments	0,11	0,04	2,30	0,74	3,10	0,00
Поддерживающая инклюзивная диспозиция / Supportive inclusive disposition	0,11	0,04	3,15	1,17	2,68	0,01
Итоги регрессии для зависимой переменной «Общий балл»: $R = 0,42$; $R^2 = 0,18$; Скорректированный $R^2 = 0,18$; $F = 30,49$; $p < 0,00$; Стандартная ошибка оценки: 3,84 / Regression results for the dependent variable “Total score”: $R = 0,42$; $R^2 = 0,18$; Adjusted $R^2 = 0,18$; $F = 30,49$; $p < 0,00$; Std. er.: 3,84						
Свободный член / Intercept			18,62	0,92	20,26	0,00
Отрицающая инклюзивная диспозиция / Denying inclusive disposition	-0,37	0,04	-1,26	0,12	-10,10	0,00
Опыт работы в условиях инклюзии / Work experience in an inclusive environment	0,12	0,04	1,03	0,30	3,45	0,00
Возраст / Age	-0,15	0,06	-0,05	0,02	-2,64	0,01
Аналитическая инклюзивная диспозиция / Analytical inclusive disposition	0,07	0,04	0,24	0,12	2,04	0,04

Примечания: R – коэффициент множественной корреляции; R^2 – коэффициент множественной детерминации; B – коэффициент регрессии; β – стандартизированный коэффициент регрессии; F – критерий Фишера.

Notes: R – multiple correlation coefficient; R^2 – coefficient of multiple determination; B – regression coefficient; β – standardized regression coefficient; F – Fisher’s test

Обсуждение и заключение

Инклюзивные диспозиции педагога выступают как сложная смысловая структура, отражающая готовность и предрасположенность к определенному направлению анализа образовательных ситуаций, оценкам и соответствующему поведению в рамках инклюзивной практики. Развитие этих диспозиций – многофакторный процесс: они формируются в ходе становления профессионального опыта педагога, однако существенным образом зависят и от его активной жизненной позиции, сформировавшихся личностных качеств [13].

Результаты исследования позволили зафиксировать тесную связь инклюзивных диспозиций и инклюзивных компетенций,

определяющую не только значимость инструментальной и методической оснащенности педагога применительно к деятельности в условиях инклюзии, но и необходимость проведения целенаправленной работы по формированию и коррекции смыслов профессиональной деятельности. По Д. А. Леонтьеву, «смысловые диспозиции являются своего рода превращенной формой складывающихся у личности отношений с миром и самим собой, кристаллизованных в структуре личности и детерминирующих ее латентную готовность действовать тем или иным образом в тех или иных жизненных ситуациях»⁴. В свою очередь И. М. Дзялошинский отмечает, что «диспозиция указывает на образ действий,

⁴ Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. М.: Смысл, 2007. 510 с. EDN: QXQUUJ

порядок отношений, способ достижения цели»⁵. С этой точки зрения инклюзивные диспозиции становятся компонентом смыслового содержания педагогической деятельности, а инклюзивные компетенции – механизмом его реализации. Такой подход объясняет и интерпретирует полученные результаты.

Отрицающая и скептическая инклюзивные диспозиции блокируют потребность в развитии инклюзивных компетенций, поскольку в смысловой картине мира педагогов, характеризующихся подобными диспозициями, само обучение детей с ОВЗ не представляется целесообразным. Поддерживающая и аналитическая инклюзивные диспозиции, в свою очередь, становятся необходимым, но недостаточным условием сформированности инклюзивных компетенций: они обеспечивают направленность личности педагога на развитие этих компетенций через рефлексию своей деятельности и открытость новому опыту [27], однако не создают организационный и научно-методический базис их формирования. В данном контексте правомерна постановка вопроса о том, что поддерживающая диспозиция служит предпосылкой готовности педагога осваивать новый опыт, тогда как аналитическая диспозиция способствует рефлексии как собственного инклюзивного опыта, так и инклюзивного образовательного процесса в целом. Полученные в исследовании результаты демонстрируют значимость сочетания данных двух диспозиций для развития инклюзивных компетенций. При этом необходима комплексная и целенаправленная поддержка педагогов в рамках имплементации инклюзивного образования, реализуемая в различных форматах, в том числе сетевых [28], базирующаяся на соответствующих специальных программах [29], востребующая специфические методические средства [30] и др. Потребность в сопровождении, в частности методическом, выступает в качестве одной из ведущих в условиях институционализации

инклюзивного образования даже применительно к педагогам коррекционно-образовательных учреждений [31].

Проведенное исследование вновь подтвердило значимость предшествующего опыта работы педагога в условиях инклюзии для формирования его инклюзивных компетенций. Такой опыт напрямую не детерминирует формирование конструктивных инклюзивных диспозиций, которые могут быть сформированы на основе личных убеждений, ценностей и соответствующих личностных качеств, однако его сочетание с поддерживающей и аналитической инклюзивными диспозициями создает прочную основу для освоения инклюзивных компетенций.

Таким образом, материалы статьи позволяют сделать следующие выводы:

– инклюзивные диспозиции и компетенции педагога как его основополагающие профессионально-личностные характеристики находятся в сущностной и многоаспектной взаимосвязи, отражающей своеобразие соотношения смысловых и инструментальных начал деятельности педагога в условиях инклюзии;

– поляризация инклюзивных диспозиций педагога специфически опосредует формирование его инклюзивных компетенций, причем негативно ориентированные диспозиции выступают как предикторы недоразвития этих компетенций;

– ресурсом эффективного становления инклюзивных компетенций педагога является комплементарность конструктивных инклюзивных диспозиций и успешного опыта участия в инклюзивной образовательной практике.

Настоящее исследование имеет ряд ограничений. Первое связано с выявлением причинно-следственных отношений между инклюзивными диспозициями и компетенциями, требующее применения экспериментальных процедур. В данной работе применялись тестовые и опросные методы, которые позволяли изучать отношения между инклюзивными диспозициями и инклюзивными компетенциями

⁵ Дзялошинский И. М. Культура коммуникаций в условиях цифровой и социокультурной глобализации: глобальный и региональный аспекты : моногр. в 2-х т. М. : Изд-во АПК и ППРО, 2017. Т. 1. 366 с. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/213654696> (дата обращения: 19.01.2024).



в контексте их взаимосвязи, в результате чего могут быть определены перспективные направления расширенного изучения взаимодействия.

Второе ограничение связано с внутренней диспропорциональностью выборки респондентов в аспектах пола, стажа педагогической деятельности и типа населенного пункта, что указывает на возможности дальнейшего уточнения значимости данных факторов в контексте изучения соотношения инклюзивных диспозиций и компетенций педагогов.

Результаты позволяют более объемно представить картину психологической

готовности педагогов к инклюзивному образованию, выявить основные тенденции, касающиеся связи инклюзивных диспозиций и инклюзивных компетенций педагогов, определить ключевые направления совершенствования научно-методического и организационного сопровождения имплементации инклюзивного образования. Материалы статьи могут быть полезными при учете личностной компоненты проектирования инклюзивно ориентированных программ повышения квалификации педагогов, воплощении содержательно-целевой установки на работу со смысловой структурой личности педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Para B. H., Siddiqui M. H. Diversifying Classrooms for Children with Special Needs through an Inclusive Lens // *International Journal of Indian Psychology*. 2022. Vol. 10, issue 3. P. 372–380. URL: <https://ijip.in/articles/diversifying-classrooms-for-children-with-special-needs-through-an-inclusive-lens/> (дата обращения: 28.01.2024).
2. Inclusive Education in the Diversifying Environments of Finland, Iceland and the Netherlands: A Multilingual Systematic Review / C. E. Wolff [et al.] // *Research in Comparative and International Education*. 2021. Vol. 16, issue 1. P. 3–21. <https://doi.org/10.1177/1745499921991958>
3. The Inclusion for Students with Special Educational Needs across the Asia Pacific // *The Changing Landscape*; ed. by W. Beamish, M. Yuen. Singapore: Springer, 2022. 223 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-2221-3>
4. Миронова М. В., Смолина Н. С., Новгородцева А. Н. Инклюзивное образование в школе: противоречия и проблемы организации доступной среды (на примере школ Российской Федерации) // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 6 (42). С. 349–359. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.29>
5. Nimante D., Kokare M. Perspective of Teachers on Their Competencies for Inclusive Education // *Acta Paedagogica Vilnensia*. 2022. Vol. 49. P. 8–22. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.49.1>
6. Education for all in Action: Measuring Teachers' Competences for Inclusive Education / W. Vantieghe [et al.] // *PLoS One*. 2023. Vol. 18, issue 11. Article no. e0291033. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033>
7. Analysis of the Factors Influencing Inclusive Education Competency of Primary and Secondary Physical Education Teachers in China Agency / R. Xue [et al.] // *Sustainability*. 2023. Vol. 15, issue 1. Article no. 308. <https://doi.org/10.3390/su15010308>
8. The Influence of School Inclusive Education Climate on Physical Education Teachers' Inclusive Education Competency: The Mediating Role of Teachers' Agency / R. Xue [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article no. 1079853. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1079853>
9. Milić S. S., Vorkapić S. T., Čepić R. Teachers' Competencies for Inclusive Teaching: Relation to Their Professional Development and Personality // *European Journal of Contemporary Education*. 2022. Vol. 11, issue 2. P. 446–458. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.2.446>
10. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н., Шкунов В. Г. Становление гуманитарного базиса профессиональной компетентности учителя // *Образование и наука*. 2008. № 2 (50). С. 48–55. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/33027> (дата обращения: 28.01.2024).
11. Абакумова И. В., Савченко Н. А. Профессиональные диспозиции как компонент личностного становления // *Российский психологический журнал*. 2008. Т. 5, № 1. С. 23–32. <https://doi.org/10.21702/rpj.2008.1.2>
12. Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя / В. З. Кантор [и др.] // *Образование и наука*. 2023. Т. 25, № 10. С. 12–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-10-12-44>
13. Инклюзивные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций: социально-профессиональный контекст / В. З. Кантор [и др.] // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2023. № 4. С. 184–204. https://doi.org/10.35231/18186653_2023_4_184
14. Teachers' Attitude towards Inclusive Education: Latvian and Lithuanian Experiences / D. Bether [et al.] // *Social Sciences*. 2023. Vol. 12, issue 7. Article no. 365. <https://doi.org/10.3390/socsci12070365>
15. Einflussfaktoren auf inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse einer empirischen Studie in deutschen Bundesländern / A. Burda-Zoyke [et al.] // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2023. Vol. 26. P. 55–82. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01135-7>

16. Exploring Attitudinal Dimensions of Inclusive Education: Predictive Factors among Romanian Teachers / A. M. Jurca [et al.] // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, issue 12. Article no. 1224. <https://doi.org/10.3390/educsci13121224>
17. Алехина С. В. Педагог инклюзивной школы. Новый тип профессионализма // *Образование в Кировской области*. 2015. № 1 (33). С. 13–20. EDN: VUWYST
18. Хомутова О. М., Сарычев С. В. К проблеме социальных установок педагога на совместную деятельность с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2016. № 4. С. 230–236. URL: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/45> (дата обращения: 27.01.2024).
19. Кряхтунов М. И. Ролевая диспозиция как одно из психологических оснований труда учителя // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2017. Вып. 47. С. 130–134. <https://doi.org/10.15382/sturIV201747.130-134>
20. Yang H., Markauskaite L. A. Sociocultural Framework for Exploring Pre-Service Teacher Dispositions: The Role of Experience and Situation // *Culture and Education*. 2023. Vol. 35, issue 2. P. 342–383. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2177006>
21. te Poel K. Die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen. Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion // *DiMawe – Die Materialwerkstatt*. 2023. Vol. 5, issue 4. P. 34–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6632>
22. Positioning Dispositions in Initial Teacher Education: An Action Research Approach / Q. Zhang [et al.] // *Australian Journal of Teacher Education*. 2022. Vol. 47, issue 4. Article no. 3. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n4.3>
23. Katz L., Raths J. Dispositions as Goals for Teacher Education // *Teaching and Teacher Education*. 1985. Vol. 1, issue 4. P. 301–307. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90018-6)
24. Külker L., Gresch C. Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgemeinpädagogischen Grundschullehrkräften: Zusammenhänge zu berufsbiografischen Merkmalen und dem schulischen Kontext // *Empirische Sonderpädagogik*. 2021. Vol. 13, issue 1. P. 56–74. <https://doi.org/10.25656/01:23571>
25. Sabalú C. D. J. T., González M. F. Y. C., Cortés R. P. B. Inclusive Competences in Initial Training: The Teacher for Inclusive Education // 2021 4th International Conference on Inclusive Technology and Education (CONTIE). Mexico : IEEE. 2021. P. 140–145. <https://doi.org/10.1109/CONTIE54684.2021.00031>
26. Инклюзивные диспозиции как профессионально значимые характеристики будущих педагогов: типологический аспект / В. З. Кантор [и др.] // *Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена*. 2023. № 210. С. 217–229. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2023-210-217-229>
27. Mills C., Ballantyne J. Pre-Service Teachers' Dispositions towards Diversity: Arguing for a Developmental Hierarchy of Change // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26, issue 3. P. 447–454. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.012>
28. Цифровые технологии методического сопровождения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования / К. Р. Капиева [и др.] // *Перспективы науки и образования*. 2023. № 2 (62). С. 658–676. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.39>
29. Мельник О. В. Программа психолого-педагогического сопровождения в условиях формирования готовности педагогов к реализации инклюзии // *Вестник практической психологии образования*. 2020. Т. 17, № 4. С. 68–77. <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170407>
30. Поникарова В. Н., Лебедева А. А., Покудина Т. Н. Сопровождение педагогов инклюзивного образования: возможности использования рабочей тетради // *Образование и право*. 2019. № 1. С. 283–289. URL: <https://education.law-books.ru/поникарова-в-н-лебедева-а-а-покудина-т/> (дата обращения: 26.01.2024).
31. Немирова Н. В., Кантор В. З. Исследование потребностей педагогических коллективов школ в условиях институционализации инклюзивного образования слепых и слабовидящих // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10, № 3. С. 28–44. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.02>

REFERENCES

1. Para B.H., Siddiqui M.H. Diversifying Classrooms for Children with Special Needs Through an Inclusive Lens. *International Journal of Indian Psychology*. 2022;10(3):372–380. Available at: <https://ijip.in/articles/diversifying-classrooms-for-children-with-special-needs-through-an-inclusive-lens/> (accessed 28.01.2024).
2. Wolff C.E., Huilla H., Tzaninis Y., Magnúsdóttir B.R., Lappalainen S., Paulle B., et al. Inclusive Education in the Diversifying Environments of Finland, Iceland and the Netherlands: A Multilingual Systematic Review. *Research in Comparative and International Education*. 2021;16(1):3–21. <https://doi.org/10.1177/174549921991958>
3. Beamish W., Yuen M. The Inclusion for Students with Special Educational Needs across the Asia Pacific. *The Changing Landscape*. Singapore: Springer; 2022. 223 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-2221-3>
4. Mironova M.V., Smolina N.S., Novgorodtseva A.N. Inclusive Education at School: Contradictions and Problems of Organizing an Accessible Environment (for Example, Schools in the Russian Federation). *Perspectives of Science and Education*. 2019;(6):349–359. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.29>



5. Nimante D., Kokare M. Perspective of Teachers on Their Competencies for Inclusive Education. *Acta Paedagogica Vilnensia*. 2022;49:8–22. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.49.1>
6. Vantieghem W., Roose I., Goosen K., Schelphout W., Van Avermaet P. Education for all in Action: Measuring Teachers' Competences for Inclusive Education. *PLoS One*. 2023;18(11):e0291033. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033>
7. Xue R., Chai H., Zhu D., Yao L., Yan W., Fu W. Analysis of the Factors Influencing Inclusive Education Competency of Primary and Secondary Physical Education Teachers in China. *Sustainability*. 2023;15(1):308. <https://doi.org/10.3390/su15010308>
8. Xue R., Chai H., Yao L., Fu W. The Influence of School Inclusive Education Climate on Physical Education Teachers' Inclusive Education Competency: The Mediating Role of Teachers' Agency. *Frontiers in Psychology*. 2023;14:1079853. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1079853>
9. Mihić S.S., Vorkapić S.T., Čepić R. Teachers' Competencies for Inclusive Teaching: Relation to Their Professional Development and Personality. *European Journal of Contemporary Education*. 2022;11(2):446–458. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.2.446>
10. Senko Yu.V., Frolovskaya M.N., Shkunov V.G. Formation of the Humanitarian Basis of the Teacher's Professional Competence. *The Education and Science Journal*. 2008;(2):48–55. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/33027> (accessed 28.01.2024).
11. Abakumova I.V., Savchenko N.A. Professional Dispositions as a Component of Personal Formation. *Russian Psychological Journal*. 2008;5(1):23–32. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2008.1.2>
12. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Antropov A.P., Kondrakova I.E. Pedagogical Education as an Area to Form Teacher Inclusive Dispositions. *The Education and Science Journal*. 2023;25(10):12–44. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-10-12-44>
13. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Kondrakova I.E., Kosheleva A.N., Lugovaya V.F., Khoroshikh V.V. Inclusive Dispositions of Teachers in General Education Organizations: Socio-Professional Context. *Pushkin Leningrad State University Journal*. 2023;(4):184–204. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.35231/18186653_2023_4_184
14. Bethere D., Kasiliauskiene R., Pavitola L., Usca S. Teachers' Attitude towards Inclusive Education: Latvian and Lithuanian Experiences. *Social Sciences*. 2023;12(7):365. <https://doi.org/10.3390/socsci12070365>
15. Burda-Zoyke A., Jahn R.W., Driebe T., Götzl M. Factors Influencing Inclusion – Related Attitudes of Teachers at Vocational Schools. Results of an Empirical Study in German Federal States. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2023;26:55–82. (In Germ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01135-7>
16. Jurca A.M., Baciu D., Lustrea A., Sava S., Borca C.V. Exploring Attitudinal Dimensions of Inclusive Education: Predictive Factors among Romanian Teachers. *Education Sciences*. 2023;13(12):1224. <https://doi.org/10.3390/educsci13121224>
17. Alyokhina S.V. [Inclusive School Teacher. New Type of Professionalism]. *Obrazovanie v Kirovskoy oblasti*. 2015;(1):13–20. (In Russ.) EDN: VUWYST
18. Khomutova O.M., Sarychev S.V. [On the Problem of the Teacher's Social Attitudes towards Joint Activities with Students with Disabilities in Inclusive Education]. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016;(4):230–236. (In Russ.) Available at: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/45> (accessed 27.01.2024).
19. Kryakhtunov M.I. Role Disposition as One of the Psychological Foundations of a Teacher's Work. *St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*. 2017;(47):130–134. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15382/sturIV201747.130-134>
20. Yang H., Markauskaite L. A Sociocultural Framework for Exploring Pre-Service Teacher Dispositions: The Role of Experience and Situation. *Culture and Education*. 2023;35(2):342–383. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2177006>
21. te Poel K. Die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen. Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*. 2023;5(4):34–48. (In Germ.) <https://doi.org/10.11576/dimawe-6632>
22. Zhang Q., Hayes J., TeHau-Grant R., Skeoch R., France L., Jiang K., et. al. Positioning Dispositions in Initial Teacher Education: An Action Research Approach. *Australian Journal of Teacher Education*. 2022;47(4):3. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n4.3>
23. Katz L., Raths J. Dispositions as Goals for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*. 1985;1(4):301–307. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90018-6)
24. Külker L., Gresch C. Competence in Inclusive Teaching of Regular Teachers in Elementary Schools: Relationships of Professional Biographical Characteristics and the School Context. *Empirische Sonderpädagogik*. 2021;13(1):56–74. (In Germ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.25656/01:23571>
25. Sabalú C.D.J.T., González M.F.Y.C., Cortés R.P.B. Inclusive Competences in Initial Training: The Teacher for Inclusive Education. In: 2021 4th International Conference on Inclusive Technology and Education (CONTIE). Mexico: IEEE. 2021. p. 140–145. <https://doi.org/10.1109/CONTIE54684.2021.00031>

26. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Kosheleva A.N., Lugovaya V.F., Khoroshikh V.V. Inclusive Dispositions as a Professionally Significant Feature in Pre-Service Teachers: A Typological Focus. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*. 2023;(210):217–229. (In Russ., abstract in Eng.) <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2023-210-217-229>

27. Mills C., Ballantyne J. Pre-Service Teachers' Dispositions towards Diversity: Arguing for a Developmental Hierarchy of Change. *Teaching and Teacher Education*. 2010;26(3):447–454. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.012>

28. Kapieva K.R., Korolkova V.A., Lakhmotkina V.I., Yastrebova L.A. Digital Technologies of Methodological Support for the Professional Growth of Special and Inclusive Education Teachers. *Perspectives of Science and Education*. 2023;(2):658–676. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.39>

29. Melnik O.V. The Program of Psychological and Pedagogical Support in the Conditions of the Formation of Teachers' Readiness for the Implementation of Inclusion. *Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2020;17(4):68–77. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170407>

30. Ponikarova V.N., Lebedeva A.A., Pokudina T.N. Supporting Teachers of Inclusive Education: Opportunities for the Use of a Workbook. *Education and Law*. 2019;(1):283–289. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://education.law-books.ru/поникарова-в-н-лебедева-а-а-покудина-т/> (accessed 26.01.2024).

31. Nemirova N.V., Kantor V.Z. Research on the Needs of School Teaching Staff within the Framework of Institutionalization of Inclusive Education for the Blind and Visually Impaired. *Science for Education Today*. 2020;10(3):28–44. (In Russ., abstract in Eng.) <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.02>

Об авторах:

Кантор Виталий Зорахович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, **Scopus ID:** 57197712404, **Researcher ID:** Y-6834-2018, v.kantor@mail.ru

Проект Юлия Львовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, **Scopus ID:** 57197748967, **Researcher ID:** D-9792-2017, proekt.jl@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

В. З. Кантор – формирование замысла исследования; определение его теоретико-методологических основ; обобщение и научное редактирование материалов исследования.

Ю. Л. Проект – математико-статистическая обработка эмпирических данных; анализ и интерпретация результатов исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 12.03.2024; одобрена после рецензирования 29.04.2024; принята к публикации 06.05.2024.

About the authors:

Vitaliy Z. Kantor, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Professor of Chair of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, **Scopus ID:** 57197712404, **Researcher ID:** Y-6834-2018, v.kantor@mail.ru

Yuliya L. Proekt, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Psychology of Professional Activity, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, **Scopus ID:** 57197748967, **Researcher ID:** D-9792-2017, proekt.jl@gmail.com

Authors' contribution:

V. Z. Kantor – study conceptual framework; summarizing the research results; generalization and scientific editing of research materials.

Yu. L. Project – mathematical-statistical processing of empirical data; analysis and interpretation of research results.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 12.03.2024; revised 29.04.2024; accepted 06.05.2024.



Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.400-420

УДК 343.267-053.2:616.89-008.441.44

Представления родителей о самоубийствах и запросы на повышение осведомленности в сфере профилактики суицидального поведения детей

С. В. Книжникова ✉*Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Российская Федерация
✉ osvita2003@mail.ru*

Аннотация

Введение. Проблема суицидального поведения несовершеннолетних актуализирует вопрос о возможностях профилактики силами семьи. Несмотря на многообразие публикаций остается недостаточно изученной проблема осведомленности родителей о феномене самоубийства и возможностях профилактики суицидального поведения. Цель исследования – оценка родительской осведомленности о феномене суицидального поведения детей и возможностях его предупреждения.

Материалы и методы. Для изучения проблемы проведен опрос, в котором приняли участие 3 866 чел. Опросный бланк включал шесть блоков, содержащих 85 вопросов, связанных с представлениями о причинах самоубийств, корректном реагировании и эффективной профилактике суицидального поведения несовершеннолетних; оценкой маркеров риска, проявляющихся в поведении детей; затруднениями и запросами родителей в области суицидологической превенции и вмешательства.

Результаты исследования. Материалы исследования свидетельствуют об отсутствии у родителей общего представления всего спектра суицидальных факторов, многие из которых отнесены к малозначимым или не имеющим влияния. Маркером суицидального риска опрошенные считают явные признаки самоповреждения, тогда как ранние предикторы всерьез не воспринимаются. На этом фоне непосредственные суицидальные угрозы детей трактуются как манипуляции. В суицидальной превенции участники опроса полагаются на школьных педагогов-психологов и «частных специалистов» (психологов, коучей, консультантов). Большинство респондентов признают наличие у современных родителей существенных «пробелов» в суицидологических знаниях.

Обсуждение и заключение. В результате проведенного опроса перспективной является специализированная работа с родителями по повышению суицидологической осведомленности, отвечающая следующим требованиям: краткость, доступность и научная обоснованность содержания подготовки; возможность дистанционного освоения материалов; приобретение родителями компетенций в области развития у детей навыков совладания с трудностями, формирования асертивного поведения детей; приобретение навыков поддержки ребенка в трудных жизненных ситуациях и навыков суицидологического анализа цифрового профиля. Актуальным считается усиление суицидологической подготовки школьных педагогов. Необходим мониторинг качества предоставления суицидологической помощи и суицидологического консультирования различных частных специалистов. Полученные результаты могут стать основаниями для разработки программ суицидологической подготовки родителей и профилактики суицидального поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: суицид, самоубийство несовершеннолетних, суицидальное поведение, профилактика самоубийств, родитель, семейная профилактика

Благодарности: автор выражает благодарность Уполномоченному по правам ребенка в Краснодарском крае Т. Ф. Ковалевой за инициирование исследования, подлинный интерес к проблеме и организацию площадок опроса, а также рецензентам за ценные рекомендации по улучшению качества статьи.

© Книжникова С. В., 2024



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

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Книжникова С. В. Представления родителей о самоубийствах и запросы на повышение осведомленности в сфере профилактики суицидального поведения детей // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3. С. 400–420. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.400-420>

Parents' Perceptions of Suicide and Requests for Increased Awareness in Prevention of Children's Suicidal Behavior

S. V. Knizhnikova 

Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

 osvita2003@mail.ru

Abstract

Introduction. The issue of suicidal behavior among minors highlights the need to explore preventive measures within the family. Optimizing family-based suicide prevention for children necessitates the assessment of parental awareness regarding the phenomenon of suicidal behavior and the potential strategies for prevention. This serves as the primary objective of the study.

Materials and Methods. A survey was conducted embracing 3,866 parents and containing 85 questions testing parents' perceptions on suicide determinants, behavioral risk signals, understanding of response methods to avert suicidal behaviors in children, and identification of challenges and requests within suicide prevention and intervention.

Results. The findings reveal lacunas in parents' understanding of suicidal factors, with many respondents downplaying certain factors as inconsequential. Parents predominantly identify overt self-harm indicators as significant markers of suicidal risk, while early warning signs are often overlooked. Given this, some parents perceive direct suicidal threats from children as manipulative tactics. School psychologists and private specialists like psychologists, coaches, and consultants are the main source of hope for parents in terms of suicide prevention. Overall, a majority of respondents acknowledge significant shortcomings in contemporary parents' suicidological knowledge.

Discussion and Conclusion. Tailored interventions to enhance parents' suicidological awareness show promise and should adhere to specifications such as succinct delivery, accessibility, and evidence-based content. Other important components include the option for remote learning of training materials and parents acquiring skills to aid children in developing coping mechanisms, fostering assertive behavior, providing support during challenging life circumstances, and examining a child's online presence from a suicidological perspective. Additionally, reinforcing suicidological training, particularly related to deviant behaviors, for educators is deemed pertinent. It is imperative to monitor and evaluate the quality of suicide prevention and counseling services offered by a variety of private specialists like paid psychologists, consultants, psychotherapists, and coaches. The practical significance of this research lies in the fact that the findings may provide a foundation for the development of programs aimed at educating parents about suicidology and preventing suicidal behavior among minors.

Keywords: suicide, adolescent suicide, suicidal behavior, suicide prevention, parents, family prevention

Acknowledgments: The author would like to acknowledge the invaluable support and initiative of T.F. Kovaleva, the Commissioner for Children's Rights in Krasnodar Region, for spearheading this research, demonstrating a keen interest in the subject, and facilitating the survey platforms. The reviewers are thanked for their valuable suggestions on how to improve the quality of the article.

Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.

For citation: Knizhnikova S.V. Parents' Perceptions of Suicide and Requests for Increased Awareness in Prevention of Children's Suicidal Behavior. *Integration of Education*. 2024;28(3):400–420. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.400-420>



Введение

Тематика суицидального поведения отличается актуальностью в связи с особой трагичностью, сложностью и многоаспектностью феномена. Проблема самоубийств находится в фокусе внимания религиозных организаций, государственных структур, патерналистских объединений и широкой общественности; становится объектом научных исследований в рамках медицины, философии, социологии, психологии и педагогики.

Статистические данные по Российской Федерации демонстрируют снижение суицидальной активности населения за последние годы: 2019 г. – 11,7; 2020 – 11,3; 2021 – 10,7; 2022 – 9,2¹ (на 100 тыс. чел. населения). Однако уровень смертности от самоубийств детей в возрасте до 14 лет не изменяется: 2019 г. – 0,4; 2020 – 0,4; 2021 – 0,5; 2022 – 0,4 (на 100 тыс. чел. населения соответствующего возраста). Имеющиеся сведения не отображают высокие показатели суицидальной активности несовершеннолетних старшего подросткового возраста, т. е. после 13–14 лет суицидальные показатели гораздо выше [1]. Такая тенденция хорошо заметна при изучении общеевропейских данных о смертях в результате суицида в категории детей 0–15 лет, представленных в Отчете Всемирной организации здравоохранения² о статистике мирового здравоохранения за 2023 г. В средствах массовой информации государственные органы сообщают об учащении за последние годы завершенных суицидов (2021 г.) либо суицидальных попыток (2022 г.) среди несовершеннолетних³.

Важность роли предупреждения и коррекции суицидального поведения несовершеннолетних влияет на научные исследования специфики данной девиации в детско-юношеской среде, а также инициирует превентивно-коррекционные разработки,

реализующиеся в условиях учебных заведений [2]. Совместные усилия семьи и образовательных организаций в ситуации суицидального риска недостаточно эффективны: родители всерьез не воспринимают суицидальные угрозы или опасаются «психиатрического клейма» для ребенка в случае обращения за профессиональной помощью; образовательные учреждения игнорируют маркеры девиантности в целях недопущения ухудшения показателей или не имеют возможности реального воздействия на суицидогенность семейного неблагополучия. Важным становится вопрос о суицидологической компетентности основных воспитательных сил: суицидологическая подготовка педагогов в настоящее время активизировалась через введение девиантологических или конкретно суицидологических дисциплин в учебные планы будущих педагогов, многочисленные курсы повышения квалификации для педагогов-практиков, а также распространение диагностического и превентивного инструментария; при этом подготовка родителей сводится к рассылке школой тематических памяток. Таким образом, одной из научных социально-педагогических проблем выступает повышение суицидологической подготовки современных родителей, что мотивирует к оценке родительской осведомленности о причинах суицидального поведения детей и возможностях его предупреждения. Цель исследования – выявление представлений родителей о феномене и ресурсах профилактики суицидального поведения несовершеннолетних.

Обзор литературы

Предваря обзор литературы, целесообразным будет остановиться на толковании таких ключевых терминов, как «суицид», «суицидальное поведение», «самоубийства детей (несовершеннолетних)», «профилактика самоубийств».

¹ Здравоохранение в России. 2023 : стат. сб. / Росстат. М., 2023. 179 с. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Zdravoohran-2023.pdf> (дата обращения: 20.07.2024).

² Figure 2.12. Rank of Deaths Due to Road Traffic Injury, Suicide and Homicide, by Age Group and Sex [Electronic resource] // World Health Statistics 2023: Monitoring Health for the SDGs, Sustainable Development Goals. 2023. P. 51. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240074323> (дата обращения: 20.07.2024).

³ Ламова Е. В России выросло число детских суицидов и их попыток [Электронный ресурс] // РБК : офиц. сайт. 2022. URL: <https://www.rbc.ru/society/07/07/2022/62c594289a7947eece23ead6> (дата обращения: 20.07.2024).

По мнению И. А. Погодина, самоубийство (суицид) – это «осознанное лишение себя жизни»; суицидальное поведение – «более широкое понятие, включающее помимо суицида суицидальные покушения, попытки и проявления»⁴, профилактика – «меры психологического, медицинского, социального, правового и педагогического характера по недопущению самоубийств»⁵. Для исследования также важна возрастная градация, поскольку речь идет о суицидальном поведении детей (несовершеннолетних) – лиц в возрасте 0–18 лет.

Дискуссия о причастности родителей к суицидопревентивной работе в публикациях отечественных исследователей осуществляется в следующих ракурсах: суицидогенное влияние семьи, формирование родительских умений в сопровождении ребенка при переживании трудных жизненных ситуаций, осведомленность родителей о феномене и возможных ответных действиях в ситуации суицидального поведения детей и подростков.

В изучаемой проблематике широкое распространение получили исследовательские данные о семье как о факторе суицидального поведения детей (в качестве факторов часто фигурируют родительский развод и конфликты, домашнее насилие, провокационность модели поведения родителей-суицидентов). Признавая доказанную деструктивную роль семейных факторов суицидального поведения, необходимо обратить внимание на немногочисленные сведения, касающиеся непосредственно суицидологической компетентности родителей.

Суицидопревентивная значимость родительской помощи детям и подросткам в трудной жизненной ситуации очевидна, но, по мнению ученых, затруднена недостаточными суицидологическими знаниями и превентивными умениями родителей [3], отсутствием системы подготовки к купированию психологических кризов и формированию резильентности несовершеннолетних [4].

Описывая вмешательство в уже сформированный суицидальный кризис у подростков, ученые предлагают вовлекать родителей в терапевтический процесс и характеризуют возможности при оказании экстренной суицидологической помощи [5].

Тематика взаимодействия школьных педагогов и психологов с родителями в ситуации суицидального риска обучающихся рассматривается учеными в ракурсе сопровождения семейных усилий по формированию ответственности за свою жизнь у несовершеннолетних [6]. Следует обратить внимание на исследования суицидологической подготовки педагогов-психологов [7], педиатров [8], характеризующие возможные совместные усилия специалистов с родителями по нейтрализации суицидального риска у детей.

Конструктивные суицидологические рекомендации родителям изложены в учебном пособии Московского городского психолого-педагогического университета⁶; Национальной библиотекой Беларуси составлен библиографический список [9] в помощь учителям и родителям для предупреждения суицидального поведения несовершеннолетних.

В зарубежной специализированной литературе представлены идеи и разработки, посвященные функциям родителей и педагогов в кризисном вмешательстве или в предупреждении детско-юношеских самоубийств. Конструктивное взаимодействие педагогов и родителей в рамках предотвращения суицидальных поступков среди несовершеннолетних [10; 11], а также после суицидального случая в образовательном учреждении является необходимым в целях недопущения рецидивов и подражательных суицидальных актов [12]. Однако объединение усилий школьных психологов с родителями вызывает затруднения, связанные с неопределенностью содержания, методов и форм суицидологической подготовки [13; 14].

⁴ Погодин И. А. Психология суицидального поведения : пособие для студентов вузов. Минск : Тесей, 2005. 204 с.

⁵ Там же.

⁶ Что нужно знать родителям о подростковых суицидах? / под ред. О. В. Вихристюк. М. : МГППУ, 2013. 67 с. <https://childhelpline.ru/wp-content/uploads/Вихристюк-О.В.-Что-нужно-знать-родителям-о-подростковых-суицидах.pdf> (дата обращения: 20.07.2024).



Важной стороной результативного предупреждения самоубийств подростков является корректное и этичное поведение родителей. Семейная терапия содействует купированию суицидального кризиса [15]. Эффективность родительской суицидологической помощи зависит от нескольких факторов: уровня суицидологической информированности, психологического благополучия родителей, установок на вовлеченность в активную помощь детям [16]. Родители испытывают растерянность, ухудшение психологического самочувствия, а также трудности с доступом к службам суицидальной помощи [17]. Исследования, посвященные запросам опекунов и попечителей несовершеннолетних на суицидологические знания и информацию о службах экстренной и кризисной помощи, изучают мотивацию опекунов к оказанию подобной помощи, специфику подготовки и затруднения [18].

Также учеными осмысливаются негативные эффекты родительских запретов на общение подростков с референтными лицами, социальную активность, взаимодействие с посторонними, посещение школы и др. [19]. А. Беттис, Э. Косби, М. Беннингфилд, К. Фокс, Т. Берк выяснили, что только 50 % подростков рассказывают родителям о суицидальных мыслях и планах, при этом высока доля неудовлетворенных действиями и реакциями родителей [20].

За рубежом масштабно развиваются программы обучения *Gatekeepers* («хранителей», «привратников»), заключающиеся в подготовке к суицидологической помощи различных категорий населения (школьников, медиков, учителей, волонтеров и др.). Такие программы распространены в США [21] и Австралии [22]. Наделение педагогов и родителей определенными суицидологическими компетенциями, освоение методики выявления высокого риска самоубийств у детей, способы и приемы кризисного вмешательства [23], оценка эффективности относятся к первостепенным характеристикам в процессе подготовки «хранителей» в Китае [24]. Публикации ученых отмечают динамику эффективности *Gatekeepers*-программ

среди учителей и родителей: наблюдалось улучшение показателей суицидальной грамотности (особенно при исходно низких баллах) и навыков взаимодействия с профессиональными суицидологами; фиксировалась польза цифровых платформ для суицидологической подготовки родителей [25].

Американскими учеными создана веб-программа «планирования безопасности» во время суицидального кризиса у подростков [26], нацеленная на психологическую поддержку родителей и несовершеннолетних, а также сопровождение при составлении «персональных планов безопасности». Ее администратором является медицинский работник.

Таким образом, анализ источников продемонстрировал, что наукой и практикой ведется аккумуляция данных об условиях, методиках и способах повышения родительских знаний и навыков в области семейной профилактики и базовой суицидологической помощи. Несмотря на многообразие публикаций, остается недостаточно освещенной проблема изучения наличного уровня осведомленности родителей о феномене самоубийства и возможностях профилактики суицидального поведения несовершеннолетних. Оценка представлений родителей, а также их запросов на повышение информированности в сфере профилактики суицидального поведения детей должна предварять разработку программ подготовки родителей к семейной профилактике.

Материалы и методы

Теоретико-методологическими основаниями исследования выступили:

– понятийно-терминологическая система суицидологии, включающая термины: «самоубийство», «суицид», «суицидальное поведение», «суицидогенность» и др.;

– концепция суицидального поведения как результат социально-психологической дезадаптации (А. Г. Амбрумова) [27];

– научные представления о семейных ресурсах и барьерах в профилактике суицидального поведения несовершеннолетних;

– теоретические положения о структурно-динамической характеристике суицидологической компетентности родителей.

В качестве методологических подходов избраны системный, гуманистический, каузальный и деятельностный. Свойство компенсаторности данных подходов позволяет рассмотреть многоаспектную и многослойную проблему предупреждения самоубийств несовершеннолетних.

Методом эмпирического исследования стал опрос, в котором приняли участие 3 866 респондентов. Масштабность опроса удалось организовать благодаря усилиям Уполномоченного по правам ребенка в Краснодарском крае. Представителями аппарата Уполномоченного через платформы общения, официальный сайт, на личных встречах, в родительском сообществе были распространены информация об опросе и интернет-ссылка на цифровой бланк, подготовленный с помощью Яндекс. Формы. Все респонденты предварительно были проинформированы о цели исследования и выразили добровольное согласие на участие в опросе.

Большинство информантов – родители, отозвавшиеся на просьбу пройти процедуру опроса. Из них 94,5 % – женщины. Распределение по возрасту выглядит следующим образом: 18–25 лет – 3 %, 26–40 лет – 53,5 %, старше 40 лет – 43,5 %. Разделение родителей по «родительскому стажу» (по возрасту старшего ребенка) оказалось следующим: менее 7 лет – 5,1 %, 7–15 лет – 48,1 %, более 15 лет – 46,8 %.

Опросный бланк кроме приветственно-мотивационного начала, демографических данных и заключительной благодарности в качестве содержательной части включал шесть блоков, содержащий 85 вопросов.

Первый блок (34 вопросов) нацелен на анализ представлений родителей о факторах самоубийств (средовых физических, средовых социальных, персональных медико-биологических и персональных психологических). Второй (11 вопросов) – предлагал респондентам оценить

поведенческие маркеры суицидального риска. Третий (6 вопросов) – анализировал отношение участников опроса к «суицидологическим мифам» (т. е. заблуждениям относительно самоубийств). Четвертый (12 вопросов) – ориентирован на выявление представлений о способах профилактики суицидального поведения у детей. Пятый (9 вопросов) – выявлял представления о приемлемых способах реагирования на маркеры суицидального риска. Шестой (14 вопросов) – изучал затруднения в области суицидологической профилактики, кризисного вмешательства, а также определения запросов родителей на повышение уровня своей суицидологической компетентности.

Конструирование опроса основывалось на следующей классификации видов суицидального поведения: истинное (цель – уйти из жизни под давлением субъективно невыносимых жизненных обстоятельств), демонстративно-шантажное (цель – привлечь внимание и помочь к имеющемуся неблагополучию без стремления уйти из жизни), альтруистически-ритуальное (цель – уход из жизни-самопожертвование ради значимых идей, лиц или в рамках традиционно-религиозного ритуала), аффективное (суицидальные действия в состоянии аффекта)⁷. Выбранные формулировки проявлений суицидального поведения несовершеннолетних соотносятся с теоретическими положениями и терминологическим аппаратом суицидологических работ, указанных в качестве теоретических оснований.

Результаты исследования

Полученные эмпирические данные позволили установить представления родителей о причинах, симптоматике суицидального риска, возможных мерах реагирования и ресурсах предупреждения самоубийств среди детей. Выявлено отношение родителей к суицидологическим мифам (заблуждениям) и конкретизированы родительские запросы на суицидологические знания, умения.

⁷ Книжникова С. В. Психолого-педагогическая профилактика суицидального поведения подростков и молодежи : метод. пособие. Краснодар : Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2008. 50 с. EDN: STQEYX



В первом блоке вопросов предлагалось оценить влияние на суицидальную активность различных факторов. Среди средовых физических факторов родители значимым считают проживание в городе, особенно мегаполисе. Остальные не представляются особо значимыми или влияющими на уровень самоубийств в обществе (табл. 1).

К числу наиболее весомых социальных факторов респонденты относят следующие: физическое, сексуальное, психическое (эмоциональное) насилие и постоянные унижения; социальное неприятие человека и отвержение обществом; бедность, банкротство, разорение; ситуации горя, несчастной любви; алкоголизацию и наркотизацию населения; «рекламирование» аутодеструктивного поведения в медиа-информационной среде; сложности в получении квалифицированной психологической и психиатрической помощи; дисфункции семьи, семейные конфликты и разводы (табл. 2).

Среди персональных соматических факторов респонденты отнесли к значимым серьезные заболевания (неизлечимые и/или сопровождающиеся сильнейшими болями) (табл. 3).

В ряду индивидуальных психологических факторов респонденты к весо- мому относят вовлеченность в реальные или виртуальные деструктивные группы (зависимость от групп); подверженность манипулированию; чувство одиночества и непонимания окружающими; нарушения эмоциональной сферы и плохой эмоциональный самоконтроль; страх публично- го порицания, уголовного преследования и тюремного заключения (табл. 4).

Полученные данные позволяют понять представления родителей относительно распределения групп факторов по значимости в формировании суицидальной активности населения. Среди групп факторов суицидальности, влияющими на уровень самоубийств считают средовые социальные факторы (табл. 5).

В наибольшей степени к значимым суицидальным маркерам опрошенные относят наличие признаков самоповреждений (искотлоты пальцы, порезы на руках в области вен и др.); повышенный интерес к темам смерти и самоубийства; прямые высказывания суицидальных мыслей, заявления о суицидальных планах; одномоментное раздаривание собственных вещей, извинения перед близкими и разговоры прощального характера (табл. 6).

Т а б л и ц а 1. Представления родителей о влиянии средовых физических факторов на суицидальную активность, %

Table 1. Parents' views on the influence of environmental physical factors on suicidal activity, %

Фактор / Factor	Как особо значимый / As a highly significant	Как средне значимый / As a moderately significant	Как малозначимый / As an insignificant
Проживание в городе, особенно мегаполисе / Living in a city, especially a megalopolis	26,4	26,4	47,2
Проживание на экологически загрязненной территории / Living in an ecologically polluted area	15,7	19,3	65,2
Особенности климата, географического положения страны / Features of the climate and geographical location of the country	8,6	16,1	75,3
Природные явления (лунные фазы, времена года и др.) и природные катаклизмы (геомагнитные бури и др.) / Natural phenomena (lunar phases, seasons, etc.) and natural disasters (geomagnetic storms, etc.)	11,4	20,2	68,4

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

Т а б л и ц а 2. Представления родителей о влиянии средовых социальных факторов на суицидальную активность, %

Table 2. Parents' views on the influence of environmental social factors on suicidal activity, %

Фактор / Factor	Как особо значимый / As a highly significant	Как средне значимый / As a moderately significant	Как малозначимый / As an insignificant
Физическое, сексуальное, психическое (эмоциональное) насилие и постоянные унижения / Physical, sexual, mental (emotional) violence and constant humiliation	68,6	15,7	35,3
Социальное неприятие человека и отвержение обществом / Social rejection of a person and rejection by society	63,4	19,3	17,3
Бедность, банкротство, разорение / Poverty, bankruptcy, ruin	61,2	19,9	18,9
Ситуации горя, несчастной любви / Situations of grief, unhappy love	56,0	24,7	19,3
Алкоголизация и наркотизация населения / Alcoholization and drug addiction of the population	59,4	19,7	20,9
Популяризация, романтизация самоубийств и самоповреждающего поведения в СМИ, в медийно-информационном пространстве / Popularization, romanticization of suicides and self-harming behavior in the media, in the information space	47,6	24,9	27,5
Плохо развитая система психологической и психиатрической помощи населению / Poorly developed system of psychological and psychiatric care for the population	46,5	27,1	26,4
Неблагополучие семьи, конфликты, распад семьи / Family dysfunction, conflicts, family breakdown	45,3	26,5	28,2
Социальная несправедливость и неравный доступ к ресурсам / Social injustice and unequal access to resources	40,2	28,5	31,3
Хронические неудачи в учебной или профессиональной деятельности / Constant failures in academic or professional activities	37,6	29,1	37,3
Безосновательные обвинения и клевета / Baseless accusations and slander	37,2	27,9	34,9
Резкое изменение привычного образа жизни (расставание с родными, потеря работы, уход на пенсию и др.) / Abrupt change of the usual way of life (separation from relatives, loss of work, retirement, etc.)	37,1	27,6	35,3
Ситуация потери авторитета (позор, унижение, потеря профессионального статуса) / Situation of loss of authority (shame, humiliation, loss of professional status)	36,3	27,4	36,3
Разочарование в значимых идеях, в близких, в своей вере и убеждениях / Disappointment in significant ideas, in close people, in one's faith and beliefs	24,5	27,8	47,7



Таблица 3. Представления родителей о влиянии персональных соматических факторов на суицидальную активность, %

Table 3. Parents' views on the influence of personal somatic factors on suicidal activity, %

Фактор / Factor	Как особо значимый / As a highly significant	Как средне значимый / As a moderately significant	Как малозначимый / As an insignificant
Серьезные заболевания (неизлечимые и / или сопровождающиеся сильнейшими болями) / Serious diseases (incurable and / or accompanied by severe pain)	53,8	21,0	25,2
Подростковый возраст / Adolescence	31,2	29,5	39,3
Отталкивающие дефекты внешности / Repulsive defects of appearance	24,7	29,8	45,5
Гормональные нарушения в организме / Hormonal disorders in the body	21,4	27,9	50,7
Пожилой возраст / Old age	9,2	17,1	73,7

Таблица 4. Представления родителей о влиянии персональных психологических факторов на суицидальную активность, %

Table 4. Parents' views on the influence of personal psychological factors on suicidal activity, %

Фактор / Factor	Как особо значимый / As a highly significant	Как средне значимый / As a moderately significant	Как малозначимый / As an insignificant
Вовлеченность в реальные или виртуальные деструктивные группы (зависимость от таких групп) / Involvement in real or virtual destructive groups (dependence on such groups)	44,3	25,6	30,1
Подверженность манипулированию / Susceptibility to manipulation	39,5	27,2	33,3
Чувство одиночества и непонимания окружающими / Feeling of loneliness and misunderstanding by others	33,6	27,1	39,3
Нарушения эмоциональной сферы и плохой эмоциональный самоконтроль / Emotional disorders and poor emotional self-control	33,0	28,1	38,9
Страх публичного порицания, уголовного преследования и тюремного заключения / Fear of public censure, criminal prosecution and imprisonment	30,3	29,5	40,2
Плохо развитые волевые качества / Poorly developed strong-willed qualities	26,9	27,0	46,1
Неадекватная самооценка (заниженная или чрезмерно завышенная) / Inadequate self-esteem (underestimated or overestimated)	25,8	28,1	46,1
Чувство вины и глубокого раскаяния / Feelings of guilt and deep remorse	25,1	28,8	46,1
Подражание популярным самоубийцам (знаменитым людям) / Imitation of popular suicides committed by famous people	24,1	23,6	52,3
Неумение общаться с окружающими / Inability to communicate with others	18,9	26,1	55,0
Плохие навыки прогнозирования и постановки жизненных целей / Poor forecasting and life goal setting skills	15,0	22,4	62,6

Полученные сведения, которые касаются представлений родителей о причинах и индикаторах суицидального поведения, совпадают с исследовательскими данными Э. Х. Башлай, Э. Н. Гилемхановой [28]. Результаты опроса позволяют сделать выводы о распространенности среди респондентов мифов, заблуждений относительно самоубийств.

Многие родители имеют ошибочные представления о феномене самоубийства: «люди с суицидальными наклонностями – психически больны»; «человек, который постоянно говорит о желании покончить с собой, просто манипулирует окружающими»; «нет никаких признаков, по которым можно определить истинное желание у человека покончить с собой»; «человек, у которого ранее были попытки суицида, обязательно доведет их до конца, ничто и никто не сможет предотвратить самоубийство» (табл. 7).

Данные проведенного опроса согласуются с материалами исследований Л. Н. Бабинцевой [29]. Результаты демонстрируют серьезный пробел в суицидологической компетентности современных родителей.

Четвертый блок вопросов анализировал представления, связанные со способами профилактики суицидального поведения среди подрастающего поколения. К числу эффективных респонденты относят развитие у ребенка способности к адаптации в быстро меняющихся условиях; поддержку хобби и увлечений подростка; становление у ребенка интернальности (в том числе понимания ответственности за собственную судьбу); информирование несовершеннолетнего о телефонах служб психологической помощи, телефонах доверия; формирование навыков быстрого установления контактов с новыми людьми и развитие критического мышления (табл. 8).

Таблица 5. Распределение значимости факторов суицидальности по группам в представлениях родителей, средневзвешенные значения, %

Table 5. Distribution of the significance of suicidality factors by groups in the views of parents, weighted averages, %

Группа факторов / Group of factors	Средневзвешенные значения / Weighted averages
Средовые социальные факторы / Social factors	42,97
Персональные психологические факторы / Psychological factors	28,78
Персональные соматические факторы / Personal somatic factors	28,06
Средовые физические факторы / Factors of the physical environment	15,53

Таблица 6. Представления родителей о значимости суицидальных маркеров, %

Table 6. Parents' views on the significance of suicidal markers, %

Маркер / Marker	Как особо значимый / As a highly significant	Как средне значимый маркер / As a moderately significant	Как малозначимый маркер / As an insignificant
1	2	3	4
Наличие признаков самоповреждений (исколоты пальцы, порезы на руках в области вен и т.п.) / Signs of self-harm (stabbed fingers, cuts on hands in the vein area, etc.)	47,7	22,2	30,1
Повышенный интерес к темам, связанным со смертью и самоубийствами / Increased interest in topics related to death and suicide	44,2	25,5	30,3
Прямые высказывания суицидальных мыслей, заявления о своих суицидальных планах / Direct statements of suicidal thoughts, statements about their suicidal plans	42,2	23,0	34,8



Окончание табл. 6 / End of table 6

1	2	3	4
Одномоментное раздаривание своих вещей, извинения перед близкими и разговоры прощального характера / Giving away belongings at the same time apologizing to loved ones and saying goodbye	40,1	22,2	37,7
Подавленное состояние и рассказы о безразличии к своей судьбе / Depressed state and stories of indifference to his/her fate	36,3	26,7	37,0
Заявления о своем одиночестве (реальном или вымышленном – «душевном одиночестве»), «меня никто не понимает, не любит», «я никому не нужен» / Statements about their real or fictional loneliness (“spiritual loneliness”, “no one understands me, does not love me”, “no one needs me”)	33,7	27,2	39,1
Частые шутки о своей смерти и желании умереть / Frequent jokes about his/her death and the desire to die	32,5	25,6	41,9
Видение человеком «в черном цвете» окружающего мира, себя и своего будущего / A person’s “black color” vision of the world around him/her, herself/himself and his/her future	29,3	27,1	43,6
Прослушивание печальной музыки и окружение себя мрачной символикой / Listening to sad music and surrounding yourself with gloomy symbols	26,3	25,9	47,8
Специальное избегание общения с близкими («замкнулся в себе») / Intentional avoidance of communication with loved ones (“locked in himself”)	22,3	29,5	39,2
Пренебрежение внешним видом и личной гигиеной / Neglect of appearance and personal hygiene	17,2	24,8	58,0

Таблица 7. Отношение родителей к суицидальным «мифам», заблуждениям, %

Table 7. Parents’ attitude to suicidal “myths”, misconceptions, %

«Миф», заблуждение / “Myth”, misconception	Полное или частичное согласие / Full or partial consent	Полное или частичное несогласие / Full or partial disagreement
Люди с суицидальными наклонностями – психически больны / People with suicidal tendencies are mentally ill	68,7	31,3
Человек, который постоянно говорит о желании покончить с собой, просто манипулирует окружающими / A person who constantly talks about wanting to commit suicide is simply manipulating those around them	64,8	35,2
Нет никаких признаков, по которым можно определить истинное желание у человека покончить с собой / There are no signs of a person’s true desire to commit suicide	63,2	36,8
Человек, у которого ранее были попытки суицида, обязательно доведет их до конца; ничто и никто не сможет предотвратить самоубийство / A person who has previously attempted suicide will definitely bring them to an end; nothing and no one can prevent suicide	45,5	54,5
В судьбе человека изначально прописано, предрешиено – покончит он с собой или нет / It was originally written in the fate of a person, it was predetermined whether he would commit suicide or not	21,2	78,8
Риск самоубийства передается по наследству от родственников, ранее совершивших суицид / Suicide risk is inherited from relatives who have previously committed suicide	18,9	81,1

Примечание: методика распределения: по убыванию положительных ответов.
 Note: Distribution method: in descending order of positive answers.

Пятый блок вопросов демонстрирует представления респондентов о вариантах «правильного» реагирования на маркеры суицидального риска у детей. При нарастающих изменениях в поведении подростка родители считают лучшим решением обращение к школьному педагогу-психологу, классному руководителю, школьному социальному педагогу, психиатру. Однако в ситуации суицидальных проявлений у ребенка, по мнению участников опроса, эффективнее всего могут оказать помощь частные специалисты (психологи, психиатры, консультанты, работающие на платной основе) (табл. 9).

Также в эмпирическом исследовании проанализированы данные о запросах родителей на компетенции в области суицидологической превенции и вмешательства. В целях повышения суицидологической компетентности опрошенными были озвучены следующие запросы: знания, умения в воспитании у подрастающего поколения жизнестойкого преодоления трудностей; навыки оказания первой психологической помощи, поддержки в трудных жизненных ситуациях, при стрессовых обстоятельствах; навыки контактирования со службами помощи, со специалистами в системе образования (школьные педагоги-психологи, социальные педагоги и др.) (табл. 10).

В результате проведенного опроса актуальным становится запрос «Знания, умения при формировании у подрастающего поколения способностей противостоять деструктивному влиянию медиа, субкультур и асоциальных групп». В исследовании М. Ю. Пучниной, А. В. Пучнина поднимается вопрос о необходимости родительского мониторинга с точки зрения участия ребенка в просуицидальных месенджерах, подписках и социальных сетях [30]. Схожие идеи содержатся в исследовании Т. Г. Саградовой, характеризующей суицидогенный контент сетевой субкультуры «аниме» [31].

Обсуждение и заключение

Результаты исследования отмечают наличие существенных пробелов в суицидологических знаниях у респонден-

тов, а также высокий уровень запросов на повышение суицидологической компетентности. Родители не имеют четкого представления о многообразии спектра суицидальных факторов, так как многие отнесены к малозначимым или к не имеющим влияния.

Опрошенные в большей мере «возлагают вину» в суицидальности на социальные факторы, при этом приуменьшают значимость психологических факторов. Многие родители не осознают важность психологических факторов с точки зрения реагирования ребенка на внешние средовые и персональные соматические трудности, поскольку дети с разными психологическими характеристиками по-разному реагируют на трудные жизненные ситуации. Пятая часть опрошенных не признает влияния деструктивного медиаконтента на суицидальную активность подростков и молодежи.

Большинство родителей не воспринимают серьезность суицидальной угрозы при «негативной когнитивной триаде» (одновременное негативное восприятие ребенком себя, окружающих и будущего), а также неадекватной самооценки как маркеры риска. Поляризация самооценки признается важным суицидальным предиктором (и заниженная, и завышенная самооценка часто выступают причиной психологического неблагополучия, конфликтности, дезадаптивности, эксклюзии).

Признаки суицидальных намерений – самоповреждения, высказывания о желаемой смерти, повышенный интерес к теме суицида и др. – родители относят к маркерам суицидального риска. Явные признаки свидетельствуют о последних стадиях суицидального поведения. Внимательность к проявлениям начальных стадий у детей (патология прогностических способностей, неразвитая волевая сфера, неконструктивное реагирование на трудности; субъективное ощущение одиночества, психалгия, антивитальные высказывания и др.) действуют в первичной профилактике суицидального поведения, которая рациональна не только в образовательных учреждениях, но и в условиях семьи.



Таблица 8. Представления родителей о способах профилактики, %

Table 8. Parents' views on prevention methods, %

Способ профилактического воздействия / Method of preventive action	Полное или частичное согласие / Full or partial consent	Полное или частичное несогласие / Full or partial disagreement
Для предупреждения самоубийств нужно у детей развивать способности к адаптации в быстро меняющихся условиях / To prevent suicide, children need to develop the ability to adapt to rapidly changing conditions	86,1	13,9
Наличие хобби и увлечений у ребенка уменьшает суицидальный риск / Having hobbies and pastimes reduces a child's suicide risk	84,5	15,5
Для предупреждения самоубийств нужно у детей развивать понимание, что только он ответственен за свою судьбу; что от его труда, усилий зависит успех в преодолении трудностей / To prevent suicide, children need to develop an awareness that only they are responsible for their fate; that success in overcoming difficulties depends on their work and efforts	80,4	19,6
Для профилактики самоубийств родителям лучше всего заранее ознакомить ребенка с телефонами служб психологической помощи, телефонами доверия / To prevent suicide, it is best for parents to familiarize the child in advance with the telephone numbers of psychological assistance services, helplines	77,9	22,1
Для предупреждения самоубийств нужно у детей развивать навыки быстрого установления контактов с новыми людьми / To prevent suicide, children need to develop the skills of quickly meeting new people	77,5	22,5
Для предупреждения самоубийств нужно у детей развивать критическое мышление / To prevent suicide, children need to develop critical thinking	75,9	24,3
Педагогам школ необходимо регулярно обсуждать тему с учениками о суицидальном поведении / School teachers should regularly discuss the topic of suicidal behavior with students	53,6	46,4
Родителям необходимо с ребенком регулярно обсуждать тему о суицидальном поведении / Parents need to regularly discuss the topic of suicidal behavior with their child	50,4	49,6
Большинство родителей могут различать аффективное, истинное, альтруистическое и демонстративное (шантажное) суицидальное поведение у подростков и молодежи / Most parents can distinguish between affective, true, altruistic and demonstrative (blackmail) suicidal behavior in adolescents and young people	49,8	50,2
Профилактикой самоубийств среди подрастающего поколения должна заниматься школа и учреждения дополнительного образования, поскольку большую часть времени ребенок проводит в них / Suicide prevention among the younger generation should be addressed by schools and institutions of additional education, since most of a child's time is spent in them	47,7	52,3
Практически все родители умеют выявлять суицидальный риск ребенка при анализе его цифрового профиля (страничка в социальных сетях, игровые предпочтения, чаты, подписки и др.) / All parents are able to identify a child's suicidal risk by analyzing his/her digital profile (social media page, gaming preferences, chats, subscriptions, etc.)	34,5	65,5
Большинство родителей хорошо знают о влиянии деструктивного медиаконтента на суицидальную активность подростков и молодежи / Most parents are well aware of the impact of destructive media content on the suicidal activity of adolescents and young people	19,5	80,5

Примечание: методика распределения: по убыванию положительных ответов.

Note: Distribution method: in descending order of positive answers.

Т а б л и ц а 9. Рейтинговое распределение способов реагирования на суицидальные маркеры, %

Table 9. Rating distribution of ways to respond to suicidal markers, %

Варианты реагирования / Response options	Полное или частичное согласие / Full or partial agreement	Полное или частичное несогласие / Full or partial disagreement
Пристораживающих изменениях в поведении ребенка родителям лучше всего обратиться к школьному педагогу-психологу / In case of alarming changes in the child's behavior, it is best for parents to contact a school teacher-psychologist	77,8	22,2
Пристораживающих изменениях в поведении ребенка родителям лучше всего обратиться к классному руководителю / If there are alarming changes in the child's behavior, it is best for parents to contact the home-room teacher	72,9	27,1
Пристораживающих изменениях в поведении ребенка родителям лучше всего обратиться к школьному социальному педагогу / If there are alarming changes in the child's behavior, it is best for parents to contact a school social teacher	70,0	30,0
Пристораживающих изменениях в поведении ребенка родителям лучше всего обратиться к психиатру / If there are alarming changes in the child's behavior, it is best for parents to consult a psychiatrist	64,0	36,0
В ситуации суицидальных проявлений у ребенка эффективнее всего помогут частные специалисты (на платной основе; различные психологи, психиатры, консультанты) / In a situation of suicidal manifestations in a child, private specialists will help most effectively (for payment; various psychologists, psychiatrists, consultants)	60,7	39,3
В ситуации суицидальных проявлений у ребенка эффективнее всего помогут в телефонных службах помощи, по телефонам доверия / In a situation of suicidal manifestations in a child, telephone help services and helplines are most effective	51,9	48,1
В ситуации суицидальных проявлений у ребенка эффективнее всего помогут религиозные, духовные наставники / In a situation of suicidal signs in a child, religious and spiritual mentors will help most effectively	41,6	58,4
Пристораживающих изменениях в поведении ребенка родителям лучше всего обратиться специалистам из органов социальной защиты / In case of alarming changes in the child's behavior, it is best for parents to contact specialists from social protection agencies	31,2	68,8
При обнаружении суицидального риска у ребенка родителям лучше обойтись без помощи специалистов и решить проблему внутри семьи или обратившись к родственникам, друзьям / If a suicidal risk is detected in a child, it is better for parents to do without the help of specialists and solve the problem within the family or by contacting relatives and friends	23,3	76,7

Примечание: методика распределения: по убыванию положительных ответов.
Note: Distribution method: in descending order of positive answers.



Т а б л и ц а 10. Распределение запросов родителей на компетенции в области суицидологической превенции и вмешательства, %

T a b l e 10. Distribution of parents' requests for competencies in the field of suicidal prevention and intervention, %

Компетенция / Competence	Запрос высокого уровня / High request	Запрос среднего уровня / Average request	Запрос низкого уровня / Low request
Знания, умения в воспитании у подрастающего поколения жизнестойкого преодоления трудностей / Knowledge, skills in educating the younger generation to overcome difficulties with resilience	62,9	19,4	17,7
Навыки оказания первой психологической помощи, поддержки в трудных жизненных ситуациях, при стрессовых обстоятельствах / Skills in providing first aid, support in difficult life situations, under stressful circumstances	58,8	21,5	19,7
Знания, умения в формировании у подрастающего поколения способностей противостоять деструктивному влиянию медиа, субкультур и асоциальных групп / Knowledge and skills in the formation of the younger generation's abilities to resist the destructive influence of media, subcultures and antisocial groups	55,8	22,1	22,1
Навыки контактирования со службами помощи, со специалистами в системе образования (школьные педагоги-психологи, социальные педагоги и др.) / Communication skills with assistance services, with specialists in the education system (school teachers, psychologists, social educators, etc.)	50,5	26,2	23,3
Знания о причинах суицидального поведения, связанных с психологическими особенностями личности / Knowledge of the causes of suicidal behavior related to psychological features of personality	48,1	27,4	24,5
Знания о маркерах, проявлениях, симптомах суицидального риска / Knowledge about the signs, manifestations, and symptoms of suicidal risk	46,4	25,7	27,9
Знания о методиках психологического диагностирования суицидального риска / Knowledge about the methods of psychological diagnosis of suicidal risk	43,7	27,2	29,1
Навыки контактирования со службами телефонной помощи и консультирования / Skills of contacting telephone assistance and consulting services	42,2	28,3	29,5
Навыки контактирования со службами психиатрической помощи / Skills of contacting mental health services	41,6	28,1	34,3
Знания о социальных причинах самоубийств (связанных с влиянием общества и его структур: религии, культуры, экономики, семьи, дружеских групп, субкультур, медиа и др.) / Knowledge about the social causes of suicide	38,9	28,4	32,6
Навыки контактирования со службами помощи, со специалистами в системе социальной защиты / Skills of contacting assistance services, specialists in the social protection system	37,3	29,2	33,5
Знания о причинах суицидального поведения, связанных с особенностями организма человека / Knowledge about the causes of suicidal behavior related to the characteristics of the human body	35,6	29,1	35,3
Знания о природных, климатических причинах самоубийств и причинах, связанных с физическим окружением человека / Knowledge about the natural, climatic causes of suicide and the causes associated with the physical environment of a person	21,2	28,0	50,8

Суицидальные угрозы детей относят к безрезультатным манипуляциям. Однако суицидологи рекомендуют настороженно относиться абсолютно ко всем угрозам покончить с собой, даже демонстративно-шантажные попытки могут оказаться «переигранными» и завершиться смертью.

Большинство опрошенных поддерживают заблуждения («мифы») относительно феномена суицида, считающегося барьером для суицидологической профилактики и помощи. Родители плохо различают специфику и мотивацию аффективного, истинного, альтруистического и демонстративно-шантажного суицидального поведения у подростков и молодежи (виды суицидального поведения различны по мотивации, смыслу и проявлениям; требуют разной диагностики и моделей профилактики).

Представления о пользе или вреде регулярного обсуждения с ребенком темы суицидов (дома или в школе) распределились примерно одинаковым образом. Часть родителей опасается подобными беседами спровоцировать у детей демонстративно-шантажные покушения на жизнь. Другая – видит в подобных беседах превентивный ресурс и считает, что таких разговоров с ребенком не удастся избежать. Обсуждение с детьми темы суицида и смерти действительно неизбежно, но в ракурсе суицидологической профилактики должно основываться на обязательных жизнеутверждающих посылах и выводах.

При наличии наибольших возможностей выявления маркеров суицидального риска, демонстрируемых ребенком в цифровом пространстве (в мессенджерах, социальных сетях, подписках, предпочитаемых медиапродуктах и др.), родители не умеют или не имеют возможности анализировать цифровой профиль ребенка в ракурсе суицидальных маркеров.

Большинство респондентов отмечают существенные «пробелы» в суицидологической компетентности у современных родителей.

Реагирование на явные суицидальные маркеры является проблемной областью. При настораживающих изменениях в поведении ребенка родители отдадут

предпочтение обращению к педагогам школы (педагогу-психологу, классному руководителю, социальному педагогу). При этом у специалистов имеются опасения касательно невозможности оказания школьными педагогами действенной суицидологической помощи, особенно при поздних стадиях суицидального поведения. Высоким доверием у родителей пользуются «частные (негосударственные) специалисты», вызывающие еще больше опасений с точки зрения отсутствия узкоспециализированного образования. Многие респонденты не считают целесообразным обращаться к психиатру-суицидологу в случае суицидальных проявлений у ребенка, что связано с недоступностью психиатрической помощи или боязнью приобретения ребенком «психиатрического клейма».

Подводя итоги исследования, можно обозначить следующие рекомендации:

1. Необходима система работы с родителями по повышению их суицидологической компетентности. Подготовка должна включать информирование о суицидальных факторах, видах самоубийств, динамике и специфике суицидального поведения в детско-юношеском возрасте; маркерах повышенного суицидального риска. В рамках первичной профилактики актуальным считается приобретение родителями компетенций в области формирования у детей навыков совладания с трудностями, развития аттитудов жизнестойкости. Важным направлением представляется ознакомление родителей со сведениями и умениями, связанными с формированием асертивного поведения у детей. Будут востребованы базовые навыки экстренной психологической помощи и поддержки ребенка в трудных жизненных ситуациях. Также составной частью повышения суицидологической компетентности родителей следует сделать обучение суицидологическому анализу цифрового профиля ребенка (выявление прямых и косвенных суицидальных постов, эстетизированного и «романтичного» оформления сюжетов о смерти и суицидах, тематики страданий, одиночества, обреченности, разочарования и др.).



2. Работа по повышению суицидологической компетентности родителей должна отвечать следующим требованиям: краткость, доступность и научная верифицированность содержания подготовки; возможность дистанционного освоения материалов.

3. Четкое разъяснение разграниченных функций между субъектами профилактики: образовательные организации по объективным причинам неспособны действительно осуществить профилактику на начальных или последних стадиях суицидального поведения. Целесообразно обращаться к профессиональным суицидологам.

Однако обращение за государственной психиатрической помощью вызывает у родителей опасения, связанные с негативным влиянием на дальнейшую судьбу ребенка. С одной стороны, восприятие психиатрической деятельности как карательного инструмента и клеймление обращения за психиатрической помощью препятствует суицидологической работе; с другой – имеется явная проблема с недостатком профессиональных психиатров-суицидологов.

4. Усиление суицидологической (общедевиянтологической в целом) подготовки школьных педагогов.

5. Проведение мониторинга качества предоставления суицидологической помощи и суицидологического консультирования различных частных специалистов (платных психологов, консультантов, психотерапевтов, коучей и др.).

6. Развитие системы служб телефонной психологической помощи, которая пользуется высоким доверием среди родителей.

Материалы статьи в полном объеме предоставлены Уполномоченному по правам ребенка в Краснодарском крае, после чего рассмотрены на заседании общественного экспертного совета при Уполномоченном и опубликованы в Докладе⁸ Уполномоченного по правам ребенка в Краснодарском крае. Результаты запрошены для оглашения на ежегодной конференции по оценке качества образования, проводимой Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), а также для обсуждения в Общественном совете при Уполномоченном по правам ребенка при Президенте РФ.

Таким образом, проведенное исследование принято во внимание специалистами, в работе которых возможна организация суицидологической подготовки родителей. Установленная научная информация обладает практической значимостью, поскольку позволяет корректировать стратегии суицидологической работы в обществе, проектировать и оптимизировать модели и содержание работы с родителями по подготовке к профилактике и коррекции суицидального поведения детей в условиях семьи. Материалы статьи будут полезны практикующим суицидологам, могут использоваться в процессе девиантологической подготовки педагогов и специалистов, работающих в сфере семейной политики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. К вопросу о суицидальном поведении подростков – реалии скоромощного стационара / В. И. Быкова [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Т. 31, № 2. С. 68–83. <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310203>
2. Программы превенции самоубийств (систематический обзор русскоязычных источников) / В. А. Розанов [и др.] // Суицидология. 2023. Т. 14, № 1 (50). С. 38–64. [http://dx.doi.org/10.32878/suiciderus.23-14-01\(50\)-38-64](http://dx.doi.org/10.32878/suiciderus.23-14-01(50)-38-64)
3. Купченко В. Е. Восприятие трудной жизненной ситуации подростками с суицидальным риском // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 3 (94). С. 292–298. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023394-292-298>

⁸ Доклад о результатах деятельности Уполномоченного по правам ребенка в Краснодарском крае в 2023 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://куб.дети/wp-content/uploads/2024/05/Доклад-2023.pdf> (дата обращения: 18.07.2024).

4. Хыдырова А. В., Ефимова О. И. Родителям о суициде: как помочь подростку пережить кризисную ситуацию // Профилактика зависимостей. 2017. № 4 (12). С. 81–86. EDN: XZZORL
5. Банников Г. С., Вихристюк О. В., Гаязова Л. А. Психотерапия суицидального кризисного состояния у несовершеннолетних: анализ современных подходов и методов // Социальная и клиническая психиатрия. 2021. Т. 31, № 2. С. 89–93. URL: <https://psychiatr.ru/magazine/scp/132/2093> (дата обращения: 19.07.2024).
6. Психолого-педагогическое сопровождение факта суицидального поведения учащегося в образовательной организации / Е. А. Пырьев [и др.] // Вестник Вятского государственного университета. 2022. № 3 (145). С. 175–183. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.22.049>
7. Вихристюк О. В., Гаязова Л. А., Банников Г. С. Проблемы подготовки педагогов-психологов образовательных организаций в области превенции суицидального поведения подростков и молодежи // Психология и право. 2019. Т. 9, № 3. С. 18–34. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090302>
8. Компетентность врачей-педиатров в вопросах профилактики, определения риска или выявления суицидального поведения у детей: одномоментное опросное исследование / А. Я. Басова [и др.] // Вопросы современной педиатрии. 2022. Т. 21, № 3. С. 234–241. <https://doi.org/10.15690/vsp.v21i3.2430>
9. Нарчук И. В. Как уберечь ребенка от страшного шага: детский и подростковый суицид (библиографический список в помощь педагогам и родителям) // Адукацыя і выхаванне. 2021. № 5 (353). С. 28–29. URL: <https://elck.ru/3C4toH> (дата обращения: 18.07.2024).
10. Yamaguchi S., Foo J. C., Sasaki T. A Survey of Suicide Literacy in Japanese School Teachers // Scientific Reports. 2023. Vol. 13. Article no. 23047. <http://dx.doi.org/10.1038/s41598-023-50339-2>
11. Educational Agents and Institutions Called into Action in Suicide Prevention, Intervention, and Postvention / J. M. De Oliveira [et al.] // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article no. 1213751. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1213751>
12. Responding to Suicide in School Communities: An Examination of Postvention Guidance from Expert Recommendations and Empirical Studies / J. Aluri [et al.] // Current Psychiatry Reports. 2023. Vol. 25. P. 345–356. <https://doi.org/10.1007/s11920-023-01431-x>
13. Suicide Postvention Practices in Schools: School Psychologists' Experiences, Training, and Knowledge / J. C. O'Neill [et al.] // School Psychology. 2020. Vol. 35, no. 1. P. 61–71. <https://doi.org/10.1037/spq0000331>
14. Williams D. Y., Wexler L., Mueller A. S. Suicide Postvention in Schools: What Evidence Supports Our Current National Recommendations? // School Social Work Journal. 2022. Vol. 46, no. 2. P. 23–69. URL: [https://www.safetylit.org/citations/index.php?fuseaction=citations.viewdetails&citationIds\[\]=citjournalarticle_727156_18](https://www.safetylit.org/citations/index.php?fuseaction=citations.viewdetails&citationIds[]=citjournalarticle_727156_18) (дата обращения: 19.07.2024).
15. Suicidal Adolescents after Hospitalization: Parent and Family Impacts on Treatment Follow-Through / C. A. King [et al.] // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 1997. Vol. 36, issue 1. P. 85–93. <https://doi.org/10.1097/00004583-199701000-00021>
16. Predictors of Parent Behavioral Engagement in Youth Suicide Discharge Recommendations: Implications for Family-Centered Crisis Interventions / C. E. Foster [et al.] // Child Psychiatry and Human Development. 2022. Vol. 53. P. 1240–1251. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01176-9>
17. Parents of Adolescents Who Experience Suicidal Phenomena – A Scoping Review of Their Experience / D. Rheinberger [et al.] // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2023. Vol. 20, issue 13. Article no. 6227. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph20136227>
18. What Is Helpful and What Is Challenging for the Caregivers of Young People Receiving Interventions to Prevent Suicide? Caregivers' Perspectives – A Rapid Scoping Review / G. Branjerdporn [et al.] // Children. 2023. Vol. 10, issue 11. Article no. 1801. <https://doi.org/10.3390/children10111801>
19. Disclosures of Self-Injurious Thoughts and Behaviors to Parents in the Context of Adolescent Therapy: A Qualitative Investigation / A. H. Bettis [et al.] // Journal of Clinical Psychology. 2024. Vol. 80, issue 3. P. 537–558. <https://doi.org/10.1002/jclp.23633>
20. Characterizing Adolescent Disclosures of Suicidal Thoughts and Behavior to Parents / A. H. Bettis [et al.] // Journal of Adolescent Health. 2023. Vol. 73, issue 3. P. 591–594. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.04.033>
21. Preventing Suicide in Post-Secondary Students: A Scoping Review of Suicide Prevention Programs / M. H. Black [et al.] // European Child and Adolescent Psychiatry. 2023. Vol. 32. P. 735–771. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01858-8>
22. Parent Education for Responding to and Supporting Youth with Suicidal Thoughts (PERSYST): An Evaluation of an Online Gatekeeper Training Program with Australian Parents / S. McKay [et al.] // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19, issue 9. Article no. 5025. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095025>



23. Development of the Life Gatekeeper Suicide Prevention Training Programme in China: A Delphi Study / C. Cai [et al.] // *General Psychiatry*. 2023. Vol. 36, issue 5. Article no. e101133. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2023-101133>
24. Effectiveness of a Localised and Systematically Developed Gatekeeper Training Program in Preventing Suicide among Chinese Adolescents / C. Cai [et al.] // *Asian Journal of Psychiatry*. 2023. Vol. 89. Article no. 103755. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2023.103755>
25. Preventing Adolescent Suicide: A Systematic Review of the Effectiveness and Change Mechanisms of Suicide Prevention Gatekeeping Training Programs for Teachers and Parents / M. Torok [et al.] // *Journal of Adolescence*. 2019. Vol. 73, issue 1. P. 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.005>
26. The Safety Planning Assistant: Feasibility and Acceptability of a Web-Based Suicide Safety Planning Tool for At-Risk Adolescents and Their Parents / R. M. Hill [et al.] // *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*. 2020. Vol. 5, issue 2. P. 164–172. <https://doi.org/10.1080/23794925.2020.1759469>
27. Амбрумова А. Г., Тихоненко В. А., Бергельсон Л. Л. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида // *Вопросы психологии*. 1981. № 4. С. 91–102. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1981/814/814091.htm> (дата обращения: 20.07.2024).
28. Башлай Э. Х., Гилемханова Э. Н. Сравнительный анализ позиций участников образовательного процесса в определении индикаторов риска и причин суицидального поведения подростков // *Казанский педагогический журнал*. 2021. № 4 (147). С. 220–227. URL: https://kpedj.ru/upload/iblock/27f/dygp6it8708zvxmux6jau8fbk0y41aa/kpj_2021_4.pdf (дата обращения: 19.07.2024).
29. Бабинцева Л. Н. Представления родителей (законных представителей) и педагогов общеобразовательных организаций о суицидальном поведении несовершеннолетних // *Обзор педагогических исследований*. 2022. Т. 4, № 5. С. 236–241. EDN: OTVUWK
30. Пучнина М. Ю., Пучнин А. В. Деструктивная деятельность в социальных сетях, направленная на пропаганду суицидального поведения несовершеннолетних: меры противодействия // *Российский девиантологический журнал*. 2023. Т. 3, № 1. С. 103–110. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2023-1-103-110>
31. Саградова Т. Г. Влияние современной сетевой субкультуры «аниме» на сознание несовершеннолетних // *Российский девиантологический журнал*. 2023. Т. 3, № 4. С. 394–402. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2023-4-394-402>

REFERENCES

1. Bykova V.I., Polukhina Yu.P., Lvova E.A., Fufaeva E.V., Valiullina S.A. Toward Suicidal Behavior of Adolescents – Realities of an Emergency Hospital. *Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2023;31(2):68–83. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310203>
2. Rozanov V.A., Semenova N.V., Samerkhanova K.M., Vuks D.O. Suicide Prevention Programs (Systematic Review of Russian-Language Scientific Sources). *Suicidology (Russia)*. 2023;14(1):38–64. (In Russ., abstract in Eng.) [http://dx.doi.org/10.32878/suiciderus.23-14-01\(50\)-38-64](http://dx.doi.org/10.32878/suiciderus.23-14-01(50)-38-64)
3. Kupchenko V.E. Perception of a Difficult Life Situation by Juveniles with Suicide Risk. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023;28(3):292–298. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-394-292-298>
4. Khydyrova A.V., Efimova O.I. [To Parents about Suicide: How to Help Your Teen Survive a Crisis Situation]. *Profilaktika zavisimostey*. 2017;(4):81–86. (In Russ.) EDN: XZZORL
5. Bannikov G.N., Vihristuk O.V., Gayazova L.A. Modern Psychological Approaches to the Therapy of Suicidal Crisis in Children and Teens. *Sotsialnaya i klinicheskaya psixhiatriya*. 2021;31(2):89–93. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://psychiatr.ru/magazine/scp/132/2093> (accessed 19.07.2024).
6. Pyriev E.A., Kurginova A.N., Klimon N.L., Bocharov A.D. Psychological and Pedagogical Support of the Fact of Suicidal Behavior of a Student in an Educational Organization. *Herald of Vyatka State University*. 2022;(3):175–183. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.22.049>
7. Vihristuk O.V., Gayazova L.A., Bannikov G.S. Educational Psychologists Training Problems in the Field of Prevention of Suicidal Behavior of Adolescents and Youth. *Psychology and Law*. 2019;9(3):18–34. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090302>
8. Basova A.Y., Bechuk M.A., Ustinova N.V., Namazova-Baranova L.S., Efendiyeva K.E., Vishneva E.A. Pediatricians' Competence in Prevention, Risk Determination or Detection of Suicidal Behavior in Children: Cross-Sectional Survey Study. *Current Pediatrics*. 2022;21(3):234–241. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15690/vsp.v21i3.2430>

9. Narchuk I.V. [How to Protect a Child from a Terrible Step: Child and Adolescent Suicide (Bibliographic List to Help Teachers and Parents)]. *Adukatsyya i Vykhanne*. 2021;(5):28–29. (In Russ.) Available at: <https://clck.ru/3C4toH> (accessed 18.07.2024).
10. Yamaguchi S., Foo J.C., Sasaki T. A Survey of Suicide Literacy in Japanese School Teachers. *Scientific Reports*. 2023;13:23047. <http://dx.doi.org/10.1038/s41598-023-50339-2>
11. De Oliveira J.M., Dueñas J.M., Morales-Vives F., Gallardo-Nieto E. Educational Agents and Institutions Called into Action in Suicide Prevention, Intervention, and Postvention. *Frontiers in Psychology*. 2023;14:1213751. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1213751>
12. Aluri J., Haddad J.M., Parke S., Schwartz V., Joshi S.V., Menon M., et al. Responding to Suicide in School Communities: An Examination of Postvention Guidance from Expert Recommendations and Empirical Studies. *Current Psychiatry Reports*. 2023;25:345–356. <https://doi.org/10.1007/s11920-023-01431-x>
13. O’Neill J.C., Marraccini M.E., Bledsoe S.E., Knotek S.E., Tabori A.V. Suicide Postvention Practices in Schools: School Psychologists’ Experiences, Training, and Knowledge. *School Psychology*. 2020;35(1):61–71. <https://doi.org/10.1037/spq0000331>
14. Williams D.Y., Wexler L., Mueller A.S. Suicide Postvention in Schools: What Evidence Supports Our Current National Recommendations? *School Social Work Journal*. 2022;46(2):23–69. Available at: [https://www.safetylit.org/citations/index.php?fuseaction=citations.viewdetails&citationIds\[\]=citjournalarticle_727156_18](https://www.safetylit.org/citations/index.php?fuseaction=citations.viewdetails&citationIds[]=citjournalarticle_727156_18) (accessed 19.07.2024).
15. King C.A., Hovey J.D., Brand E., Wilson R. Suicidal Adolescents after Hospitalization: Parent and Family Impacts on Treatment Follow-Through. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 1997;36(1):85–93. <https://doi.org/10.1097/00004583-199701000-00021>
16. Ewell Foster C., Magness C., Czyz E., Kahsay E., Martindale J., Hong V., et al. Predictors of Parent Behavioral Engagement in Youth Suicide Discharge Recommendations: Implications for Family-Centered Crisis Interventions. *Child Psychiatry and Human Development*. 2022;53:1240–1251. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01176-9>
17. Rheinberger D., Shand F., McGillivray L., McCallum S., Boydell K. Parents of Adolescents Who Experience Suicidal Phenomena – A Scoping Review of Their Experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023;20(13):6227. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph20136227>
18. Branjerdporn G., Erlich F., Ponraj K., McCosker L.K., Woerwag-Mehta S. What Is Helpful and What Is Challenging for the Caregivers of Young People Receiving Interventions to Prevent Suicide? Caregivers’ Perspectives – A Rapid Scoping Review. *Children*. 2023;10(11):1801. <https://doi.org/10.3390/children10111801>
19. Bettis A.H., Burke T.A., Scott S.R., Bedock C., Ambriano C., Parrish J., et al. Disclosures of Self-Injurious Thoughts and Behaviors to Parents in the Context of Adolescent Therapy: A Qualitative Investigation. *Journal of Clinical Psychology*. 2024;80(3):537–558. <https://doi.org/10.1002/jclp.23633>
20. Bettis A.H., Cosby E., Benningfield M.M., Fox K., Burke T.A. Characterizing Adolescent Disclosures of Suicidal Thoughts and Behavior to Parents. *Journal of Adolescent Health*. 2023;73(3):591–594. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.04.033>
21. Black M.H., Scott M., Baker-Young E., Thompson C., McGarry S., Hayden-Evans M., et al. Preventing Suicide in Post-Secondary Students: A Scoping Review of Suicide Prevention Programs. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2023;32:735–771. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01858-8>
22. McKay S., Byrne S.J., Clarke A., Lamblin M., Veresova M., Robinson J. Parent Education for Responding to and Supporting Youth with Suicidal Thoughts (PERSYST): An Evaluation of an Online Gatekeeper Training Program with Australian Parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022;19(9):5025. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095025>
23. Cai C., Yin C., Tong Y., Qu D., Ding Y., Ren D., et al. Development of the Life Gatekeeper Suicide Prevention Training Programme in China: A Delphi Study. *General Psychiatry*. 2023;36(5):e101133. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2023-101133>
24. Cai C., Qu D., Liu D., Liu B., Zhang X., Chen P., et al. Effectiveness of a Localised and Systematically Developed Gatekeeper Training Program in Preventing Suicide among Chinese Adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*. 2023;89:103755. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2023.103755>
25. Torok M., Calear A.L., Smart A., Nicolopoulos A., Wong Q. Preventing Adolescent Suicide: A Systematic Review of the Effectiveness and Change Mechanisms of Suicide Prevention Gatekeeping Training Programs for Teachers and Parents. *Journal of Adolescence*. 2019;73(1):100–112. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.005>
26. Hill R.M., Dodd C.G., Gomez M., Do C., Kaplow J.B. The Safety Planning Assistant: Feasibility and Acceptability of a Web-Based Suicide Safety Planning Tool for At-Risk Adolescents and Their Parents. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*. 2020;5(2):164–172. <https://doi.org/10.1080/23794925.2020.1759469>



27. Ambrumova A.G., Tikhonenko V.A., Bergelson L.L. [Social and Psychological Maladaptation of Personality and Suicide Prevention]. *Voprosy psikhologii*. 1981;(4):91–102. (In Russ.) Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1981/814/814091.htm> (accessed 20.07.2024).

28. Bashlay E., Gilemkhanova E. Comparative Analysis of the Positions of Educational Participants in Determining Risk Indicators and Causes of Suicidal Behavior of Adolescents. *Kazan Pedagogical Journal*. 2021;(4):220–227. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://kpedj.ru/upload/iblock/27f/dygp6it8708zvxf-mux6jau8fbk0y41aa/kpj_2021_4.pdf (accessed 19.07.2024).

29. Babintseva L.N. Representations of Parents (Legal Representatives) and Teachers of Educational Organizations about Suicidal Behavior of Minors. *Review of Pedagogical Research*. 2022;4(5):236–241. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: OTVUWK

30. Puchnina M.Yu., Puchnin A.V. Destructive Social Media Activities Aimed at Promoting Suicidal Behavior among Minors: Counteracting Measures. *Russian Journal of Deviant Behavior*. 2023;3(1):103–110. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2023-1-103-110>

31. Sagradova T.G. Influence of Modern Online Subculture “Anime” on the Consciousness of Minors. *Russian Journal of Deviant Behavior*. 2023;3(4):394–402. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2023-4-394-402>

Об авторе:

Книжникова Светлана Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики Кубанского государственного университета (350040, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Ставропольская, д. 149), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7627-1526>, **Scopus ID:** [57418214400](https://orcid.org/0000-0001-7627-1526), **Researcher ID:** [Q-9266-2017](https://orcid.org/0000-0001-7627-1526), osvita2003@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Поступила 13.05.2024; одобрена после рецензирования 28.06.2024; принята к публикации 05.07.2024.

About the author:

Svetlana V. Knizhnikova, Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor, Assistant Professor of General and Social Pedagogy Chair, Kuban State University (149 Stavropolskaya St., Krasnodar 350040, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7627-1526>, **Scopus ID:** [57418214400](https://orcid.org/0000-0001-7627-1526), **Researcher ID:** [Q-9266-2017](https://orcid.org/0000-0001-7627-1526), osvita2003@mail.ru

The author have read and approved the final manuscript.

Submitted 13.05.2024; revised 28.06.2024; accepted 05.07.2024.

ОБРАЗОВАНИЕ И КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА / EDUCATION AND WORKFORCE POLICIES



Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435

УДК 378-047.23(470+571)

Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода

В. С. Никольский^{1,2}✉, А. Н. Зленко²¹ *Московский политехнический университет,
г. Москва, Российская Федерация*² *Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
г. Москва, Российская Федерация
✉ v.s.nikolskij@mospolytech.ru*

Аннотация

Введение. Обучение служением – относительно новый феномен и педагогический подход в российском высшем образовании, масштабное внедрение которого началось в сентябре 2023 г. Рост внимания ученых к теме «обучения служением», а также недостаток соответствующих публикаций обусловили научный интерес. Статья посвящена отечественной специфике реализации «обучения служением». Цель исследования – определить условия, повлиявшие на практику внедрения подхода «обучение служением» в России. **Материалы и методы.** Исследование реализовано с марта по август 2023 г. среди 18 вузов Российской Федерации. В качестве исследовательской стратегии выбран метод кейс-стади. Дизайн исследования включал полуструктурированные интервью и анализ документов.

Результаты исследования. Полученные результаты позволили обнаружить причины, источники, мотивы применения изучаемого подхода в высшем образовании, а также определить особенности реализации на этапе его становления в России. Выявлена поляризация практик «обучения служением» по отношению к ключевым категориям – обучению и служению. Часть получило условное название «обучение без служения», к которым отнесены практики, уделяющие преимущественное внимание профессиональной подготовке студентов. Другая – «служение без обучения» – в силу преобладающего интереса к социальной активности в ущерб становлению студентов как будущих профессионалов. Выявленный в статье недостаток внимания к осмыслению результатов, постановке целей и их достижению говорит о специфической «нерефлексивной педагогике» в рамках подхода «обучения служением».

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие академической дискуссии о роли и значении «обучения служением» в контексте современного российского образования и концептуальной рамки для дальнейших исследований в области «обучения служением» в России. Материалы статьи могут быть полезны ученым, анализирующим современные подходы в образовании, педагогам, разработчикам образовательных программ, стремящимся интегрировать принципы «обучения служением» в учебный процесс, а также руководителям образовательных учреждений, заинтересованным в реализации подхода «обучения служением».

Ключевые слова: обучение служением, высшее образование, развитие гражданственности, академическое развитие, личностное развитие

© Никольский В. С., Зленко А. Н., 2024

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



Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Никольский В. С., Зленко А. Н. Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3. С. 421–435. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435>

Learning or Serving in Russian Higher Education: Features of a New Approach's Initial Stage Implementation

V. S. Nikolskiy^{a, b}✉, A. N. Zlenko^b

^a Moscow Polytechnic University,
Moscow, Russian Federation

^b HSE University, Moscow, Russian Federation
✉ v.s.nikolskij@mospolytech.ru

Abstract

Introduction. Service learning is a relatively new phenomenon and pedagogical approach in Russian higher education, with its widespread implementation starting in September 2023. The growing attention from researchers to the topic of service learning, along with the lack of corresponding scholarly publications, has sparked our scientific interest. This article is dedicated to the specifics of implementing service learning in the national context.

Materials and Methods. The study was conducted from March to August 2023. The case study method was chosen as the research strategy. 18 Russian universities participated in the research. The study design included semi-structured interviews and document analysis.

Results. Through our research, we identified the peculiarities of implementing the “service learning” approach in Russian universities during the nascent stages of this practice. The analysis of the results allowed us to identify the reasons, sources, and motives for applying the service learning approach in higher education, as well as to determine the characteristics of implementing the service learning approach during its emergence in Russia.

Discussion and Conclusion. Firstly, we observed a polarization of service learning practices regarding key categories – learning and service. Some practices were labeled as “learning without service”, focusing predominantly on students’ professional training. Another set of practices was termed “service without learning”, due to the predominant interest in social activities at the expense of students’ development as future professionals. Secondly, the identified lack of attention to interpreting results, setting goals, and achieving them led to discussions about a specific “non-reflective pedagogy” within the framework of the service learning approach.

Keywords: service learning, higher education, citizenship development, academic development, personal development

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

For citation: Nikolskiy V.S., Zlenko A.N. Learning or Serving in Russian Higher Education: Features of a New Approach's Initial Stage Implementation. *Integration of Education*. 2024;28(3):421–435. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435>

Введение

На современном этапе внимание исследователей к теме «обучения служением» (*Service Learning*) в России значительно выросло. Это связано как с проведением масштабного пилотного эксперимента по поручению Президента Российской Федерации¹, так и с существенной нехваткой научно обоснованных данных, раскрывающих изучаемую предметную область [1].

Под «обучением служением» понимают педагогический подход, который связывает достижение целей образовательной программы и решение обучающимися социально значимых задач [2]. Развитие гражданской идентичности и формирование просоциального поведения традиционно рассматриваются в рамках внеучебной работы. Отличие подхода «обучение служением» заключается в непосредственном внедрении

¹ Перечень поручений по итогам заседания Госсовета от 29 января 2023 г. Пр-173ГС, п. 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421> (дата обращения: 01.02.2024).

социально ориентированной деятельности студентов в образовательный процесс. «Обучение служением» – это относительно новый подход в гражданском образовании наряду с традиционным аудиторным учебным процессом, воспитательной работой и общественными студенческими сообществами, объединяющий миссию обучения и социальную миссию университета.

Высшее образование, независимо от национального контекста или географического положения, претерпевает динамичные изменения вслед за стремлением государства и общества придерживаться национальных приоритетов и принимать во внимание глобальную повестку. Главная задача высшего образования состоит в осмыслении и реализации миссии по отношению к обществу и стране, опираясь на исторический и культурный контекст. Педагогический подход «обучение служением», который связывает конкретные образовательные и гражданские цели, рассматривается в качестве метода, укрепляющего отношения между университетом и различными группами населения [3]. В настоящее время «обучение служением» распространено в большинстве стран Северной и Южной Америки, Африки, Азии, Европы и Ближнего Востока. Однако концептуальные основы и практика реализации подхода в разных странах главным образом отличаются².

В научной литературе существует пробел относительно специфики трактовки и применения «обучения служением» в России. Цель исследования – изучить факторы, оказавшие влияние на становление практики «обучения служением» в стране и особенности реализации в российских условиях.

В соответствии с поставленной целью сформулированы следующие ключевые вопросы:

1. Каковы причины, источники, мотивы применения подхода в нашей стране?

2. Каковы особенности реализации подхода «обучение служением» на этапе становления в России?

Отдельной задачей стала разработка направлений будущих исследований. В условиях нехватки научных данных в рамках изучения подхода формулировка вопросов и перспективных направлений может вызвать самостоятельный интерес у читателей.

Обзор литературы

Исследования «обучения служением» входят в широкое дискуссионное поле, связанное с вопросами экспериментального [4], ориентированного на опыт и проектного обучения [5]. Выделяют несколько специфических областей, среди которых основные – вопросы методологии и концептуализации [3], а также оценки влияния подхода на студентов, преподавателей, общественные группы и др.³ [6]. Особое место занимают публикации, посвященные специфике реализации «обучения служением» в разных странах: Германии [7], Испании [8], Канаде [9], а также в странах БРИКС – Китае [10], ЮАР [11]. Реализация подхода в Российской Федерации остается практически неизученной. В настоящее время выделяют работы ученых, в которых проанализирован опыт внедрения, ограниченный рамками отдельных направлений подготовки [12; 13]. Масштабных исследований, которые могли восполнить недостаток эмпирических данных и раскрыть особенности становления «обучения служением» в высшем образовании, в России не обнаружено.

Материалы и методы

Выбранный дизайн исследования относится к качественной методологии с использованием полуструктурированных интервью. Данный инструмент является достаточно гибким и дает возможность своевременно реагировать на предоставляемую респондентами информацию, что особенно важно, поскольку практика находится на стадии становления, а ключевые концепты не нашли общепризнанного значения.

² Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации / В. С. Никольский [и др.]. М. : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. 86 с. EDN: [WSCCRC](#)

³ *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques* / S. B. Gelmon [et al.]. Boston : Campus Compact, 2018. 500 p.



Исследование проводилось с марта по август 2023 г. до масштабного запуска пилотного проекта в более чем ста вузах России и до публикации соответствующих методических рекомендаций⁴. Отобраны 18 вузов – участников Всероссийского конкурса лучших социальных практик «обучение служением»: Амурская государственная медицинская академия, Волгоградский государственный университет, Государственный университет управления, Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта, Национальный исследовательский университет ИТМО, Кубанский государственный технологический университет, Казанский государственный энергетический университет, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Псковский государственный университет, Петрозаводский государственный университет, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Сибирский федеральный университет, Тверской государственный университет, Тверской государственный медицинский университет, Южный федеральный университет, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. В документах Конкурса даны необходимые определения, позволяющие отнести заявки к изучаемой тематике.

Исследование проводилось на основе критериальной выборки:

1. Разнообразие регионов. 18 вузов из 16 регионов.
2. Типы вузов: федеральный университет, национальный исследовательский университет, классический университет, академия, институт.
3. Разнообразие специализаций: медицинский, педагогический, технический и др.
4. Участие в конкурсе практик «обучения служением». Важно само признание наличия практики.
5. Актуальность.

В качестве информантов привлечены сотрудники вузов, являющиеся ответственными за внедрение «обучения служением» в свою организацию или в инициативном порядке использующие данный подход в педагогической практике. Респондентами являются проректоры по молодежной политике – 6 чел., руководители волонтерских центров – 3 чел., начальники управления по молодежной политике – 3 чел., преподаватели – 5 чел., председатель профкома обучающихся – 1 чел. Все респонденты проинформированы о цели исследования и выразили согласие к сотрудничеству.

Проведено 18 полуформализованных интервью продолжительностью 50–120 мин. Все вопросы разделены на 5 блоков:

1. Анкетные данные и знакомство с опытом реализации практики «обучение служением».
2. Связь «обучения служением» с образовательной программой (развитие компетенций, оценивание студентов).
3. Организационные аспекты практики в вузе (регламент, формат, мотивация и барьеры, участие преподавателей).
4. Цели и результаты практики в образовательном учреждении.
5. Роль преподавателя в «обучении служением».

Ограничения.

1. В исследование вошли практики, отобранные в рамках указанного выше конкурса. Из 157 вузов, подавших заявку, во второй тур прошли 65, из которых отобраны 18 вузов, соответствующих названным критериям.

2. Стремление информантов дать социально желательные ответы. Коллегам трудно раскрыть, что некоторые компетенции не оцениваются и признать невозможность дальнейшего развития.

Для более глубокого понимания практики «обучения служением» необходимо исследовать восприятие и другими акторами – студентами, представителями сообществ граждан или некоммерческих организаций.

⁴ Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации / В. С. Никольский [и др.].

Результаты исследования

Вопросы интервью разделены на пять блоков. Первый блок – знакомство, кроме анкетных данных информанта, включал вопрос, требовавший развернутого ответа об опыте реализации «обучения служением». Это необходимо для того, чтобы убедиться в наличии релевантного опыта. Устанавливалось общее понятийное пространство для продуктивного диалога.

Связь с образовательной программой. Отличительной чертой «обучения служением» является непосредственное включение гражданской активности студентов в образовательную программу [14], что происходит в рамках дисциплины, входящей в основную образовательную программу (ООП). Дисциплину в целом или отдельные разделы можно реализовать в форме социально ориентированного проекта, в формате практики, курсового проекта, выпускной квалификационной работы и факультатива. 7 (из 18) исследованных практик включены в образовательные программы в качестве отдельных дисциплин как входящих в ООП, так и в формате факультатива («Организация добровольческой деятельности и взаимодействия с социально ориентированными некоммерческими организациями (СО НКО)», «Управление добровольческими ресурсами» и др.): «У меня лично входит в учебный план. Я экспериментировал разными способами – у меня это было и как факультативная дисциплина, и как основная дисциплина» (инф. 5, преподаватель). (Здесь и далее стилистика и грамматика ответов информантов сохранены. – *Ред.*)

В некоторых вузах проектная деятельность студентов не включена в учебный план, а организована в форме волонтерства. Это же касается некоторых юридических клиник, работающих под руководством энтузиастов.

Важно отметить, что в рамках конкретных дисциплин практика «обучения служением» возникла спонтанно, благодаря активности отдельных неравнодушных преподавателей.

Направления будущих исследований. После масштабного внедрения подхода в сентябре 2023 г. ситуация изменится,

и значительная часть практик «обучения служением» войдет в образовательные программы. Проектное обучение в некоторых учебных заведениях продолжает оставаться волонтерством или находится за рамками учебного плана.

Мотивация студентов. Исследования показали, что опыт «обучения служением» влияет на мотивацию, что, в свою очередь, оказывает положительное воздействие на результаты [15]. Важно понимание факторов, не только повышающих мотивацию, но и тех, что ее снижают. Например, помощь людям, непосредственное взаимодействие с сообществом мотивируют студентов участвовать в проектах «обучения служением» и, напротив, сокращение встреч снижает мотивацию [16].

Многочисленные публикации демонстрируют позитивное отношение студентов к программам, использующим подход «обучение служением». Особый интерес представляют анализ мотивации в специфических национальных контекстах. Исследование мотивации студентов в Гонконге, который заслужил имидж космополитического высококонкурентного города, выявило специфику внешней и внутренней мотивации в данном контексте [17].

В настоящей работе интерес вызвали виды мотивации, которые применяют преподаватели за участие в «обучении служением». В рамках 9 практик студенты получают в качестве оценки «зачет». Напрямую в образовательную программу входит только 7 (из 18) практик. Следовательно, преподаватели ставят отметки в зачетную книжку по дисциплинам, не связанным с «обучением служением».

К дополнительным средствам мотивации информанты отнесли повышенную государственную академическую стипендию, а также нематериальное поощрение (благодарности и грамоты). Однако отмечают наблюдения, связанные с внутренним интересом студентов: «Они шли ко мне как к эксперту и шли, потому что понимали, что у меня не получится прям реально профит, но я им создам условия и возможности для того, чтобы они были причастны к каким-то там минимальным изменениям в обществе» (инф. 5, преподаватель).



Важной составляющей мотивации студентов является стремление получить практический опыт.

Направления будущих исследований. Мотивация студентов требует отдельного изучения. Важно выяснить, какую конкретно ценность видят для себя студенты в практиках «обучения служением»; изучить студенческую мотивацию в различных условиях: добровольного или обязательного участия.

Академическое развитие. Академическое развитие в единстве с гражданской активностью – неотъемлемое требование «обучения служением» [18]. В научной литературе раскрывается влияние подхода на вовлеченность студентов, удержание в вузе и академическую успеваемость [19]. При этом взаимосвязь академической успеваемости и участия в программах «обучения служением» не является во всех национальных контекстах позитивной и однозначной [20].

Интерес вызвало целенаправленное развитие профессиональных компетенций в рамках практик «обучения служением». Иными словами, ставилась ли такая цель, могут ли информанты привести примеры профессиональных компетенций, развиваемых в рамках своей практики и оценивались ли эти компетенции.

Больше половины информантов отметили целенаправленное развитие профессиональных компетенций ($n = 11$). Только 7 чел. подчеркнули наличие конкретной формулировки цели, а также указали на оценку профессиональных компетенций.

Вопрос о целеполагании оказался затруднительным для респондентов. Воспроизвести цели на память во время интервью не удалось, поэтому предложено обратиться к рабочим программам дисциплин. В некоторых случаях ответ звучал как формальная отсылка к федеральному стандарту: «В рамках модуля студент демонстрирует уровень подготовленности к профессиональной деятельности и сформированность компетенций, установленных ФГОС ВО» (инф. 7, преподаватель).

Анализ развития практики или деятельности предполагает оценку начального состояния и итогового результата.

На вопрос о метриках оценки профессиональных компетенций некоторые информанты называли факт получения продукта, в том числе защиту результатов проекта и количество времени, затраченного на реализацию. «Обучение служением» часто ассоциируется с гуманитарной сферой и гуманитарными направлениями подготовки: «Развития профессиональных компетенций у нас не происходит, потому что у нас направления технического, экономического и IT-профилей» (инф. 15, проректор).

Направления будущих исследований. Большинство респондентов убеждены, что деятельность человека способствует обучению и развитию полученных навыков. При этом он может обладать необходимыми умениями и дальнейшее повторение не приведет к развитию. По этой причине оценка воспринимается информантами в качестве лишних усилий. Данное наблюдение может оказаться в фокусе одного из будущих исследований, которое следует направить на изучение результатов масштабного внедрения в нашей стране подхода «обучения служением» и ответы на вопрос: как изменится целеполагание и ситуация с оцениванием?

Личностное развитие. Развитие личности и универсальных компетенций – одно из принципиально важных результатов «обучения служением» [21]. В публикациях выделяются исследования, посвященные развитию эмпатии [22], самооэффективности (*self-efficacy*) [23] и многим другим личностным, когнитивным и социальным результатам [24]. Информантам заданы следующие вопросы: происходит ли в российских практиках целенаправленное личностное развитие в рамках подхода «обучения служением», возможно ли привести примеры универсальных компетенций, оцениваются ли данные компетенции?

Большинство участников интервью, за исключением одного, заявили о развитии универсальных компетенций. Таким образом, 17 чел. говорят о развитии универсальных компетенций, среди которых 9 – приводят прогнозируемый перечень: «Это тайм-менеджмент. Это работа в команде. Это управление проектами. Это стрессоустойчивость. Это нормальный

такой список того, что получают студенты в качестве универсальных компетенций в рамках внеучебной воспитательной работы у нас» (инф. 15, проректор по воспитательной и социальной работе). Только 3 чел. указали на оценку развития универсальных компетенций.

Направления будущих исследований. Дальнейшие исследования должны быть ориентированы на выяснение конкретных условий, влияющих на самореализацию. Помимо подробного изучения личностного развития как результата реализации программы, необходимо рассмотреть факторы, воздействующие на него.

Взаимодействие с партнерами. Решение студентами востребованных обществом задач является обязательным условием разработки подхода «обучения служением» [25], однако требуется непосредственное вовлечение в жизнь сообщества. Отдельный интерес вызывает реализация практик совместно с внешними организациями-партнерами, например, социально ориентированными некоммерческими организациями (СО НКО). Каким образом эти организации принимают участие в практиках «обучения служением»? Насколько вовлечены организации в работу студентов? Предлагают ли проблемы для решения с помощью проектов «обучения служением»? Выделяют ли эксперта или наставника для работы со студентами?

Большая часть информантов ($n = 11$) отмечает, что практика реализуется совместно с внешними партнерами, в том числе СО НКО, но только 8 чел. приводят релевантные примеры: «Сами приходят с социальными запросами в вуз. Выступают в роли постановщиков задач и экспертов в социальной предметной области, консультируют студентов по этой части, как взаимодействовать с целевой аудиторией, помогают сфокусироваться на проблемах целевой аудитории» (инф. 17, заведующий кафедрой).

В исследуемых вузах большое внимание уделяется внешнему окружению и стремлению понять потребность социальных партнеров.

Направления будущих исследований. В будущих исследованиях следует обратить

внимание на «обучение служением» с точки зрения социальных партнеров: восприятие практики, формулировка цели, результаты развития.

Организация практики «обучения служением» в вузе. Модели управления. Во время проведения исследования подход «обучение служением» не стал массовой практикой, и вопросы управления не требовали создания специального структурного подразделения. Однако необходимо оценить перспективы решения управленческих вопросов. Интерес среди участников интервью направлен на наличие в учреждениях структурного подразделения, деятельность которого состоит в изучении и реализации практики «обучения служением». Если в вузе организуется проектное обучение, возможно ли осуществление практики в рамках данной деятельности. Имеется ли в учебном заведении волонтерский центр, который может выступить организующим началом при внедрении практики «обучение служением».

Некоторые информанты отметили наличие специального структурного подразделения по вопросам организации «обучения служением» ($n = 5$), другие указали на реализацию проектного обучения ($n = 8$), а также существование волонтерского центра ($n = 8$). Отсутствие специального подразделения не воспринимается в качестве недостатка: «У нас разные кафедры и институты занимаются самостоятельно, нет единого органа, и не факт, что нужен» (инф. 17, заведующий кафедрой). «Специального структурного подразделения нет. Контроль над деятельностью студенческих объединений у нас осуществляется управлением по внеучебной работе» (инф. 15, проректор).

Направления будущих исследований. В дальнейшем необходимо выявить конкретные организационно-управленческие модели, распространенные в вузах. Вопрос заключается не в выстраивании организации «обучения служением», а в изменении культуры в широком смысле.

Проект или процесс. Формат реализации «обучения служением» не имеет для результатов принципиального значения. В зависимости от поставленных целей подход



может осуществляться в форме проектного обучения и участия в процессе. Тем не менее, исследуя этап внедрения практики, необходимо разобраться в вопросе формата реализации подхода (проект, мероприятие или участие в процессе).

Респонденты утверждают, что «обучение служением» организуется в формате проекта ($n = 11$), мероприятий ($n = 8$) и в процессной форме ($n = 5$). Несмотря на указание большинства информантов на проектный характер деятельности, реализация остается нерешенной: «Все-таки образовательный проект не ставит перед собой прямо стопроцентной цели получения уникального продукта, товара или услуги, то есть часто для нас важен сам процесс обучения» (инф. 3, проректор).

Направления будущих исследований. Особое внимание необходимо уделить специфике проектной деятельности по различным направлениям подготовки, а также выяснить, как форма реализации (дисциплина, курсовой проект, практика) влияет на результаты применения подхода.

Участие студентов. От вовлечения студентов в программу «обучения служением» зависят дальнейшие результаты. Вопросы относились к темам добровольного участия и свободе выбора формата программы, а также наличия и содержания предварительной подготовки.

Информанты утверждают, что «обучение служением» добровольно для студентов ($n = 18$): «У нас волонтерство реально добровольное» (инф. 2, проректор). Речь шла также о наличии у студента права выбора проекта и роли в проекте, рода деятельности ($n = 8$).

Меньшая часть опрошенных ($n = 8$) отметили предварительную подготовку, но на базе волонтерской деятельности. Инструктаж проводится в случае выезда в лечебное учреждение или детский дом для оказания непосредственной помощи. Представители вузов, в которых «обучение служением» организуется в формате проекта, не были уведомлены о предварительной подготовке, что требует дополнительного изучения, особенно в условиях массовости.

Направления будущих исследований. Перспективы дальнейших исследований

можно наблюдать в ответах на вопросы: как добровольность участия воздействует на результаты «обучения служением», как влияет принудительное участие, а также свобода выбора (например, проекта или роли в проекте)?

Участие преподавателей. В задачи статьи входило выяснить, является ли участие преподавателей результатом их свободного волеизъявления на данном этапе развития подхода в нашей стране, предоставляется ли преподавателям право выбора участия в различных проектах «обучения служением», учитывается ли подход в нагрузке преподавателей, получают ли материальное вознаграждение за участие в «обучении служением».

12 чел. указали на добровольное участие преподавателей, 10 – отметили наличие права выбора проектов; 5 – проведение подготовки, а 3 чел. подтвердили, что нагрузка учитывается в рамках проектного обучения. Главной проблемой информанты считают отсутствие свободного времени, поскольку «обучение служением» требует повышенных временных затрат.

На раннем этапе развития практика поддерживалась энтузиастами. Первоначальное внедрение педагогического подхода состоялось благодаря отдельным неравнодушным преподавателям.

Направления будущих исследований. Будущие исследования должны быть направлены на анализ мотивации преподавателей, восприятие ими своего опыта участия в программах «обучения служением»: преимущества подхода, цели, стратегии мотивации вузов.

Подготовка преподавателей. Практикоориентированные подходы в обучении требуют от преподавателя реализации новой роли – наставника [26]. При этом речь идет о необходимости выполнения непривычной деятельности. В этой связи закономерны вопросы о подготовке преподавателей: как университет обеспечивает их подготовку для реализации практик «обучения служения», существуют ли курсы или тренинги, какие темы в них обычно включаются?

При ответе на данные вопросы респонденты приводили не вполне релевантные

примеры: «Основные преподаватели гуманитарных циклов, а также заместителей деканов, у нас прошли повышение квалификации, точнее профессиональную переподготовку по молодежной политике, в рамках нее есть блок социальное проектирование» (инф. 15, проректор). «У нас понятно, что раз в три года есть педагогика и психология на повышении квалификации, ну, пока все» (инф. 16, руководитель волонтерского центра).

Необходимо комплексное решение вопросов подготовки преподавателей, запуская как федеральные программы повышения квалификации, так и внутривузовские курсы.

Направления будущих исследований. Разработка необходимых программ повышения квалификации требует выделения специфики деятельности преподавателей и соответствующих широких исследований.

Цели и результаты практики «обучения служением». Для формулировки цели реализации подхода информантам заданы вопросы относительно документов, в которых зафиксированы цели, их доступность, возможность обсуждения между преподавателями и студентами.

Цели, в большинстве случаев, не зафиксированы в письменном виде и осознаются интуитивно: «Самая главная цель – это привлечь студентов в общественную, гражданскую деятельность, чтобы ребята могли проявлять себя; также развитие их различных навыков как универсальных, так и профессиональных» (инф. 9, начальник управления).

Цели развития гражданственности в ответах респондентов отсутствовали, фокусируясь на личностном и профессиональном развитии: «Освоение студентами теоретических и технологических основ проектной деятельности в социальной сфере, навыков организации индивидуальной и коллективной практической и проектной деятельности, создание благоприятных условий для формирования профессиональной субъектности» (инф. 17, заведующий кафедрой). «Наша задача, на самом деле, глобально – выпускать хороших рабочих врачей в маленькие города, в села, которые там и будут работать» (инф. 16, руководитель волонтерского центра).

В некоторых случаях информанты ссылались на принятые в вузе документы, демонстрируя уровень осмысления миссии учреждением: «Цели у нас приняты в Программе развития университета, по этой программе развития студенты после окончания нашего вуза реализуются в трех направлениях: они становятся студентами-патриотами, студентами-профессионалами и студентами-создателями. В рамках этих трех столпов и закручиваются цели при внедрении обучения служением» (инф. 15, проректор).

Отдельного внимания заслуживает следующее высказывание: «Есть федеральная повестка, я ей доверяю, значит это нужно» (инф. 2, проректор). Данная позиция мало говорит о ситуации в вузе, поскольку выражает точку зрения конкретного информанта.

На вопрос о социальных изменениях в качестве цели получена ограниченная информация. Одни опрошиваемые давали лаконичные, похожие на лозунги ответы: «Социальные изменения являются целью реализации студентами проектов» (инф. 15, проректор). Другие (и таких меньшинство) говорили о заинтересованности в социальных изменениях: «Выход в общество – позитивное влияние, реализация проекта не внутри, а вне университета для блага жителей города, региона, гостей. Это, ну, честно, интересно студентам» (инф. 18, проректор).

Направления будущих исследований. В ответах информантов не прослеживается формулировка целей, посвященных гражданственности, что относится к специфике реализации «обучения служением» в России. В будущих исследованиях необходимо выявить динамику в данном вопросе.

Развитие гражданственности. Развитие гражданственности является ожидаемым результатом внедрения подхода [27; 28]. Во многих исследованиях отмечается роль рефлексивных методик, применение которых способствует осмыслению студентами опыта гражданского участия [29–31]. Важно узнать, как развитие гражданственности встроено в формат реализации «обучения служением» в России, применяются ли рефлексивные методики, происходит ли специально организованное обсуждение полученного опыта в ходе «обучения служением».



Ответы опрашиваемых свелись к двум вариантам. Первый – развитие гражданственности «происходит само собой, специально не делаем акцент» (инф. 11, руководитель волонтерского центра). По мнению участников опроса, деятельность оказывает влияние: «Когда что-то полезное делаешь для школы, для интерната, для некоммерческой организации, сам процесс естественным порядком человека воспитывает» (инф. 12, начальник управления). Вторым вариантом – признание отсутствия внимания к развитию гражданственности: «Вы знаете, даже никогда не задумывался» (инф. 3, проректор). Некоторые респонденты отметили применение рефлексивных методик, но вне связи с вопросами гражданского участия.

Только в одном случае информант связал развитие гражданственности и применение рефлексивных методик: «Развитие гражданственности и патриотизма происходит автоматически, через рефлексивные методики, в частности, когда общаемся со студентами» (инф. 7, преподаватель).

Направления будущих исследований. Влияние рефлексии на придание смысла полному опыту требует дополнительных исследований. Отдельный интерес вызывает вопрос развития гражданственности.

Роль преподавателя в «обучении служением». Роль преподавателей и ее влияние на результаты для студентов является темой продолжающихся дискуссий в контексте подхода [32–34]. Предметом отдельного внимания ученых выступают отношения студентов и преподавателей [35]. В ходе интервью информантам задан вопрос относительно личного мнения о роли преподавателя в практике «обучения служением».

Для характеристики роли преподавателей большинство опрашиваемых использовало понятие «наставник» и соответствующим образом раскрывали значение: «Наставник. Человек, который не мешает студентам реализовывать свои идеи». «В моей идеальной картине мира, в каждом направлении, в каждом проекте есть наставник» (инф. 4, заведующий кафедрой).

Респонденты демонстрировали понимание расширенного функционала, связанного с внешней по отношению к вузу средой:

«Преподаватель, который помимо профессиональных знаний, помимо знаний, связанных, например, с тем же инженерным техническим направлениями, понимает, как себя вести с разными аудиториями, понимает, какие есть социальные проекты в регионе, в вузе понимает, куда он может сориентировать студентов по любому вопросу – вот это в этом его, наверное, миссия и роль в “обучении служением”» (инф. 15, проректор).

Таким образом, понятие «наставник» за последние годы укоренилось в характеристике преподавателей.

Направления будущих исследований. В ходе дальнейших исследований необходимо выявить стили сопровождения преподавателями программ «обучения служением», а также связь специфики деятельности педагога и разработки программ повышения квалификации.

Обсуждение и заключение

Анализ полученных результатов позволил выделить несколько моментов, представляющих особый интерес для научной дискуссии об отечественной специфике подхода «обучение служением»:

1. Первоначально реализация подхода была инициативой отдельных преподавателей, увидевших потенциал для получения качественно иных результатов обучения.

2. На распространение «обучения служением» повлияло развитие волонтерского движения в стране, начиная с 2014 г. после проведения зимней Олимпиады в Сочи. Участие в добровольческих мероприятиях постепенно становится массовым явлением внеучебной жизни российских вузов.

3. Формирование проектного подхода в педагогике высшей школы России оказало воздействие на становление практики. Появившись в начале 2000-х гг. в отдельных вузах, проектное обучение получило существенное распространение и к настоящему времени явилось одним из организационных фундаментов «обучения служением».

Каковы особенности реализации подхода «обучения служением» на этапе становления в России? Недостаточное внимание

к осмыслению результатов, постановке целей, их достижению позволяет говорить о специфической «нерефлексивной педагогике» в рамках подхода «обучения служением». На основе 18 интервью невозможно судить о массовости подхода; для этого требуются дополнительные исследования.

Выявлена поляризация анализируемых практик: «обучение без служения» и «служение без обучения». «Обучение без служения» представлено практиками, в которых устойчивый фокус на подготовку профессионалов через социально ориентированную проектную деятельность сочетался с недостаточным вниманием к формированию гражданственности. А «служение без обучения» проявилось особым интересом к «добрым делам», решению реальных социальных проблем, но выпуская из фокуса обучение в качестве объекта целеполагания и оценки.

Таким образом, изучаемые практики можно расположить на воображаемой шкале: на одной стороне – максимальный интерес к обучению и практически полное отсутствие внимания к развитию гражданственности, а на другой – преобладающая заинтересованность в служении при практически полном пренебрежении вопросами обучения. Это говорит о сохраняющемся барьере между обучением и воспитанием, необходимости применения и совершенствования подхода «обучение служением» в России на основе доказательного научного подхода.

Результаты данного исследования могут внести значительный вклад в развитие «обучения служением» в России, помогая преодолеть существующие барьеры и дефициты, а также создать условия для успешного внедрения и распространения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никольский В. С. Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 12. С. 9–28. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28>
2. Service Learning and Community Engagement: A Comparison of Three National Contexts / A. M. Thomson [et al.] // *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*. 2011. Vol. 22. P. 214–237. <https://doi.org/10.1007/s11266-010-9133-9>
3. Butin D. W. *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*. New York : Palgrave Macmillan, 2010. <https://doi.org/10.1057/9780230106154>
4. Giles Jr. D. E., Eyler J. The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning // *Michigan Journal of Community Service Learning*. 1994. Vol. 1, no. 1. P. 77–85. URL: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/150> (дата обращения: 26.02.2024).
5. Мишин И. Н. Реализация проектной деятельности в системе студентоцентрированного обучения // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 3. С. 140–151. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151>
6. Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks, and Directions for Next-Generation Assessment / J. V. Torney-Purta [et al.] // *ETS Research Report Series*. 2015. Vol. 2015, issue 2. P. 1–48. <https://doi.org/10.1002/ets2.12081>
7. Backhaus-Maul H., Roth C. *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden : Springer VS Wiesbad, 2013. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00124-7>
8. Service-Learning: A Survey of Experiences in Spain / P. Folgueiras [et al.] // *Education, Citizenship and Social Justice*. 2020. Vol. 15, issue 2. P. 162–180. <https://doi.org/10.1177/1746197918803857>
9. Chambers T. A Continuum of Approaches to Service-Learning within Canadian Post-Secondary Education // *Canadian Journal of Higher Education*. 2009. Vol. 39, no. 2. P. 77–100. <http://dx.doi.org/10.47678/cjhe.v39i2.486>
10. Галкина А. Д., Никольский В. С. «Воспитание чувства долга и ответственности перед обществом»: специфика подхода «Обучение служением» в Китае // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 3. С. 141–161. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161>
11. Mouton J., Wildschut L. *Service Learning in South Africa: Lessons Learnt through Systematic Evaluation* // *Acta Academica*. 2005. Vol. 2005, issue sup-3. P. 116–150. URL: <https://hdl.handle.net/10520/EJC15193> (дата обращения: 26.02.2024).



12. Кулькова В. Ю., Кулькова П. С., Хаертдинова Л. А. Реализация технологии «обучение служением» в проектах для сферы здравоохранения в достижении целей устойчивого развития // *Современные проблемы науки и образования*. 2023. № 4. <https://doi.org/10.17513/spno.32796>
13. Демченко Н. А., Шмелева Е. А., Кисляков П. А. Service Learning в подготовке студентов к обеспечению психологической безопасности школьников // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14, № 1. С. 145–172. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-1-145-172>
14. Bringle R. G., Hatcher J. A. Implementing Service Learning in Higher Education // *The Journal of Higher Education*. 1996. Vol. 67, issue. 2. P. 221–239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
15. How Students' Motivation and Learning Experience Affect Their Service-Learning Outcomes: A Structural Equation Modeling Analysis / K. W. K. Lo [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article no. 825902. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825902>
16. Students' Motivation in Academic Service-Learning over the Course of the Semester / A. Darby [et al.] // *College Student Journal*. 2013. Vol. 47, no. 1. P. 185–191. URL: <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2013/00000047/00000001/art00019> (дата обращения: 26.02.2024).
17. Sze-Yeung Lai C., Chi-Leung Hui P. Service-Learning: Impacts of Learning Motivation and Learning Experience on Extended Social / Civic Engagement // *Higher Education Research and Development*. 2020. Vol. 40, issue. 2. P. 400–415. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756748>
18. Hébert A., Hauf P. Student Learning through Service Learning: Effects on Academic Development, Civic Responsibility, Interpersonal Skills and Practical Skills // *Active Learning in Higher Education*. 2015. Vol. 16, issue 1. P. 37–49. <https://doi.org/10.1177/1469787415573357>
19. Simonet D. Service-Learning and Academic Success: The Links to Retention Research // *Minnesota. Campus Compact*. 2008. Vol. 1, issue 1. P. 1–13. URL: <https://www.compactnh.org/wp-content/uploads/large/sites/62/2016/04/Service-Learning-and-Academic-Success.pdf> (дата обращения: 26.02.2024).
20. Examining the Relationship between Service-Learning Participation and the Educational Success of Underrepresented Students / W. Song [et al.] // *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2017. Vol. 24, issue 1. P. 23–37. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0024.103>
21. Caspersz D., Olaru D. The Value of Service-Learning: The Student Perspective // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42, issue 4. P. 685–700. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1070818>
22. Wilson J. C. Service-Learning and the Development of Empathy in US College Students // *Education + Training*. 2011. Vol. 53, no. 2/3. P. 207–217. <https://doi.org/10.1108/00400911111115735>
23. Gutzweiler R., Pfeiffer S., In-Albon T. 'I can Succeed at This': Engagement in Service Learning in Schools Enhances University Students' Self-Efficacy // *Studies in Higher Education*. 2022. Vol. 47, issue 12. P. 2539–2552. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2091126>
24. Yorio P. L., Ye F. A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning // *Academy of Management Learning and Education*. 2012. Vol. 11, issue 1. P. 9–27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
25. Bringle R. G., Clayton P. H., Price M. Partnerships in Service Learning and Civic Engagement // *Partnerships: A Journal of Service Learning and Civic Engagement*. 2009. Vol. 1, no. 1. P. 1–20. URL: <https://scholarworks.indianapolis.iu.edu/server/api/core/bitstreams/27f0dc7e-ccc1-4e27-817b-f0a0126c3628/content> (дата обращения: 26.02.2024).
26. Никольский В. С., Неслуховская А. В. Компетенции наставника проектного обучения и его роль в освоении проектного подхода учащимися // *Исследователь*. 2020. № 1 (29). С. 135–143. EDN: NERPLO
27. Kahne J., Westheimer J., Rogers B. Service-Learning and Citizenship: Directions for Research // *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2000. Vol. spec, no. 1. P. 42–51. URL: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.106> (дата обращения: 26.02.2024).
28. Transmitting Leadership Based Civic Responsibility: Insights from Service Learning / M. Huda [et al.] // *International Journal of Ethics and Systems*. 2018. Vol. 34, no. 1. P. 20–31. <https://doi.org/10.1108/IJOES-05-2017-0079>
29. Bringle R. G., Hatcher J. A. Reflection in Service Learning: Making Meaning or Experience // *Educational HORIZONS*. 1999. No. 23. P. 179–185. URL: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceeval/23/> (дата обращения: 26.02.2024).
30. Sanders M. J., Van O. T., McGeary S. Analyzing Reflections in Service Learning to Promote Personal Growth and Community Self-Efficacy // *Journal of Experiential Education*. 2016. Vol. 39, issue 1. P. 73–88. <https://doi.org/10.1177/1053825915608872>
31. Hatcher J. A., Bringle R. G., Muthiah R. Designing Effective Reflection: What Matters to Service Learning? // *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2004. Vol. 11, issue 1. P. 38–46. URL: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0011.104> (дата обращения: 26.02.2024).

32. Dee Fink L. Reconceptualizing Faculty Development in Service-Learning / Community Engagement: Exploring Intersections, Frameworks, and Models of Practice / ed by. B. Berkey [et al.]. New York : Routledge, 2018. <https://doi.org/10.4324/9781003446699>
33. Borkoski C., Prosser S. K. Engaging Faculty in Service-Learning: Opportunities and Barriers to Promoting our Public Mission // Tertiary Education and Management. 2020. Vol. 26. P. 39–55. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09033-0>
34. George-Paschal L., Hawkins A., Graybeal L. Investigating the Overlapping Experiences and Impacts of Service-Learning: Juxtaposing Perspectives of Students, Faculty, and Community Partners // Michigan Journal of Community Service Learning. 2019. Vol. 25, issue 2. P. 43–62. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.203>
35. Building Relationships for Critical Service-Learning / D. A. Harkins [et al.] // Michigan Journal of Community Service Learning. 2020. Vol. 26, issue 2. P. 21–37. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0026.202>

REFERENCES

1. Nikolskiy V.S. Service Learning in Russia: Scoping Review. *Higher Education in Russia*. 2023;32(12):9–28. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28>
2. Thomson A.M., Smith-Tolken A.R., Naidoo A.V., Bringle R.G. Service Learning and Community Engagement: A Comparison of Three National Contexts. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*. 2011;22:214–237. <https://doi.org/10.1007/s11266-010-9133-9>
3. Butin D.W. Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education. New York: Palgrave Macmillan; 2010. <https://doi.org/10.1057/9780230106154>
4. Giles Jr.D.E., Eylar J. The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 1994;1(1):77–85. Available at: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/150> (accessed 26.02.2024).
5. Mishin I.N. Implementation of Project Activities in the System of Student-Centered Learning. *Higher Education in Russia*. 2022;31(3):140–151. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151>
6. Torney-Purta J.V., Cabrera J.C., Roohr K.C., Liu O.L., Rios J.A. Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks, and Directions for Next-Generation Assessment. *ETS Research Report Series*. 2015;2015(2):1–48. <https://doi.org/10.1002/ets2.12081>
7. Backhaus-Maul H., Roth C. Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden: Springer VS Wiesbad; 2013. (In Germ.) <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00124-7>
8. Folguez P., Aramburuzabala P., Opazo H., Mugarra A., Ruiz A. Service-Learning: A Survey of Experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*. 2020;15(2):162–180. <https://doi.org/10.1177/1746197918803857>
9. Chambers T. A Continuum of Approaches to Service-Learning within Canadian Post-Secondary Education. *Canadian Journal of Higher Education*. 2009;39(2):77–100. <http://dx.doi.org/10.47678/cjhe.v39i2.486>
10. Galkina A.D., Nikolskiy V.S. “Cultivating a Sense of Duty and Responsibility to Society”: The Specificity of the “Service-Learning” Approach in China. *Higher Education in Russia*. 2024;33(3):141–161. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161>
11. Mouton J., Wildschut L. Service Learning in South Africa: Lessons Learnt Through Systematic Evaluation. *Acta Academica*. 2005;2005(sup-3):116–150. Available at: <https://hdl.handle.net/10520/EJC15193> (accessed 26.02.2024).
12. Kulkova V.Yu., Kulkova P.S., Khaertdinova L.A. The Implementation of “Service Learning” Technology in Healthcare Projects to Achieve Sustainable Development Goals. *Modern Problems of Science and Education. Surgery*. 2023;(4). (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17513/spno.32796>
13. Demchenko N.A., Shmeleva E.A., Kislyakov P.A. Service Learning in Preparing Students to Ensure the Psychological Safety of Schoolchildren. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023;14(1):145–172. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-1-145-172>
14. Bringle R.G., Hatcher J.A. Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*. 1996;67(2):221–239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
15. Lo K.W.K., Ngai G., Chan S.C.F., Kwan K. How Students’ Motivation and Learning Experience Affect Their Service-Learning Outcomes: A Structural Equation Modeling Analysis. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:825902. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825902>
16. Darby A., Longmire-Avital B., Chenault J., Haglund M. Students’ Motivation in Academic Service-Learning over the Course of the Semester. *College Student Journal*. 2013;47(1):185–191. Available at: <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2013/00000047/00000001/art00019> (accessed 26.02.2024).



17. Sze-Yeung Lai C., Chi-Leung Hui P. Service-Learning: Impacts of Learning Motivation and Learning Experience on Extended Social / Civic Engagement. *Higher Education Research and Development*. 2020;40(2):400–415. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756748>
18. Hébert A., Hauf P. Student Learning through Service Learning: Effects on Academic Development, Civic Responsibility, Interpersonal Skills and Practical Skills. *Active Learning in Higher Education*. 2015;16(1):37–49. <https://doi.org/10.1177/1469787415573357>
19. Simonet D. Service-Learning and Academic Success: The Links to Retention Research. *Minnesota. Campus Compact*. 2008;1(1):1–13. Available at: <https://www.compactnh.org/wp-content/uploads/large/sites/62/2016/04/Service-Learning-and-Academic-Success.pdf> (accessed 26.02.2024).
20. Song W., Furco A., Lopez I., Maruyama G. Examining the Relationship between Service-Learning Participation and the Educational Success of Underrepresented Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2017;24(1):23–37. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0024.103>
21. Caspersz D., Oлару D. The Value of Service-Learning: The Student Perspective. *Studies in Higher Education*. 2017;42(4):685–700. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1070818>
22. Wilson J.C. Service-Learning and the Development of Empathy in US College Students. *Education + Training*. 2011;53(2/3):207–217. <https://doi.org/10.1108/00400911111115735>
23. Gutzweiler R., Pfeiffer S., In-Albon T. 'I Can Succeed at This': Engagement in Service Learning in Schools Enhances University Students' Self-Efficacy. *Studies in Higher Education*. 2022;47(12):2539–2552. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2091126>
24. Yorio P.L., Ye F. A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning and Education*. 2012;11(1):9–27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
25. Bringle R.G., Clayton P.H., Price M. Partnerships in Service Learning and Civic Engagement. *Partnerships: A Journal of Service Learning and Civic Engagement*. 2009;1(1):1–20. Available at: <https://scholarworks.indianapolis.iu.edu/server/api/core/bitstreams/27f0dc7e-cee1-4e27-817b-f0a0126c3628/content> (accessed 26.02.2024).
26. Nikolskiy V.S., Neslukhovskaya A.V. The Competencies of the Project-Based Education Mentor and the Mentor's Role in the Development of the Student's Project Approach. *Researcher*. 2020;(1):135–143. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: NERPLO
27. Kahne J., Westheimer J., Rogers B. Service-Learning and Citizenship: Directions for Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2000;spec(1):42–51. Available at: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.106> (accessed 26.02.2024).
28. Huda M., Mat Teh K.S., Nor Muhamad N.H., Mohd Nasir B. Transmitting Leadership Based Civic Responsibility: Insights from Service Learning. *International Journal of Ethics and Systems*. 2018;34(1):20–31. <https://doi.org/10.1108/IJOES-05-2017-0079>
29. Bringle R.G., Hatcher J.A. Reflection in Service Learning: Making Meaning or Experience. *Educational HORIZONS*. 1999;(23):179–185. Available at: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceeval/23/> (accessed 26.02.2024).
30. Sanders M.J., Van Oss T., McGeary S. Analyzing Reflections in Service Learning to Promote Personal Growth and Community Self-Efficacy. *Journal of Experiential Education*. 2016;39(1):73–88. <https://doi.org/10.1177/1053825915608872>
31. Hatcher J.A., Bringle R.G., Muthiah R. Designing Effective Reflection: What Matters to Service Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2004;11(1):38–46. Available at: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0011.104> (accessed 26.02.2024).
32. Dee Fink L. Reconceptualizing Faculty Development in Service-Learning / Community Engagement: Exploring Intersections, Frameworks, and Models of Practice. New York: Routledge; 2018. <https://doi.org/10.4324/9781003446699>
33. Borkoski C., Prosser S.K. Engaging Faculty in Service-Learning: Opportunities and Barriers to Promoting Our Public Mission. *Tertiary Education and Management*. 2020;26:39–55. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09033-0>
34. George-Paschal L., Hawkins A., Graybeal L. Investigating the Overlapping Experiences and Impacts of Service-Learning: Juxtaposing Perspectives of Students, Faculty, and Community Partners. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2019;25(2):43–62. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.203>
35. Harkins D.A., Grenier L.I., Irizarry C., Robinson E., Ray S., Shea L.M.. Building Relationships for Critical Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2020;26(2):21–37. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0026.202>

Об авторах:

Никольский Владимир Святославович, доктор философских наук, профессор Московского политехнического университета (107023, Российская Федерация, г. Москва, ул. Б. Семеновская, д. 38),

главный редактор журнала «Высшее образование в России», главный научный сотрудник Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (109028, Российская Федерация, г. Москва, Покровский б-р., д. 11), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4290-1443>, **Scopus ID:** 57883936000, v.s.nikolskij@mospolytech.ru

Зленко Андрей Николаевич, эксперт образовательного подхода «Обучение служением» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (109028, Российская Федерация, г. Москва, Покровский б-р., д. 11), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4535-899X>, zlenko@vk.com

Заявленный вклад авторов:

В. С. Никольский – разработка концепции исследования; написание текста статьи; формулировка целей и задач исследования; обзор литературы; интерпретация эмпирических данных; формулировка выводов.

А. Н. Зленко – организация и координация исследования; проведение полуструктурированных интервью; работа над библиографией; оформление текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 19.03.2024; одобрена после рецензирования 14.05.2024; принята к публикации 22.05.2024.

About the authors:

Vladimir S. Nikolskiy, Dr.Sci. (Philos.), Professor, Moscow Polytechnic University (38 Bolshaya Semenovskaya St., Moscow 107023, Russian Federation), Chief Editor of the Journal “Higher Education in Russia”, Chief Researcher, HSE University (11 Pokrovskiy Bulvar, Moscow 109028, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4290-1443>, **Scopus ID:** 57883936000, v.s.nikolskij@mospolytech.ru

Andrey N. Zlenko, Expert of the Service Learning Educational Approach, HSE University (11 Pokrovskiy Bulvar, Moscow 109028, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4535-899X>, zlenko@vk.com

Authors' contribution:

V. S. Nikolskiy – research concept development; review of studies on the research topic; work on bibliography; conclusions formulation.

A. N. Zlenko – organization and coordination of the study; conducting semi-structured interviews; work on bibliography; text design.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 19.03.2024; revised 14.05.2024; accepted 22.05.2024.



Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.436-453

УДК 331.108.3-027.561(594)(595)

The Role of Work-Based Learning in Enhancing Career Adaptability: An Empirical Study from Vocational Students in Indonesian and Malaysian Universities

T. Mahfud^a, A. Masek^b, S. Suyitno^c, A. N. N. Ihsani^d, Y. Fransisca^e,
P. W. Pranoto^f, A. Pranoto^g, S. Hadi^h, A. Susanto^e

^a Balikpapan State Polytechnic, Balikpapan, Indonesia

^b Tun Hussein Onn University of Malaysia, Johor, Malaysia

^c Muhammadiyah University of Purworejo, Purworejo, Indonesia

^d State University of Semarang, Semarang, Indonesia

^e State University of Surabaya, Surabaya, Indonesia

^f Yogyakarta State University, Yogyakarta, Indonesia

^g Institute of Science and Technology Yogyakarta, Yogyakarta, Indonesia

^h Sarjanawiyata Tamansiswa University, Yogyakarta, Indonesia

✉ tuatul.mahfud@poltekba.ac.id

Abstract

Introduction. Career adaptability has been recognized as one of the skills needed to face changing needs in the world of work. This study is increasingly interesting from the perspective of instilling career adaptability in a vocational university environment. The importance of mastering career adaptability has been established, but the interaction between predictors such as work-based learning factors, curriculum relevance, university support, career self-efficacy has not been well-defined. This study aims to investigate the role of work-based learning, curriculum relevance, university support, and career self-efficacy on university students' career adaptability.

Materials and Methods. We involved 476 vocational students from universities in Indonesia and Malaysia. The data analysis used structural equation modelling (SEM) to test direct and indirect effects of career adaptability. The study utilizes the Amos 18 software for SEM analysis. This study used 200 bootstrap samples and a bias-corrected confidence interval of 90% to analyse the mediation role.

Results. The study results reveal that work-based learning, curriculum relevance, university support, and career self-efficacy directly influence the career adaptability of vocational students. Another finding is that career self-efficacy was proven to mediate the effect of work-based learning and university support on vocational students' career adaptability. Career self-efficacy does not mediate the effect of curriculum relevance on vocational students' career adaptability.

Discussion and Conclusion. The results of this study provide important implications for vocational education practitioners to promote career adaptability in the university environment through various work-based learning programs, curriculum relevance, university support, and career self-efficacy. Also, the result will guide the ongoing WBL curriculum review and improvement in Malaysia and Indonesia.

Keywords: career adaptability, work-based learning, curriculum relevance, university support, career self-efficacy, vocational education

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

For citation: Mahfud T., Masek A., Suyitno S., Ihsani A.N.N., Fransisca Y., Pranoto P.W., et al. The Role of Work-Based Learning in Enhancing Career Adaptability: An Empirical Study from Vocational Students in Indonesian and Malaysian Universities. *Integration of Education*. 2024;28(3):436–453. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.436-453>

© Mahfud T., Masek A., Suyitno S., Ihsani A. N. N., Fransisca Y.,
Pranoto P. W., Pranoto A., Hadi S., Susanto A., 2024



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

**Роль обучения на рабочем месте
при повышении профессиональной адаптации:
эмпирическое исследование среди студентов
профессионально-технического образования
в университетах Индонезии и Малайзии**

**Т. Махфуд¹✉, А. Масек², С. Суитно³, А. Н. Н. Ихсани⁴,
Ю. Франциска⁵, П. В. Праното⁶,
А. Праното⁷, С. Хади⁸, А. Сусанто³**

¹ *Баликпапанский государственный политехнический институт,
г. Баликпапан, Индонезия*

² *Малайзийский университет Тун Хусейн Онн, г. Джохор, Малайзия*

³ *Университет Мухаммадии в Пурвореджо, г. Пурвореджо, Индонезия*

⁴ *Государственный университет Семаранга, г. Семаранг, Индонезия*

⁵ *Государственный университет Сурабая, г. Сурабая, Индонезия*

⁶ *Государственный университет Джокьякарты, г. Джокьякарта, Индонезия*

⁷ *Институт науки и технологий Джокьякарты, г. Джокьякарта, Индонезия*

⁸ *Университет Сарджанавията Тамансисва, г. Джокьякарта, Индонезия*

✉ tuatul.mahfud@poltekba.ac.id

Аннотация

Введение. Адаптация к карьере – один из навыков, необходимый для решения возникающих сложностей на рынке труда. Внедрение профессиональной адаптации в среде университета становится все более актуальным. В научной литературе определена важность освоения профессиональной адаптируемости, но взаимодействие между такими предикторами, как факторы обучения на рабочем месте, актуальность учебной программы, поддержка университета, карьерный рост, самоэффективность недостаточно изучены. Цель исследования – изучение роли обучения на рабочем месте, актуальности учебной программы, поддержки университета и карьерной самоэффективности в адаптации студентов университета к карьере.

Материалы и методы. Для изучения проблемы проведено онлайн-анкетирование 476 студентов профессионально-технических специальностей из университетов Индонезии и Малайзии. Анализ данных основывался на структурном моделировании уравнениями для проверки прямых и косвенных эффектов адаптивности карьеры с применением программного обеспечения Amos 18. Использовались 200 бутстрэп-выборок и доверительный интервал в 90 % с поправкой на систематическую погрешность для анализа роли опосредования (медиации).

Результаты исследования. Согласно полученным результатам определено, что обучение на рабочем месте, актуальность учебной программы, поддержка университета и карьерная самоэффективность напрямую влияют на карьерную адаптацию студентов профессионально-технического образования. Карьерная самоэффективность также косвенно оказывает влияние на карьерную адаптацию посредством обучения на рабочем месте и поддержки университета, однако не является посредником воздействия актуальности учебной программы на адаптацию студентов.

Обсуждение и заключение. Материалы статьи могут быть полезны для специалистов профессионального образования с целью содействия карьерной адаптации в университетской среде посредством различных программ обучения на рабочем месте, актуальности учебных программ, поддержки университета и карьерной самоэффективности. Результаты исследования будут служить ориентиром для проверки (мониторинга) учебного плана текущей образовательной программы обучения на рабочем месте (WBL) и ее улучшения в университетах Малайзии и Индонезии.

Ключевые слова: карьерная адаптация, обучение на рабочем месте, актуальность учебной программы, поддержка университета, карьерная самоэффективность, профессионально-техническое образование

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Роль обучения на рабочем месте при повышении профессиональной адаптации: эмпирическое исследование среди студентов профессионально-технического образования в университетах Индонезии и Малайзии / Т. Махфуд [и др.] // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3. С. 436–453. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.436-453>



Introduction

In the future, the need for workforce qualifications will experience very dynamic changes along with advances in science and technology. Technologies such as artificial intelligence, automation, and data analysis will become integral in various industries [1–3]. Therefore, workers who have skills in programming, data analysis, and adaptability will be highly sought after. Additionally, continuously learning and adapting quickly will be key to remaining relevant in a rapidly changing job market. Graduates must have various skills and attributes that can be applied in various positions, professions and career stages [4–6]. The career concept of a protean and boundary-less career highlights the need for individuals to take personal responsibility to manage their careers actively. This idea suggests adaptability to be critical to success [7–8].

Adaptation skills in facing various changes in the workplace are known as career adaptability, which has currently received much attention from various academics [5; 7; 9]. Theoretically, career adaptability refers to an individual's capacity to navigate and adapt effectively to changes in their career [10]. This stems from the need to understand and address the challenges posed by the rapidly changing nature of work and employment. Career adaptability has been recognized as an important asset for achieving successful career development, effectively facing various challenges in career and work fields, and improving overall well-being [11; 12]. Therefore, educational institutions at various levels are developing curricula and school-to-work programs to strengthen students' career adaptability.

In this context, vocational education is crucial in preparing prospective workers for a very dynamic future. In particular, how to prepare for the transition process from university to the world of work is very complex [13]. Vocational education institutions must be able to adapt the curriculum to the latest developments in science and technology and provide skills that are relevant to the needs of the job market [14; 15]. Apart from that, vocational education must be able to facilitate real learning experiences for students. Until now, many education graduates still have limited

work experience or professional networks, so graduates often have difficulty adapting to the workplace [16]. This means that various school-to-work transition programs, such as work-based learning (on-the-job training or apprenticeship), are important for vocational education graduates to strengthen career adaptability. Mastering career adaptability is necessary to take advantage of opportunities and face workplace transitions, obstacles and setbacks [10; 17]. In addition, this preparation program can help students search for and obtain work effectively, resulting in better career outcomes [18–20].

Organizational support also greatly influences student career adaptability development [9; 21]. Organizational support is one environmental factor that encourages broad student engagement in career-related learning. Empirically, organizational support influences individual career adaptability [22]. Meanwhile, other research reveals that institutional support indirectly influences career outcomes by influencing factors that contribute to career success [23]. Referring to social cognitive career theory [10], individual career behavior is influenced by three important, interrelated aspects: social cognitive, personal, and contextual. Moreover, self-efficacy beliefs often drive many educational and vocational behaviours [24]. Self-efficacy is a psychological key that determines interests, career choice goals, choice actions, choice persistence, quality of performance, and satisfaction in the school and work environment. For example, Hamzah et al. revealed that career self-efficacy is the main factor influencing career adaptability [25].

Many studies have discussed the important role of career adaptability. However, the role of work-based learning, curriculum relevance, university support, and career self-efficacy in strengthening career adaptability has not yet been discussed. Therefore, this study investigates the influence of work-based learning, curriculum relevance, and university support on career adaptability through career self-efficacy of vocational students in higher education. Specifically, the purpose of the study is tested by the direct influence of independent variables (work-based learning, curriculum relevance, university support, and career self-efficacy) on career adaptability. Also, this study aims to test

the mediating role of career self-efficacy in the relationship between independent factors (work-based learning, curriculum relevance, and university support) and vocational students' career adaptability.

Literature Review

Career Adaptability. Career adaptability refers to career construction theory (CCT)¹. Adaptability is the main concept of CCT, which emphasizes the importance of work adjustment and job selection through the lens of vocational behavior, considering dynamic, developmental and differential aspects. CCT mentions four components: adaptive readiness, adaptability, adapting responses, and adaptation². Adaptive readiness relates to the quality of individual flexibility or readiness to face career tasks, transitions, and trauma. Adaptability refers to the psychosocial resources for career assignments, transitions, and trauma. Adapting responses relate to vocational behavior carried out by individuals in response to career assignments, transitions, and trauma. In contrast, adaptation outcomes typically include career satisfaction, person-environment fit, and success³ [10].

CCT argues that a career is a continuous journey individuals form from an early age⁴. Individuals acquire and use these cognitive frameworks through social interactions and imitating influential others in various settings, including educational institutions and the broader community. As a result, individuals act as agents who adapt to the tasks, transitions, and traumas they experience. Moreover, ultimately, individuals assume the role of the author in their autobiography, where they express their work experiences smoothly and logically. Career adaptability is a central concept in CCT. It consists of four elements: (1) feelings of worry about the future, (2) exerting personal control over the vocational future, (3) curiosity in exploring one's potential in the future, and (4) increase the self-confidence needed to achieve dreams in the future [10].

Work-Based Learning and Career Adaptability. Work-based learning (WBL) is informal learning in the work community in employee interactions [26]. Another definition, according to Wickramasinghe and Ramanathan [27], WBL refers to a method in which individuals acquire new skills, knowledge and attitudes while carrying out their duties, resulting in benefits for both the person and the organization in the short and long term. In this study's context, WBL offers vocational students appropriate learning methods, namely providing real learning experiences in the form of real work [28; 29]. WBL is one way to facilitate the transition of vocational education graduates from school to work. At this stage, the transition process from school to the world of work for vocational education graduates is a crucial stage in shaping their careers. Although vocational education provides the practical skills needed for work, real work experience through work-based learning has an irreplaceable role.

The WBL concept allows vocational students to apply the knowledge and skills they learn in a real work environment, strengthening their understanding of their chosen industry and helping them understand the daily dynamics and demands of work. Apart from that, work-based learning also opens up opportunities for vocational students to build professional networks, broaden their horizons about various roles in industry, and obtain direct feedback from experienced professionals, all of which are very valuable in preparing them for success in the workplace [18; 19]. In addition, WBL offers a platform for adapting to changes that frequently occur in the workplace [30; 31]. Graduates need training related to career adaptability during the school-to-work transition period [16]. Monteiro and Almeida state that work experience during higher education is related to career adaptation resources [32]. Therefore, this study believes that WBL is crucial in strengthening vocational students' career adaptability by providing direct experience in a real work environment.

¹ Savickas M.L. The Theory and Practice of Career Construction. In: Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. Hoboken: Wiley; 2013. p. 147–183.

² Ibid. P. 158.

³ Ibid. P. 157.

⁴ Ibid. P. 179.



Previous studies state that mastering career adaptability is necessary to take advantage of opportunities and face transitions, obstacles and setbacks in the workplace [10; 17]. Besides, good vocational teaching strengthens students' career self-efficacy [9].

Hypothesis 1. Work-based learning has a significant and positive effect on the strengthening of vocational students' career adaptability.

Hypothesis 2. Work-based learning has a significant and positive effect on the strengthening of vocational students' career self-efficacy.

The Role of Curriculum Relevance on career adaptability of Vocational Students.

Theoretically, the concept of vocational education aims to prepare individuals to be able to work in certain fields of work⁵. Therefore, it is very important to ensure the suitability and relevance of the curriculum to the needs of the world of work. Curriculum development, which refers to the link and match concept between vocational education and the world of work, can support preparing a skilled workforce [33]. In addition, the curriculum development process in vocational education must consider students' opportunities to develop vocational knowledge in the jobs they want [34]. In this way, vocational education graduates will be better prepared to face challenges in the world of work and be able to adapt quickly to changes in industry and technology.

Apart from that, strong integration between vocational education and the world of work also benefits industries and companies. With good links and matches, companies can more easily find qualified workers who suit their needs [35]. This will reduce the gap between the skills graduates possess and the work demands in the field, thereby increasing productivity and company competitiveness. Previous studies revealed that curriculum suitability could significantly predict vocational self-concept or vocational behavior (for example, self-efficacy and career adaptability) [15]. The curriculum that is transferred

through good-quality teaching by teachers will be able to encourage the formation of career adaptability for vocational students [9]. Thus, this study proposes a hypothesis, namely:

Hypothesis 3. Curriculum relevance has a significant and positive effect on vocational students' career adaptability.

Hypothesis 4. Curriculum relevance has a significant and positive effect on vocational students' career self-efficacy.

The Influence of University Support on Career Adaptability. According to the original theory (CCT), career adaptability is only influenced by personal factors such as personality, academic performance, optimism, self-efficacy, etc.⁶ Meanwhile, situational factors related to support from higher education institutions have not received much attention from scholars. This theoretical gap provides a scientific opportunity to examine contextual factors influencing career adaptability. Situational factors in previous studies have highlighted parental involvement [36], and organizational and partner support [22].

University support is crucial in enhancing students' career adaptability, which refers to their ability to thrive and succeed in various career situations [37]. This study defines university support as perceived organizational support (POS) theory. Therefore, university support is defined as students' belief that their university genuinely cares about their values and well-being⁷. Students' perceptions of POS are subjective evaluations of university policies, norms, processes, and activities based on their assessments of whether POS meets their needs [38].

The environment, in which students learn, both socially and physically, plays a significant role in encouraging their active engagement in career-related learning. Previous research has established that university support directly impacts individual professional success and indirectly affects students' career outcomes [23]. Ocampo et al. also revealed that university support is crucial for strengthening student career adaptability [22].

⁵ Billet S. Vocational Education: Purpose, Tradition and Prospects. Dordrecht: Springer; 2011.

⁶ Savickas M.L. The Theory and Practice of Career Construction. In: Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work.

⁷ Eisenberger R., Huntinton R., Hutchinson S., Sowa D. Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*. 1986;71(3):316–341. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>

Various sources of social support can impact an individual's career self-efficacy, as reported by Garcia et al. [39] and Guan et al. [40]. Additionally, Burns et al. [41] found that academic support positively correlates with students' self-efficacy in making career decisions. Many studies highlight the vital role of social support in influencing career self-efficacy [9]. Organizational support, in particular, has been shown to increase students' career self-efficacy, according to Caesens and Stinglhamber [42]. Further research has demonstrated that by providing organizational support, students' innate interest in their activities can be increased, leading to greater engagement in their work [43]. Based on this empirical evidence, we propose the following hypothesis:

Hypothesis 5. University support has a significant and positive effect on vocational students' career adaptability.

Hypothesis 6. University support has a significant and positive effect on vocational students' career self-efficacy.

The Mediating Role of Career Self-Efficacy. Self-efficacy is a term introduced by Bandura⁸. It refers to an individual's belief in their ability to achieve a desired goal or succeed in a particular situation⁹. This concept emphasizes that an individual's belief in their abilities influences their behavior, performance, and persistence when facing tasks or challenges. Additionally, career self-efficacy is a broader concept that refers to how confident a person is in their ability to perform activities related to career planning and decision-making¹⁰. In other words, it is the belief in one's ability to achieve success in their career.

Career behavior is often influenced by personal and contextual factors that involve self-efficacy as a mediator [9; 44]. The Social Cognitive Career Theory (SCCT) theory developed by Lent et al. states that the environment around an individual fosters work-oriented efforts, which impact the development

of self-confidence and preferences and aspirations that shape career decisions and behavior. In different studies, self-efficacy acts as a mediator in the relationship between social support and career adaptability¹¹ [45]. Based on the literature review of previous studies, we believe that career self-efficacy can mediate the relationship between independent variables (work-based learning, curriculum relevance, institutional support) and career adaptability.

Hypothesis 7. Career self-efficacy has a significant and positive effect on the vocational students' career adaptability.

Hypothesis 8. Work-based learning has a significant and positive effect on the vocational students' career adaptability through career self-efficacy.

Hypothesis 9. University support has a significant and positive effect on the vocational students' career adaptability through career self-efficacy.

Hypothesis 10. Curriculum relevance has a significant and positive effect on the vocational students' career adaptability through career self-efficacy.

We can develop a conceptual model for this study by referring to the existing theoretical database, especially regarding the relationship between work-based learning, curriculum relevance, institutional support, career self-efficacy, and career adaptability. Figure 1 shows a conceptual model of the relationship between variables involving work-based learning, curriculum relevance, institutional support, and career adaptability.

Materials and Methods

Participant. The sample comprised 476 vocational students from public universities in Indonesia and Malaysia. The sample distribution for this study consisted of 257 students from Indonesia (54%) and 219 students from Malaysia (46%). Meanwhile, based on gender, there were 312 male students (65.5%) and

⁸ Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 1977;84(2):191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>; Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman; 1997.

⁹ Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control.

¹⁰ Taylor K.M., Betz N.E. Applications of Self-Efficacy Theory to the Understanding and Treatment of Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*. 1983;22(1):63–81. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90006-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90006-4)

¹¹ Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*. 1994;45:79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

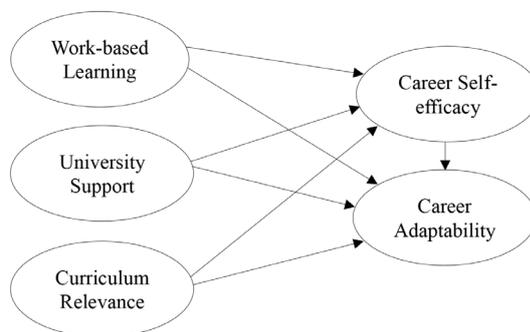


Fig 1. Conceptual Study Model

Source: Compiled by the authors.

164 female students (34.5%). Also, there are 398 diploma students and 78 applied undergraduates. The proportion of respondents based on areas of expertise included 36 Digital Business students (7.6%), 70 Digital Banking and Finance students (14.7%), 36 Mechanical Engineering students (7.6%), 24 Automotive Engineering students (5%), 46 Informatics Engineering students (9.7%), 50 Electrical Technology students (10.5%), 80 Civil Engineering students (16.8%), 38 Electrical Engineering students (7.9%), 46 Cosmetology students (9.7%), and 50 Culinary Arts students (10.5%). All respondents have agreed to provide an assessment of their perceptions regarding this study.

Procedure. This study used an online questionnaire (Google Form) to express their assessments about work-based learning, curriculum relevance, institutional support, career self-efficacy, and career adaptability. Respondents provide an assessment of their perceptions using self-report questionnaires. The questionnaire has two versions; the first version uses Indonesian for Indonesian students. Meanwhile, the second version of the questionnaire was distributed in English to Malaysian students.

Lecturer representatives at each campus in the two countries assisted in the data collection process. This is necessary to maximize the distribution of online questionnaires to each student. The strategy for distributing online questionnaires used by lecturers is through online communication platforms such as WhatsApp and Telegram. We also give random prizes (tokens) to students who have completed

the questionnaire. The time required to fill out this online questionnaire is around 10 minutes. The duration of data collection lasted for two months, from January to February 2024.

Data Collection Tools. Work-Based Learning. The questionnaire used to collect perception data regarding the implementation of work-based learning by students refers to a previous study questionnaire [46]. In this study, the original questionnaire has been modified; the original questionnaire consists of 4 indicators: learning through reflection, learning through experimentation, learning from colleagues, and learning from supervisors. Meanwhile, the modified questionnaire added a learning context indicator. So the total number of indicators is five indicators, namely learning through reflection (3 items, for example, In my work, I am allowed to contemplate different work methods), learning through experimentation (3 items, for example, In my job, I can try different work methods even if that does not deliver any useful results), learning from colleagues (3 items, for example, My colleagues tell me if I make mistakes in my work), learning from supervisors (3 items, for example, My supervisor helps me see my mistakes as a learning experience), and learning context (4 items, for example, I gained real work experience that fits my career plans). The measurement scale uses 5 Likert scales: Strongly Agree (5) to Strongly Disagree (1).

University support. Student perceptions regarding university support were collected using a questionnaire reference from a previous study by Mustafa et al. and have been modified [47].

The original questionnaire had 13 items consisting of 3 indicators, which included perceived educational support, perceived concept development support, and perceived business development support. The original university support questionnaire refers to the entrepreneurial learning support provided by the university. However, this questionnaire was modified and adapted to the context of career support provided by the university. The total number of modified questionnaire items is 12 items, consisting of 5 items of perceived educational support (for example, my university offers elective courses about my career choice), four items of perceived concept development support (for example, my university creates awareness about the importance of career planning in the future), and three items of perceived business development support (for example, my university provides students with learning facilities that support career choices). The measurement scale uses a 5 Likert scale consisting of Strongly Agree (5) to Strongly Disagree (1).

Curriculum Relevance. A questionnaire regarding curriculum relevance was developed and modified using references from previous studies [34; 48]. This questionnaire contains the curriculum's suitability for the student's career plans. The total number of modified questionnaire items is ten items (for example, The curriculum I follow is relevant to the needs and demands of the job market). The measurement scale uses a 5 Likert scale consisting of Strongly Agree (5) to Strongly Disagree (1).

Career Self-Efficacy. The Career Self-Management Questionnaire measured student perceptions regarding career self-efficacy¹². The total number of items in this questionnaire is ten items (for example, When I make plans for my career, I am confident I can make them work). This study uses a 5 Likert scale ranging from Strongly Agree (5) to Strongly Disagree (1).

Career Adaptability. We used the Career Adapt-Abilities Scale [10], which was modified to measure career adaptability for vocational students. This questionnaire has four indicators: concern, control, curiosity, and self-confidence. The total number of items is 24 items spread across six items on each indicator of worry (for example, I have thought about what my future will be like), control (for example, I feel capable of making my own decisions), curiosity (for example, I have a desire to explore things around me), and self-confidence (e.g., I perform tasks efficiently). The measurement scale uses 5 Likert scales: Strongly Agree (5) to Strongly Disagree (1).

Data Analysis. The data analysis in this work used structural equation modeling (SEM), a statistical technique that examines the relationship between variable constructs, including exogenous and endogenous variables, while accounting for measurement error¹³. The study utilizes the Amos 18 software for SEM analysis, renowned for its user-friendly graphical interface and associated benefits. The Amos program requires a minimum sample size of 100 to obtain a reliable model. However, several experts advocate for a minimum of 200 samples¹⁴. Table 1 displays the minimum criteria that can be used to assess the suitability of a structural model.

Results

Questionnaire Validity and Reliability Test. The validity of this study questionnaire was tested using the Pearson product-moment correlation test. The findings show that there is a significant correlation in the career adaptability questionnaire items, work-based learning, curriculum relevance, university support, and career self-efficacy¹⁵. Meanwhile, the results of the questionnaire reliability test in Table 2 show that all questionnaires for each variable have strong internal consistency ($\alpha > 0.700$)¹⁶.

¹² Kossek E.E., Roberts K., Fisher S., Demarr B. Career Self-Management: A Quasi-Experimental Assessment of the Effects of a Training Intervention. *Personnel Psychology*. 1998;51(4):935–960. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1998.tb00746.x>

¹³ Hair J., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Pearson: Prentice Hall; 2010; Bollen K.A. *Structural Equations with Latents Variabel*. New York: Wiley; 1989.

¹⁴ Kline R.B. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press; 2011; Ghozali I. *Structural Equation Models: Concepts and Applications with the AMOS 24 Bayesian SEM Update Program*. Depok: Badan Penerbit Universitas Diponegoro; 2017.

¹⁵ Hair J., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*.

¹⁶ *Ibid.* P. 116.

This proves that the questionnaire can measure career adaptability, work-based learning, curriculum relevance, university support, and career self-efficacy of vocational students.

Test Model Fit. In the first step, we tested the model fit before testing the hypothesis. This model fit test was carried out to ensure the criteria for a good SEM model were fulfilled¹⁷. Based on Figure 2, the results of the first running model are still not satisfactory because the RMSEA value is still above 0.08. Next, we modified the model according to the modification output suggestions in Amos by providing a covariance line on the standard error, which had the highest modification indices.

After the model was modified, several model fit criteria improved, including the RMSEA value < 0.08 (RMSEA = 0.064). The values of several model fit indices, such as $\chi^2 / df = 2.922$, RMSEA = 0.064, GFI = 0.948, AGFI = 0.915, CFI = 0.981, TLI = 0.973, NFI = 0.971, and RMSEA = 0.064, reflect the good fit of the model. Thus, this modified model can be employed for the following analysis to evaluate research hypotheses (Fig. 3).

Hypothesis Testing (Structural Equation Modeling Analysis). At this stage, the feasibility of hypothesis testing has been fulfilled. Next, we tested the hypothesis to determine the direct and indirect effects on each path between variables.

Table 1. Summary of Model Fit Statistics

Fit Index	Recommendation Value
Chi-square	The accepted value is Chi-square < 2 db
<i>p</i> -value (probability)	<i>P</i> -value > 0.05
C_{min} / df	≤ 5
Goodness of Index (GFI)	Scores range from 0–1, with higher scores being better. GFI ≥ 0.90 is a good fit, while 0.80 ≤ GFI < 0.90 is a marginal fit.
Adjusted Goodness of Index (AGFI)	Scores range from 0–1, with higher scores being better. AGFI ≥ 0.90 is a good fit, while 0.80 ≤ AGFI < 0.90 is a marginal fit.
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	RMSEA ≤ 0.05 is a close fit; 0.05 > RMSEA ≤ 0.08 is a good fit; 0.08 > RMSEA ≤ 0.1 is a marginal fit; and RMSEA > 0.1 poor fit.
RMR	< 0.05
Tucker-Lewis Index (TLI)	Scores range from 0–1, with higher scores being better. TLI ≥ 0.90 is a good fit, while 0.80 ≤ TLI < 0.90 is a marginal fit.
Comparative Fit Index (CFI)	Scores range from 0–1, with higher scores being better. CFI ≥ 0.90 is a good fit, while 0.80 ≤ CFI < 0.90 is a marginal fit.
Normed Fit Index (NFI)	Scores range from 0–1, with higher scores being better. NFI ≥ 0.90 is a good fit, while 0.80 ≤ NFI < 0.90 is a marginal fit.

Source: Compiled by the authors based on data from a book Hair J., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Pearson: Prentice Hall; 2010.

Table 2. Validity and reliability of the questionnaire

Variables	Validity	Reliability
Career adaptability	0.301** ~ 0.803**	0.949
Work-based learning	0.631** ~ 0.859**	0.954
Curriculum relevance	0.762** ~ 0.886**	0.956
University support	0.794** ~ 0.890**	0.965
Career self-efficacy	0.749** ~ 0.853**	0.936

Note: ** very small *p*-value (less than 0.001)

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

¹⁷ Ibid. P. 647.

We used standardized regression weights and *p*-values to test the ten hypotheses of this study. The results of hypothesis testing to see the direct effect are shown in Table 3.

The first hypothesis testing aims to see the influence of work-based learning on the formation of career adaptability of vocational students. The hypothesis is accepted by obtaining a standardized regression weight value of 0.263 (*p*-value = ***). This means that work-based learning significantly and positively affects the formation of vocational students' career adaptability. Work-based learning also directly influences

students' career self-efficacy (estimate = 0.478; *p*-value = ***), so the second hypothesis is accepted. Furthermore, students' perceptions regarding the relevance of the curriculum also have a positive and significant influence on strengthening the career adaptability of vocational students (estimate = 0.060; *p*-value = 0.019); the third hypothesis is accepted. The results of the fourth hypothesis test regarding the influence of curriculum relevance on forming students' career self-efficacy show a positive and significant influence (estimate = 0.131; *p*-value = 0.004); the fourth hypothesis is accepted.

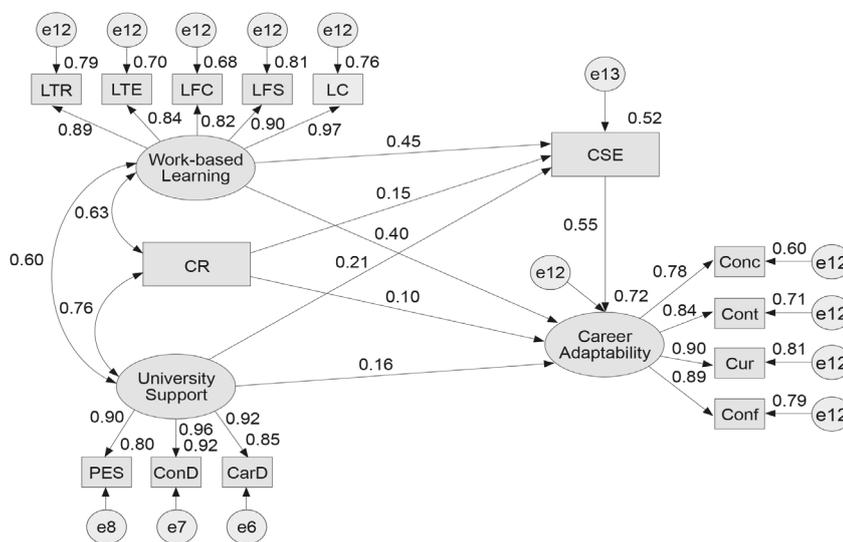


Fig. 2. First Running Model

Notes: CR – curriculum relevances; CSE – career self-efficacy; LTR – learning through reflection; LTE – learning through experimentation; LFC – learning from colleagues; LFS – learning from supervisor; LC – learning context; PES – perceived educational support; ConD – perceived concept development support; CarD – perceived career development support; Conc – concern; Cont – control; Cur – curiosity; Conf – confidence. Chi-Square = 306.904; Probailily = 0.000; GFI = 0.915; AGFI = 0.870; RMSEA = 0.085; TLI = 0.951; NFI = 0.953.

Source: Figures 2,3 compiled by the authors in Amos 18 program.

Table 3. Results of path analysis (standardized regression weights)

Path Analysis	Estimate	S. E.	C. R.	P
Work-based Learning – Career Adaptability	0.388	0.032	8.180	***
Work-based Learning – Career Self-efficacy	0.453	0.049	9.778	***
Curriculum Relevance – Career Adaptability	0.110	0.026	2.339	0.019
Curriculum Relevance – Career Self-efficacy	0.154	0.046	2.855	0.004
University Support – Career Adaptability	0.163	0.024	3.403	***
University Support – Career Self-efficacy	0.211	0.043	3.901	***
Career Self-efficacy – Career Adaptability	0.554	0.03	12.059	***

Notes: *** The *p*-value is very small (smaller than 0.001); S. E. – Standard Error; C. R. – Critical Ratio.

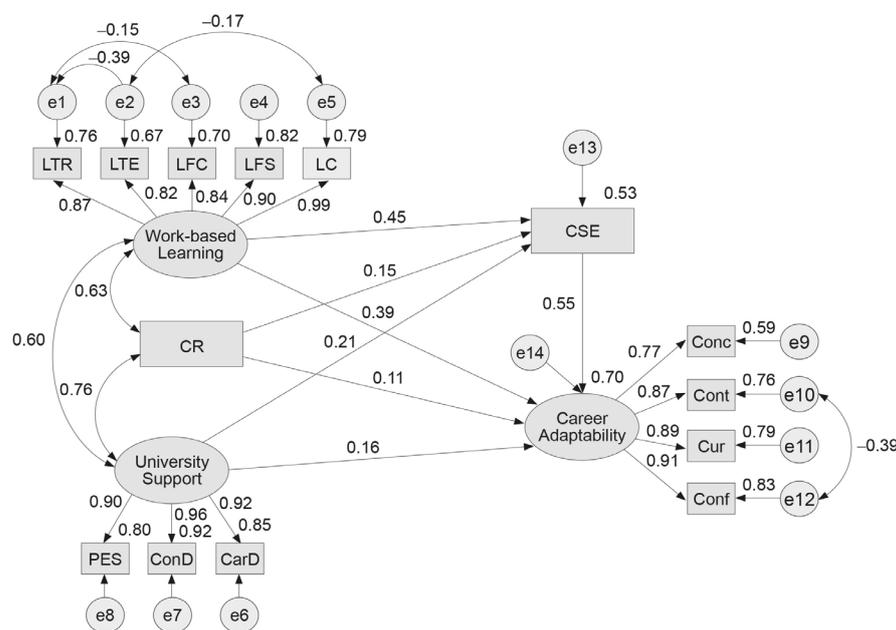


Fig. 3. Modified Model

Notes: Chi-Square = 189.916; Probailily = 0.000; GFI = 0.948; AGFI = 0.915; RMSEA = 0.064; TLI = 0.973; NFI = 0.971.

This means that the suitability of the learning curriculum greatly influences the career self-efficacy of vocational students.

We also found that the career adaptability of vocational students is influenced by university support. This is supported by the standardized regression weights value of 0.083 (p -value = ***), which means that the fifth hypothesis is accepted. It turns out that positive university support can also influence the career self-efficacy of vocational students (estimate = 0.166; p -value = ***). Moreover, a direct influence test was carried out to see the influence of career self-efficacy on students' career adaptability. The standardized regression weight value of 0.357 (p -value = ***) means that the career adaptability of vocational students is significantly influenced by career self-efficacy, and the seventh hypothesis is accepted.

This study also seeks to investigate the role of career self-efficacy as a mediator in the relationship between independent variables (work-based learning, curriculum relevance, and university support) and career adaptability. Estimated bootstrapping confidence interval analysis methods were used in the current investigation to assess the mediating function

of career self-efficacy. We used 200 bootstrap samples and a bias-corrected confidence interval of 90%. This analysis technique tests the mediation hypothesis, namely the eighth to tenth hypotheses. The results of the significance test to evaluate the application of mediation using the bootstrapping method are presented in Table 4.

Table 4 shows the results of the analysis of the mediating role of career self-efficacy in the relationship between independent variables (work-based learning, curriculum relevance, and university support) and career adaptability. Overall, self-efficacy is proven to be a mediator in this relationship. In particular, work-based learning has a significant and positive effect on the career adaptability of vocational students through career self-efficacy. These findings are supported by obtaining a standardized indirect effect estimate value of 0.251 (p -value = 0.013; Confidence Interval / CI = 0.180 ~ 0.314); the eighth hypothesis is accepted. Furthermore, the standardized indirect effect value was 0.085 (p -value = 0.057; Confidence Interval / CI = 0.010 ~ 0.169) on the curriculum relevance – career self-efficacy – career adaptability path, meaning that the ninth hypothesis was

Table 4. Standardized Indirect Effect

Path	Standardized indirect effect	
	Estimate	P-value
Work-based Learning – Career self-efficacy – Career Adaptability	0.251	0.013
Curriculum Relevance – Career self-efficacy – Career Adaptability	0.085	0.057
University Support – Career self-efficacy – Career Adaptability	0.117	0.049

rejected and meant that career self-efficacy does not mediate the relationship between university support and career adaptability of vocational students through. Finally, our findings reveal that curriculum relevance significantly affects career adaptability through vocational students' career self-efficacy (estimate = 0.117; p -value = 0.049; Confidence Interval / CI = 0.01 ~ 0.233), and the tenth hypothesis is accepted.

Discussion and Conclusion

This study emphasizes the significance of enhancing career adaptability among vocational students in Indonesia and Malaysia. Previous studies have suggested the development of career adaptability to prepare for future needs. However, it has not been studied clearly how it is developed through a learning process that involves work-based learning, curriculum relevance, university support, and career self-efficacy. Therefore, this study aims to investigate the role of work-based learning, curriculum relevance, university support, and career self-efficacy in shaping career adaptability among vocational students in Indonesia and Malaysia.

The Antecedent Factors of Career Adaptability. Our study's findings show that vocational students' career adaptability is influenced by interacting situational and personal factors. Situational factors shape students' career adaptability, including work-based learning, curriculum relevance, and university support. In particular, our study proves that work-based learning significantly influences the formation of vocational students' career adaptability. These findings implicitly strengthen previous studies conducted by Monteiro and Almeida [32], according to which work experience during higher education can be a resource for career adaptation. Work-based learning, as a form of work experience during education, has a significant

influence on the formation of student career adaptability. Apart from that, WBL is considered an appropriate learning platform to prepare individuals to face changes in the workplace [30].

In the work-based learning program, students are directly involved in a real work environment, gain practical experience, and hone the skills needed to succeed in their careers. This experience not only increases students' knowledge and technical skills but also strengthens their confidence in facing career challenges and adapting to change. The success of WBL as a method for forming student career adaptability depends on the quality of its implementation. Effective WBL implementation includes several key aspects that encourage the development of career adaptability.

First, learning through reflection allows students to evaluate their experiences, identify strengths and weaknesses, and understand how these experiences can shape their career development. Furthermore, learning through experimentation provides opportunities for students to test the skills and knowledge they learn in real work situations, allowing them to face challenges and learn from their mistakes. Additionally, learning from fellow students and supervisors is an essential component in WBL that facilitates the exchange of ideas, support, and feedback that enriches students' learning experiences. Finally, a good learning context, including organizational culture and work structure, also shapes the quality of WBL implementation and its impact on developing student career adaptability. By paying attention to these aspects in implementing WBL, universities can ensure that students' work experience significantly strengthens their career adaptability.

Another finding in this study is that the relevance of the curriculum has a significant positive influence on the career adaptability



of vocational students. These results agree with previous studies stating that curriculum suitability can predict students' vocational self-concept or behavior [15]. The high relevance of the curriculum to job market demands allows students to develop skills that align with industry needs, directly supporting the development of their career adaptability. This means that this study indicates the importance of universities promoting student career adaptability through developing curriculum relevance to the world of work. The curriculum's suitability includes teaching materials, real work experience, industrial and technological developments, flexibility, and resources that support the career development of interest to students.

Apart from that, this study proves that university support has a significant and positive effect on the career adaptability of vocational students. These findings also strengthen previous studies, which stated that university support impacts student career outcomes, including career adaptability [22; 23]. In the context of this study, university support is an essential factor in shaping the career adaptability of vocational students through the various forms of support provided. University support also provides the necessary infrastructure, such as career guidance and skills training, to help students overcome challenges and develop confidence in facing career changes. Therefore, university policymakers need to provide various support, including educational support, concept development support, and career development support.

First, educational support helps students gain knowledge and skills relevant to the world of work. This support includes providing curricula relevant to labor market needs, skills training required in various industries, seminars and workshops, and access to educational resources such as libraries, laboratories, and other learning facilities. Apart from that, concept development support can help students understand various concepts and theories related to their careers, career awareness, and career motivation and help them develop an adaptive and innovative mindset. Lastly, career development support aims to help students plan and achieve their career goals. This support includes providing learning tools

that support career choices, career counseling services, guidance for resume writing and interviews, and organizing events and activities that expand students' professional networks.

On the other hand, this study reveals that personal factors such as career self-efficacy significantly impact vocational students' career adaptability. An individual's level of confidence in their ability to achieve career goals and overcome obstacles can influence how effective they are at adapting to change and exploring different career paths. This finding is also relevant and strengthens previous studies' results, which stated that career self-efficacy predicts career adaptability [9]. Students with high career self-efficacy tend to be more proactive in taking the initiative to seek opportunities, handle challenges, and pursue their career goals. Therefore, to strengthen the career adaptability of vocational students, it is essential for universities to not only provide a situationally supportive environment but also to pay attention to the development of individual self-confidence through building career self-efficacy.

The Role of Career Self-Efficacy as a Mediator. Before discussing career self-efficacy as a mediator, it is necessary to investigate predictors of career self-efficacy. This study found that career self-efficacy was significantly influenced by work-based learning, curriculum relevance, and university support. In previous studies, actual experience-based teaching could support strengthening career self-efficacy [9]. In work-based learning programs, students can engage in practical experience in a real work environment, which helps them build confidence in their ability to succeed in the world of work. In addition, when the curriculum is designed to include relevant material and in line with current developments in the field of study, students feel more confident in their ability to contribute to the world of work after graduation [15]. University support is also essential in strengthening career self-efficacy because it provides the resources and guidance necessary for students to develop their skills and self-confidence [23].

Meanwhile, in the results of the career self-efficacy mediator test, we found that career self-efficacy succeeded in mediating the influence of work-based learning and university

support on the career adaptability of vocational students. The results of this study can expand the SCCT theory that personal factors can act as mediators in the relationship between situational factors and individual career behavior¹⁸. In the educational context, situational factors such as work-based learning and university support are essential elements that educational practitioners must pay attention to because they contribute significantly to forming individual career behavior. The experience gained through work-based learning and positive university support will strengthen students' career self-confidence and ultimately influence their career adaptability.

Unfortunately, in this study, career self-efficacy was not found to mediate the effect of curriculum relevance on vocational students' career adaptability. Of course, this finding contradicts previous studies [9; 44], which stated that career behavior is often influenced by personal and contextual factors that involve self-efficacy as a mediator. In the end, this study provides another perspective that career self-efficacy cannot always mediate the effect of situational factors (for example, curriculum relevance) on career behavior (for example, career adaptability) of vocational students. One reason is that a curriculum relevant to the world of work can influence students' career adaptability through other pathways that do not depend on career self-efficacy. For example, a well-designed curriculum that is relevant to industry needs can directly improve students' skills and knowledge needed to face work demands without increasing career self-efficacy. In this context, career self-efficacy may be a minor mediator between curriculum relevance and career adaptability.

In addition, it is essential to consider the complexity of other factors that influence the relationship between curriculum

relevance, career self-efficacy, and career adaptability. There may be other factors that moderate or change the relationship between variables. For example, social support, work experience, or educational institution policies can also shape vocational students' career adaptability. Therefore, although career self-efficacy theoretically can mediate between curriculum relevance and career adaptability, in a practical context, this relationship can be influenced by various complex factors that need to be considered further in further research.

This study shows that work-based learning, curriculum relevance, university support, and career self-efficacy directly influence vocational students' career adaptability. Meanwhile, career self-efficacy as a mediator is also directly influenced by antecedent factors consisting of work-based learning, curriculum relevance, and university support. Another finding is that vocational students' career adaptability can be influenced indirectly by work-based learning and university support through career self-efficacy. Finally, we did not find an indirect effect of curriculum relevance on vocational students' career adaptability through career self-efficacy.

The results of this study provide important implications for vocational education practitioners to promote career adaptability in the university environment through various work-based learning programs such as apprenticeships, internships, job shadowing, mentorship, and school-based enterprise. The development of the WBL program also needs to consider the relevance of the curriculum to the needs of the world of work. Moreover, university management needs to provide positive support for career adaptability development, including educational, concept, and career development support.

REFERENCES

1. Cheah C.G., Chia W.Y., Lai S.F., Chew K.W., Chia S.R., Show P.L. Innovation Designs of Industry 4.0 Based Solid Waste Management: Machinery and Digital Circular Economy. *Environmental Research*. 2022;213:113619. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.113619>

¹⁸ Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance.



2. Javaid M., Haleem A., Singh R.P., Suman R. Artificial Intelligence Applications for Industry 4.0: A Literature-Based Study. *Journal of Industrial Integration and Management*. 2022;07(01):83–111. <https://doi.org/10.1142/S2424862221300040>
3. Mahmood T., Mubarak M.S. Balancing Innovation and Exploitation in the Fourth Industrial Revolution: Role of Intellectual Capital and Technology Absorptive Capacity. *Technological Forecasting and Social Change*. 2020;160:120248. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120248>
4. Coetzee M. Exploring the Mediating Role of Graduate Attributes in Relation to Academic Self-Directedness in Open Distance Learning. *Higher Education Research and Development*. 2014;33(6):1085–1098. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.911260>
5. Ismail S., Ferreira N., Coetzee M. Young Emerging Adults' Graduateness and Career Adaptability: Exploring the Moderating Role of Self-Esteem. *Journal of Psychology in Africa*. 2016;26(1):1–10. <https://doi.org/10.1080/14330237.2016.1148417>
6. Sudiyatno, Wu M., Budiman A., Purwantoro D., Mahfud T., Siswanto I. The Effect of Instructional Quality on Vocational Students' Academic Achievement and Career Optimism. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2019;7(10):244–260. Available at: https://www.ijicc.net/images/vol7/iss10/71023_Sudiyatno_2019_E_R.pdf (accessed 03.07.2024).
7. Haenggli M., Hirschi A. Career Adaptability and Career Success in the Context of a Broader Career Resources Framework. *Journal of Vocational Behavior*. 2020;119:103414. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103414>
8. Sullivan S.E., Baruch Y. Advances in Career Theory and Research: A Critical Review and Agenda for Future Exploration. *Journal of Management*. 2009;35(6):1542–1571. <https://doi.org/10.1177/0149206309350082>
9. 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. <http://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.027-041>
10. Savickas M.L., Porfeli E.J. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability, and Measurement Equivalence Across 13 Countries. *Journal of Vocational Behavior*. 2012;80(3):661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
11. Chan S.H.J., Mai X. The Relation of Career Adaptability to Satisfaction and Turnover Intentions. *Journal of Vocational Behavior*. 2015;89:130–139. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.05.005>
12. Zacher H. Daily Manifestations of Career Adaptability: Relationships with Job and Career Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*. 2015;91:76–86. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.003>
13. García-Aracil A., Monteiro S., Almeida L.S. Students' Perceptions of Their Preparedness for Transition to Work after Graduation. *Active Learning in Higher Education*. 2018;22(1):49–62. <https://doi.org/10.1177/1469787418791026>
14. Smith E. Thirty Years of Competency-Based Training: How Australia Painted Itself into a Curriculum Corner in Vocational Education and Training. In: Tierney R.J., Rizvi F., Ercikan K. (eds) *International Encyclopedia of Education 4th ed.* 2023. p. 491–503. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.02079-0>
15. Wu Y.-L., Jia-Jen-Hu. Skill Learning Attitudes, Satisfaction of Curriculum, and Vocational Self-Concept among Junior High School Students of Technical Education Programs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015;174:2862–2866. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.980>
16. Koen J., Klehe U.-C., Annelies E.M. van Vianen. Training Career Adaptability to Facilitate a Successful School-To-Work Transition. *Journal of Vocational Behavior*. 2012;81(3):395–408. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
17. Hall D.T. The Protean Career: A Quarter-Century Journey. *Journal of Vocational Behavior*. 2004;65(1):1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
18. Creed P.A., Hughes T. Career Development Strategies as Moderators between Career Compromise and Career Outcomes in Emerging Adults. *Journal of Career Development*. 2012;40(2):146–163. <https://doi.org/10.1177/0894845312437207>
19. Hirschi A., Niles S.G., Akos P. Engagement in Adolescent Career Preparation: Social Support, Personality and the Development of Choice Decidedness and Congruence. *Journal of Adolescence*. 2011;34(1):173–182. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.009>
20. Mahfud T., Kusuma B.J., Mulyani Y. Soft Skill Competency Map for the Apprenticeship Programme in the Indonesian Balikpapan Hospitality Industry. *Journal of Technical Education and Training*. 2017;9(2):16–134. Available at: <https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/1860> (accessed 03.07.2024).
21. Ma Y., Chen S.-C., Ruangkanjanases A. Perceived Organizational Support and Career Adaptability as Predictors of Self and Environmental-Career Exploration: An Empirical Investigation in China. *Preprints*. 2020;2020070592. <https://doi.org/10.20944/preprints202007.0592.v1>

22. Ocampo A.C.G., Restubog S.L.D., Liwag M.E., Wang L., Petelczyc C. My Spouse is My Strength: Interactive Effects of Perceived Organizational and Spousal Support in Predicting Career Adaptability and Career Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*. 2018;108:165–177. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.001>
23. Liu J., Liu Y. Perceived Organizational Support and Intention to Remain: The Mediating Roles of Career Success and Self-Esteem. *International Journal of Nursing Practice*. 2016;22(2):205–214. <https://doi.org/10.1111/ijn.12416>
24. Brown S.D., Lent R.W. Social Cognitive Career Theory. In: Walsh W.B., Flores L.Y., Hartung P.J., Leong F.T.L. (eds.) *Career Psychology: Models, Concepts, and Counseling for Meaningful Employment*. 2023. p. 37–57. <https://doi.org/10.1037/0000339-003>
25. Hamzah S.R., Kai Le K., Musa S.N.S. The Mediating Role of Career Decision Self-Efficacy on the Relationship of Career Emotional Intelligence and Self-Esteem with Career Adaptability among University Students. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2021;26(1):83–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1886952>
26. Nisbet G., Lincoln M., Dunn S. Informal Interprofessional Learning: An Untapped Opportunity for Learning and Change Within the Workplace. *Journal of Interprofessional Care*. 2013;27(6):469–475. <https://doi.org/10.3109/13561820.2013.805735>
27. Wickramasinghe V., Ramanathan U. Workplace Learning Experienced by Employees in Information Technology-Enabled Work Environments – A Developing Country Experiences. *Journal of Workplace Learning*. 2022;34(4):352–372. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2021-0056>
28. Moore L.J. Ethical and Organisational Tensions for Work-Based Learners. *Journal of Workplace Learning*. 2007;19(3):161–172. <https://doi.org/10.1108/13665620710735639>
29. Williams C. Understanding the Essential Elements of Work-Based Learning and Its Relevance to Everyday Clinical Practice. *Journal of Nursing Management*. 2010;18(6):624–632. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01141.x>
30. Hanu C., Amegbe H., Yawson M.D.T.A., Mensah P. Differential Impact of Work-Based Learning on Employee Agility, Ambidexterity and Proactive Goal Generation. *Journal of Workplace Learning*. 2022;35(1):92–111. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2022-0005>
31. Mu T., van Riel A., Schouteten R. Individual Ambidexterity in SMEs: Towards a Typology Aligning the Concept, Antecedents and Outcomes. *Journal of Small Business Management*. 2022;60(2):347–378. <https://doi.org/10.1080/00472778.2019.1709642>
32. Monteiro S., Almeida L.S. The Relation of Career Adaptability to Work Experience, Extracurricular Activities, and Work Transition in Portuguese Graduate Students. *Journal of Vocational Behavior*. 2015;91:106–112. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.006>
33. Young M., Hordern J. Does the Vocational Curriculum Have a Future? *Journal of Vocational Education and Training*. 2022;74(1):68–88. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833078>
34. Karacaoğlu Ö.C. Curriculum Evaluation Questionnaire According to Participant Opinions. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*. 2023;1(3):19–31. [https://doi.org/10.59324/ejceel.2023.1\(3\).02](https://doi.org/10.59324/ejceel.2023.1(3).02)
35. Tamrin A.G., Slamet S., Soenarto S. The Link and Match of the Demand and Supply for Productive Vocational School Teachers with Regard to Spectrum of Vocational Skills in the Perspective of Education Decentralization. *Jurnal Pendidikan Vokasi*. 2018;8(1):40–52. <https://doi.org/10.21831/jpv.v8i1.15135>
36. Guan Y., Wang Z., Gong Q., Cai Z., Xu S.L., Xiang Q., et al. Parents' Career Values, Adaptability, Career-Specific Parenting Behaviors, and Undergraduates' Career Adaptability. *The Counseling Psychologist*. 2018;46(7):922–946. <https://doi.org/10.1177/0011000018808215>
37. Ma Y., Bennett D., Chen S.-C. Perceived Organisational Support and University Students' Career Exploration: The Mediation Role of Career Adaptability. *Higher Education Research and Development*. 2023;42(4):903–919. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2115983>
38. Eisenberger R., Armeli S., Rexwinkel B., Lynch P.D., Rhoades L. Reciprocation of Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*. 2001;86(1):42–51. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.42>
39. Garcia P.R.J.M., Restubog S.L.D., Bordia P., Bordia S., Roxas R.E.O. Career Optimism: The Roles of Contextual Support and Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Vocational Behavior*. 2015;88:10–18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004>
40. Guan P., Capezio A., Restubog S.L.D., Read S., Lajom J.A.L., Li M. The Role of Traditionality in the Relationships among Parental Support, Career Decision-Making Self-Efficacy and Career Adaptability. *Journal of Vocational Behavior*. 2016;94:114–123. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.018>
41. Burns G.N., Jasinski D., Dunn S., Fletcher D. Academic Support Services and Career Decision-Making Self-Efficacy in Student Athletes. *The Career Development Quarterly*. 2013;61(2):161–167. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00044.x>



42. Caesens G., Stinglhamber F. The Relationship between Perceived Organizational Support and Work Engagement: The Role of Self-Efficacy and Its Outcomes. *European Review of Applied Psychology*. 2014;64(5): 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.08.002>
43. Eisenberger R., Stinglhamber F. Perceived Organizational Support: Fostering Enthusiastic and Productive Employees. Washington: APA Books; 2011. <https://doi.org/10.1037/12318-000>
44. Parker S.K., Bindl U.K., Strauss K. Making Things Happen: A Model of Proactive Motivation. *Journal of Management*. 2010;36(4):827–856. <https://doi.org/10.1177/0149206310363732>
45. Wang Z., Fu Y. Social Support, Social Comparison, and Career Adaptability: A Moderated Mediation Model. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2015;43(4):649–660. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.4.649>
46. Nikolova I., Van Ruysseveldt J., De Witte H., Syroit J. Work-Based Learning: Development and Validation of a Scale Measuring the Learning Potential of the Workplace (LPW). *Journal of Vocational Behavior*. 2014;84(1):1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.004>
47. Mustafa M.J., Chin J.W., Nungsari M., Morris K.J. Do Proactive Students Benefit More from University Support for Entrepreneurship When It Comes to Choosing Entrepreneurship as a Career Choice? An Examination of Ghanian and Malaysian Students. *The International Journal of Management Education*. 2023;21(3):100868. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100868>
48. Iwu C.G., Opute P.A., Nehu R., Eresia-Eke C., Tengeh R.K., Jaiyeoba O., et al. Entrepreneurship Education, Curriculum and Lecturer-Competency as Antecedents of Student Entrepreneurial Intention. *The International Journal of Management Education*. 2021;19(1):100295. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.007>

About the authors:

Tuatul Mahfud, Ph.D. (Edu.), Associate Professor of Vocational HR Development, Balikpapan State Polytechnic (KM. 8 Soekarno Hatta St., Balikpapan 76127, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6081-6306>, **Scopus ID:** [57200122329](https://orcid.org/0000-0002-6081-6306), tuatul.mahfud@poltekba.ac.id

Alias Masek, Ph.D. (Edu.), Associate Professor of Technical and Vocational Education, Tun Hussein Onn University of Malaysia (KM. 1 Panchor St., Johor 86400, Malaysia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6782-1434>, **Scopus ID:** [57205396730](https://orcid.org/0000-0001-6782-1434), aliasmasek@uthm.edu.my

Suyitno Suyitno, Ph.D. (Edu.), Associate Professor of Automotive Engineering Education, Muhamadiyah University of Purworejo (3 K.H.A. Dahlan St., Purworejo 54114, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0314-2445>, **Scopus ID:** [57211426512](https://orcid.org/0000-0003-0314-2445), yitno@umpwr.ac.id

Ade Novi Nurul Ihsani, Ph.D. (Edu.), Associate Professor of Beauty Education, State University of Semarang (H Kampus UNNES Sekaran St., Semarang 50229, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3283-8524>, **Scopus ID:** [57201505118](https://orcid.org/0000-0002-3283-8524), ade.ihsani@mail.unnes.ac.id

Yulia Fransisca, M.Pd. (Edu.), Assistant Professor of Electrical Engineering Education, State University of Surabaya (Lidah Wetan St., Surabaya 60213, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0006-5930-1117>, **Scopus ID:** [57201849821](https://orcid.org/0009-0006-5930-1117), yuliafransisca@unesa.ac.id

Ponco Wali Pranoto, M.Pd. (Edu.), Assistant Professor of Electronic and Informatic Engineering, Yogyakarta State University (1 Colombo St., Yogyakarta 55281, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6937-1174>, poncowali@uny.ac.id

Aji Pranoto, M.Pd. (Edu.), Assistant Professor of Mechanical Engineering, Institute of Science and Technology Yogyakarta (28 Kalisahak St., Yogyakarta 55222, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5428-5107>, **Scopus ID:** [57216610299](https://orcid.org/0000-0002-5428-5107), aji_pranoto@akprind.ac.id

Samsul Hadi, M.Pd. (Edu.), Assistant Professor of Mechanical Engineering, Sarjanawiyata Tamansiswa University (1043 Batikan St., Yogyakarta 55167, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0008-4656-6938>, samsulhadi@ustjogja.ac.id

Arif Susanto, Ph.D. (Edu.), Assistant Professor of Automotive Engineering Education, Muhamadiyah University of Purworejo (3 K.H.A. Dahlan St., Purworejo 54114, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5476-7835>, **Scopus ID:** [57214121496](https://orcid.org/0000-0002-5476-7835), arifsusanto@umpwr.ac.id

Authors' contribution:

T. Mahfud – main research concepts; questionnaire development; data analysis; manuscript writing; manuscript submitting.

A. Masek – collecting data; manuscript review; english proofreading.

S. Suyitno – collecting data; data analysis; interpretation of results.

A. N. N. Ihsani – collecting data; manuscript writing.

Y. Fransisca – collecting data; data analysis; and manuscript writing.
 P. W. Pranoto – collecting data; manuscript review.
 A. Pranoto – collecting data; interpretation of results.
 S. Hadi – collecting data; data analysis; manuscript writing.
 A. Susanto – collecting data; manuscript writing.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 19.04.2024; revised 13.06.2024; accepted 20.06.2024.

Об авторах:

Махфуд Туатул, доктор философии (педагогика), доцент департамента профессионального развития персонала Баликпапанского государственного политехнического института (76127, Индонезия, г. Баликпапан, ул. Сукарно Хатта, КМ. 8), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6081-6306>, **Scopus ID:** 57200122329, tuatul.mahfud@poltekba.ac.id

Масек Алиас, доктор философии (педагогика), доцент департамента технического и профессионального образования Малайзийского университета Тун Хусейн Онн (86400, Малайзия, г. Джохор, ул. Панчор, КМ. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6782-1434>, **Scopus ID:** 57205396730, aliasmasek@uthm.edu.my

Суитно Суитно, доктор философии (педагогика), доцент департамента автомобильного образования Университета Мухаммадии в Пурвореджо (54114, Индонезия, г. Пурвореджо, ул. К.Х.А. Дахлан, д. 3), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0314-2445>, **Scopus ID:** 57211426512, yitno@umpwr.ac.id

Ихсани Аде Нови Нурул, доктор философии, доцент департамента в сфере красоты государственного университета Семаранга (50229, Индонезия, г. Семаранг, ул. Кампус UNNES Секаран, корп. Н), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3283-8524>, **Scopus ID:** 57201505118, ade.ihsani@mail.unnes.ac.id

Франциска Юлия, магистр педагогики, преподаватель департамента электротехнического образования Государственного университета Сурабая (60213, Индонезия, г. Сурабая, ул. Лида Ветан), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0006-5930-1117>, **Scopus ID:** 57201849821, yuliafransisca@unesa.ac.id

Праното Понко Вали, магистр педагогики, преподаватель департамента электронной и информационной инженерии Государственного университета Джокьякарты (55281, Индонезия г. Джокьякарта, ул. Коломбо, д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6937-1174>, poncowali@uny.ac.id

Праното Аджи, магистр педагогики, преподаватель департамента машиностроения Института науки и технологий Джокьякарты (55222, Индонезия, г. Джокьякарта, ул. Калисаак, д. 28), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5428-5107>, **Scopus ID:** 57216610299, aji_pranoto@akprind.ac.id

Хади Самсул, магистр педагогики, преподаватель департамента машиностроения Университета Сарджанавията Тамансисва (55167, Индонезия, г. Джокьякарта, ул. Батикан, д. 1043), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0008-4656-6938>, samsulhadi@ustjogja.ac.id

Сусанто Ариф, доктор философии (педагогика), преподаватель департамента образования в области автомобильной техники Университета Мухаммадии в Пурвореджо (54114, Индонезия, г. Пурвореджо, ул. К.Х.А. Дахлан, д. 3), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5476-7835>, **Scopus ID:** 57214121496, arifsusanto@umpwr.ac.id

Заявленный вклад авторов:

Т. Махфуд – основные концепции исследования; разработка анкеты; анализ данных; написание рукописи; подача рукописи.

А. Масек – сбор данных; рецензирование рукописи; корректура английского языка.

С. Суитно – сбор данных; анализ данных; интерпретация результатов.

А. Н. Н. Ихсани – сбор данных; написание рукописи.

Ю. Франциска – сбор данных; анализ данных; написание рукописи.

П. В. Праното – сбор данных; рецензирование рукописи.

А. Праното – сбор данных; интерпретация результатов.

С. Хади – сбор данных; анализ данных; написание рукописи.

А. Сусанто – сбор данных; написание рукописи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 19.04.2024; одобрена после рецензирования 13.06.2024; принята к публикации 20.06.2024.

**ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА /
EDUCATION AND CULTURE**

Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.454-468

УДК 004.738.5-053.5:17

**Social Media Use and Online Prosocial Behaviour
among High School Students:
The Role of Moral Identity, Empathy,
and Social Self-Efficacy****S. F. Shodiq^a ✉, S. Syamsudin^a, A. Dahliyana^b, I. Kurniawati^b, A. Faiz^c**^a Muhammadiyah University of Yogyakarta, Yogyakarta, Indonesia^b Indonesian University of Education, Bandung, Indonesia^c University Muhammadiyah of Cirebon, Cirebon, Indonesia✉ sadamfajarshodiq@fai.umy.ac.id*Abstract*

Introduction. The digital landscape is becoming increasingly important in shaping adolescents' social interactions. Most researchers examine the negative effects of social media, but there are virtually no publications on the positive effects of social networks on the formation of prosocial behaviour in the digital space. The purpose of this study is to analyze the influence of social networks, moral identity, empathy, and social self-efficacy on the formation of prosocial behaviour in students on the Internet.

Methods and Materials. A total of 430 students participated in the study in public high schools in Yogyakarta, Indonesia. The data obtained were analyzed using the software tool Smart-PLS, which is used for structural equation modeling analysis, related to the constructs of revisit intention and suggestion intention. Two types of analyses, external and internal models, were applied in this paper.

Results. The materials of the article prove the positive influence of social networks, moral identity, belongingness, and social self-efficacy on prosocial behaviour of adolescent students on the Internet. Social interaction through digital media enables students to engage in prosocial behaviours: sharing positive experiences, emotional support, etc. Moral identity becomes a key factor in cyberspace in terms of determining how interaction responds to content on the Internet. Empathy acts as a link that facilitates the transformation of information received through social media into positive reactions. Social self-efficacy is the psychological basis that motivates people to maintain positive behaviour on the Internet as well as in social networks.

Discussion and Conclusion. The results of the study will be essential for the development of students' prosocial behaviour on the Internet in schools through various educational programs, especially in the context of online interactions; provide a solid foundation for the creation of educational programs that help reinforce moral and ethical values, as well as improve students' empathy and social self-efficacy skills.

Keywords: online prosocial, social media use, moral identity, empathy, social self-efficacy

Funding: The study was funded by SK. No. 50/R-LRI/XII/2023.

Acknowledgements: The authors would like to thank the Center for Research and Innovation, Muhammadiyah University Yogyakarta. The support of the institution has greatly contributed to the successful completion of the study, allowing new perspectives in the field of education and technology. The authors appreciate the trust and support provided and recognize the important role of the Center for Research and Innovation in advancing academic research and development.

© Shodiq S. F., Syamsudin S., Dahliyana A., Kurniawati I., Faiz A., 2024



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

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

For citation: Shodiq S.F., Syamsudin S., Dahliyana A., Kurniawati I., Faiz A. Social Media Use and Online Prosocial Behaviour among High School Students: The Role of Moral Identity, Empathy, and Social Self-Efficacy. *Integration of Education*. 2024;28(3):454–468. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.454-468>

Использование социальных сетей и просоциальное поведение в сети Интернет среди старшеклассников: роль моральной идентичности, сопричастности и социальной самоэффективности

С. Ф. Шодик¹✉, С. Сямсудин¹, А. Далияна², И. Курниавати², А. Фаиз³

¹ Джокьякартский университет Мухаммадии,
г. Джокьякарта, Индонезия

² Индонезийский педагогический университет, г. Бандунг, Индонезия

³ Чиребонский университет Мухаммадии, г. Чиребон, Индонезия
✉ sadamfajarshodiq@fai.utm.ac.id

Аннотация

Введение. В настоящее время цифровой ландшафт приобретает все большее значение в формировании социального взаимодействия среди подростков. Большинство исследователей рассматривают негативное влияние социальных сетей, однако практически отсутствуют публикации, посвященные положительному воздействию социальных сетей на формирование просоциального поведения в цифровом пространстве. Цель исследования – анализ влияния социальных сетей, моральной идентичности, эмпатии (сопричастности) и социальной самоэффективности на формирование просоциального поведения студентов-подростков в сети Интернет.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 430 учащихся государственных средних школ Джокьякарты (Индонезия). Полученные данные проанализированы с помощью программного инструмента Smart-PLS, используемого для анализа методом моделирования структурными уравнениями, который связан с конструктами переосмысления (revisit intention) и предположения (suggestion intention). В работе применены два типа анализа – внешняя и внутренняя модели.

Результаты исследования. Материалы статьи доказывают положительное влияние социальных сетей, моральной идентичности, эмпатии и социальной самоэффективности на просоциальное поведение студентов-подростков в сети Интернет. Социальное взаимодействие через цифровые медиа позволяет учащимся участвовать в просоциальных действиях: обмениваться положительным опытом, эмоциональной поддержкой и др. Моральная идентичность становится ключевым фактором в киберпространстве с точки зрения определения реакции взаимодействия на контент в сети Интернет. Эмпатия выступает связующим звеном, которое способствует преобразованию информации, полученной через социальные сети, в положительные реакции. Социальная самоэффективность является психологической основой, мотивирующей людей поддерживать положительное поведение в Интернете и в социальных сетях.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования могут быть полезны для развития просоциального поведения учащихся в сети Интернет в школах с помощью различных программ обучения особенно в контексте онлайн-взаимодействий; обеспечивать прочную основу для создания образовательных программ, способствующих укреплению моральных и этических ценностей, а также улучшать эмпатию и навыки социальной самоэффективности учащихся.

Ключевые слова: онлайн-просоциальность, использование социальных сетей, моральная идентичность, эмпатия, социальная самоэффективность

Финансирование: исследование финансировалось SK. № 50/R-LRI/XII/2023.

Благодарности: авторы выражают благодарность Центру исследований и инноваций Университета Мухаммадия Джокьякарта. Поддержка учреждения во многом способствовала успешному завершению исследования, позволив открыть новые точки зрения в области образования и технологий. Авторы ценят оказанное доверие и поддержку и признают важную роль Центра исследований и инноваций в продвижении академических исследований и разработки.



Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Использование социальных сетей и просоциальное поведение в сети Интернет среди старшеклассников: роль моральной идентичности, сопричастности и социальной самоэффективности / С. Ф. Шодик [и др.] // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3. С. 454–468. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.454-468>

Introduction

Over the past few decades, the digital landscape has been increasingly important in shaping adolescent social interactions [1; 2]. Teenagers make extensive use of digital tools, which enable them to engage in interactions with other people¹. Social interaction using digital devices, known as online interaction, can have both positive and negative impacts. The negative impact of social interactions encourages negative online or antisocial behaviour such as cyberbullying, cyber harassment, and cyber-attacks [3–5]. Meanwhile, scholars still need to discuss information regarding the positive impact of online social interactions, such as teenagers' online prosocial behaviour [6]. Online prosocial behaviour is voluntary actions performed in electronic or virtual environments to benefit others or promote pleasant and balanced relationships [6]. Behaviours such as sharing information or resources online, sending pleasant, helpful, or entertaining comments to others, saying nice things to someone, doing a favour, or even giving a “like” are examples of online prosocial behaviour.

Online prosocial behaviour for teenagers is crucial in developing a healthy and sustainable digital environment. In an era where technology and social media dominate daily interactions, teens must understand the positive impact of online actions that support, inspire, and build community. Prosocial behaviour helps create a positive atmosphere on online platforms, provides emotional support, and encourages the constructive exchange of ideas. It can even counter cyber aggression effectively [7]. This provides individual benefits for youth and establishes positive norms and values in cyberspace, creating a safe and inclusive environment for all users. Engaging in positive online communication

can increase social connectivity, improve the quality of relationships, and improve adolescents' well-being and self-esteem [8]. Engaging in prosocial activities online can produce beneficial consequences in personal, social, and societal aspects. By practicing online prosocial behaviour, teens can also develop the interpersonal skills necessary to participate positively in society. Good online interactions can strengthen skills such as empathy, cooperation, and understanding of other people's perspectives. In addition, prosocial behaviour helps teenagers understand the consequences of irresponsible or harmful online actions to become part of a responsible and wise generation that uses technology.

Previous studies have highlighted the importance of online prosocial behaviour in adolescents, especially in answering the question of how to instil online prosocial behaviour [6; 9; 10]. Several antecedent factors shape online prosocial behaviour, such as social media use [11–13], moral identity [9; 14], empathy [9; 13], and social self-efficacy [9; 15]. The use of social media can have a significant positive impact on online prosocial behaviour. While there is a risk of negative behaviour, such as online bullying and spreading harmful content, social media also provides a platform for individuals to participate in prosocial actions. Through online fundraising, awareness campaigns, and sharing positive information, social media allows users to support various causes and communities. These positive interactions can strengthen social bonds, promote empathy, and increase awareness of social issues. Therefore, by using social media wisely, users can play an active role in building a prosocial online environment, supporting positive engagement, and strengthening social connections in cyberspace.

¹ Eurostat. Being Young in Europe Today. Publications. Luxembourg: Office of the European Union; 2015.

One of the things highlighted by scholars to look at the antecedent factors of online prosocial behaviour is moral identity [9; 16]. Moral identity provides ethical guidance for individuals when interacting on social media or other online platforms. A strong moral identity can encourage individuals to consider the moral impact of their online behaviour, avoid actions that may harm others, and even encourage them to actively engage in prosocial actions such as providing moral support, sharing positive information, or supporting charitable initiatives online. With a formed moral identity, individuals are more likely to internalize positive norms in their online behaviour. This can create a safer, more inclusive, and positive online environment for all users.

Another crucial factor in forming online prosocial behaviour is empathy [9; 13]. Empathy has a crucial role in instilling prosocial online behaviour because the ability to feel and understand the feelings of others forms the basis for a positive and caring response to the needs of others in cyberspace. With empathy, individuals tend to be better able to understand other people's experiences and perspectives in online interactions. Apart from that, another aspect that is considered to play a role in influencing online prosocial behaviour is communication skills. Communication via digital media can increase teenagers' social competence, close friendships, and social connectedness [17]. Social self-efficacy is considered to play an important role in building online prosocial behaviour [9; 18]. Social self-efficacy can increase individuals' self-confidence in communicating and interacting with other people in cyberspace so that they are more motivated to utilize online platforms for positive purposes. Additionally, social self-efficacy helps overcome barriers and fears that may arise in actively participating in prosocial behaviour online, such as fear of rejection or negative criticism.

In previous literature, most studies highlight the negative impact of social media use. However, limited studies still discuss the positive effects of social media use on online prosocial behaviour for teenagers by involving mediators of moral identity, empathy, and social self-efficacy. Therefore, this study

attempts to fill the gap in this study by developing a structural model for strengthening online prosocial behaviour among teenagers by involving the factors of social media use, moral identity, empathy, and social self-efficacy among teenagers. Specifically, this study aims to examine the influence of social media use, moral identity, empathy, and social self-efficacy on online prosocial behaviour of school teenagers. Another aim is to examine the mediating role of moral identity, empathy, and social self-efficacy on the relationship between social media use and online prosocial behaviour in school adolescents.

Literature Review

Social Media Use and Online Prosocial Behaviour. Online prosocial behaviour can be characterized as voluntary actions carried out in electronic environments with the aim of providing benefits to certain individuals or fostering positive relationships with others [6]. This includes actions such as providing emotional support to friends via electronic channels, sharing educational materials and information with classmates online, and helping friends in virtual environments. Examples of prosocial behaviour on the Internet are small actions, such as liking a friend's post or sending someone a kind message. This behaviour contributes to fostering positive relationships with others [19]. Discussions regarding the impact of social media use are often associated with negative impacts [3; 5], and the positive impacts (such as online prosocial behaviour) are still rarely highlighted.

The link between social media use and online prosocial behaviour is particularly important in the context of adolescents and the rest of school. Adolescents often use social media as a primary channel for interacting with peers and developing their social identity [2]. In this environment, social media use can serve as a platform for observing, imitating, and supporting prosocial behaviour [11]. Apart from that, social media use has an important role in forming online prosocial behaviour [20; 21]. When teens see positive examples of online action, such as supporting a friend who is struggling or participating in a charity campaign, they are more likely to be inspired to take part in similar behaviour.



In addition, the intensity of social media use among school adolescents can have a significant influence on their online prosocial behaviour [12]. Adolescents who intensively use social media have the potential to expand their social networks and engage in prosocial actions more actively. They can easily participate in charity campaigns, share information about social issues, and provide online support to peers in need [6]. However, conversely, excessive use of social media can also create the risk of unhealthy online behaviour, such as cyberbullying or adverse social comparison, which can hinder the development of prosocial behaviour [5; 22]. Thus, we believe that social media use affects the strengthening of online prosocial behaviour of school teenagers.

Hypothesis 1. Social media use influences school teenagers' online prosocial behaviour.

Moral Identity. Moral identity is a measure of the extent to which a person's self-concept revolves around being a moral person [23]. Moral identity includes a collection of moral characteristics and is related to the extent to which these attributes have significance to a person's sense of self [24]. Based on the social cognitive approach, moral identity may involve the possession of a mental knowledge structure called a moral self-schema; this schema can be triggered by changes in circumstances [23]. Moral identity, as a social self-schema, can be characterized as a collection of qualities structured based on self-perception. The psychological mechanisms discussed here function as a link between moral reasoning and moral behaviour [24]. On the other hand, moral identity symbolization measures a person's tendency to openly present himself as a moral person [25]. Previous studies stated that moral identity was found to have a positive correlation with charitable behaviour [16] and ethical behaviour towards organizations [26]. Thus, this study believes that moral identity influences the online prosocial behaviour of school teenagers.

In addition, moral identity may be one mechanism that has the potential to mediate the relationship between social media use and online prosocial behaviour. Previous studies have shown that moral identity acts as a mediator in online prosocial behaviour [9]. In the context of social media, individuals who have a strong

moral identity are more likely to project these positive values in their online interactions. Moral identity may act as a mediator by linking the intensity of social media use with increased prosocial behaviour. Adolescents who develop a positive moral identity may be more likely to use social media to voice support for positive social issues

Hypothesis 2. Moral identity has a positive influence on the online prosocial behaviour of school teenagers.

Hypothesis 3. Moral identity mediates the relationship between social media use and online prosocial behaviour among school teenagers.

Empathy. Empathy is the ability to understand and indirectly feel the emotions of others [27; 28]. According to N. Eisenberg, empathy is an important component of moral function [29]. Empathy consists of two cognitive elements, namely perspective-taking and fantasy, and two emotional components (empathic and personal distress) [30]. The cognitive aspect of empathy includes the ability to understand and analyse another person's intentions, thoughts, or beliefs. On the other hand, the emotional aspect of empathy involves experiencing an emotional response towards another person, which arises from recognizing their emotional state.

The experience of empathy plays an important role in building strong social relationships with individuals in online environments [31]. Engaging in online social relationships requires understanding others' emotions, exchanging information, and exchanging personal experiences [31]. Empathy plays a central role in shaping online prosocial behaviour among school adolescents [9; 10]. Empathy, as the ability to feel and understand the feelings of others, is the basis for positive responses to the needs and suffering of others. In online contexts, adolescents who have high levels of empathy are more likely to engage in prosocial actions because they can respond more sensitively to the experiences and feelings of their peers. The ability to feel and understand other people's perspectives online can encourage teens to provide support, motivate, and inspire positivity.

In the online context, social media use is associated with increased cognitive

and affective empathy over time [21]. Specifically, teenagers' use of social media increases their ability to understand (cognitive empathy) and share feelings with their friends (affective empathy). Previous research shows that engaging in online chat leads to the manifestation of empathy² and that there is a favourable correlation between online communication with others and expressions of empathy [32; 33]. Computer users are thought to have higher levels of empathic concern than tablet or cell phone users³. Ultimately, higher levels of social media use were predicted to be associated with higher manifestations of empathic concern.

Hypothesis 4. Empathy has a positive influence on the online prosocial behaviour of school teenagers.

Hypothesis 5. Empathy mediates the relationship between social media use and online prosocial behaviour among school teenagers.

Social Self-Efficacy. Social self-efficacy refers to an individual's belief in their ability to communicate and interact effectively with others [33]. Self-efficacy, according to A. Bandura, is the positive self-belief in one's potential and ability to achieve goals effectively and produce favourable results⁴. Social self-efficacy, on the other hand, relates to the ability to navigate and interact effectively in social situations. In the online context, increasing the number of online communication partners boosts social competence [34].

The significance of social self-efficacy or social self-confidence in shaping online prosocial behaviour among teenagers cannot be overstated. Adolescents with high social self-efficacy are more confident in taking the initiative to provide support, share positive information, and engage in online activities that support the community. Previous studies have shown a positive correlation between self-efficacy and prosocial behaviour [35]. Specifically, social self-efficacy is positively associated with online prosocial behaviour [9]. Other research also supports the idea that self-efficacy predicts prosocial behaviour [36; 37].

With high social self-efficacy, adolescents are more likely to become agents of change in their online environments, establish positive norms, and guide their peers toward more prosocial behaviour. Strengthening social self-efficacy enables adolescents to face online challenges with more confidence and actively contribute to a positive and empowering online environment.

Hypothesis 6. Social self-efficacy has a positive influence on the online prosocial behaviour of school teenagers.

Hypothesis 7. Social self-efficacy mediates the relationship between social media use and online prosocial behaviour among school teenagers.

Referring to the existing theoretical base, it is very important to instil online prosocial behaviour in school teenagers. Social media use is an important factor that shapes online prosocial behaviour. Apart from that, this study model also believes that there is an indirect influence of social media use on online prosocial behaviour through the mediators of moral identity, empathy and social self-efficacy of school teenagers. The conceptual model of this study is shown in Figure 1.

Materials and Methods

Participant. The respondents involved in this study were 430 students consisting of 55% male students and 45% female students in one of the state schools in the city of Yogyakarta, Indonesia. Their average age was 17 years, and participants reported spending an average of 4 hours surfing online per day. Most students (84%) come from urban areas and the rest from rural areas. Also, informed consent was obtained from all respondents for participation in the research/processing of the responses.

Measures and Procedures. Students' perceptions of online prosocial behaviour were assessed using the Online Prosocial Behaviour Scale [6]. The total number of items in this questionnaire is 10 items (for example, Say nice/friendly things to someone). Meanwhile,

² Rosen L. *iDisorder: Understanding Our Obsession with Technology and Overcoming Its Hold on Us*. New York: Palgrave Macmillan; 2012.

³ Collins F.M. *The Relationship between Social Media and Empathy*. Georgia: Southern University; 2014. Available at: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2189&context=etd> (accessed 05.02.2024).

⁴ Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman; 1997.

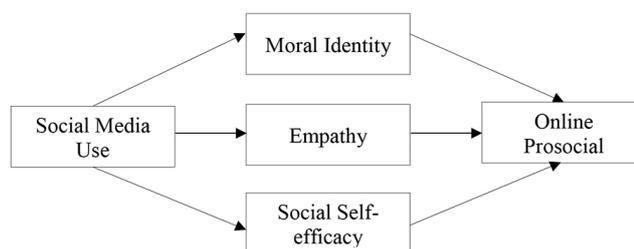


Fig 1. Conceptual Model of Cultivating Online Prosocial Behaviour

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

students' social media use was measured using a previous reference questionnaire, which had been adapted to the context of this study [38]. This questionnaire contains 6 items (for example, Social media is part of my everyday activity). Furthermore, this study uses the Moral Identity Scale [24] to measure students' moral identity. This scale consists of 10 items arranged in two dimensions: internalization (example item: "Being someone who has these characteristics is an important part of who I am") and symbolization (example item: "I often wear clothes that identify me as having these characteristics").

Students' perceptions of empathy were measured using a questionnaire from a previous study by J.D. Brett et al. [39]. This questionnaire consists of 20 items consisting of four dimensions, namely negative-cognitive empathy, positive-cognitive empathy, negative-affective empathy, and positive-affective empathy (each has five items). In addition, students' social self-efficacy was measured using the Self-Efficacy Scale [40]. The original questionnaire has three dimensions, namely academic self-efficacy, social self-efficacy, and emotional self-efficacy. This study uses one dimension of self-efficacy, namely social self-efficacy. The number of items in this questionnaire is 8 items (for example, How well can you express your opinion when other classmates disagree with you?). All scale items were administered using a five-point Likert scale style, with a rating of 1 representing "strongly disagree" and 5 representing "strongly agree" with each statement.

Analysis. The current study employed structural equation modelling (SEM) as a statistical method to analyse and interpret the gathered data. Smart-PLS is a software tool used to analyse structural equation modelling (SEM) models related to the constructs of revisit intention and suggestion intention. The criteria for assessing model fit are NFI (Normed Fit Index) values above 0.800 and SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) values below 0.080. These values are seen as indicative of a suitable model⁵. PLS analysis utilizes two separate analytical methodologies, namely the outer model and the inner model. The assessment of the validity of the items or measurement indicators for each variable is conducted through the application of external model analysis. I. Ghazali states that an indicator is considered authentic if its loading factor parameter value is 0.70 or higher⁶. Moreover, in order to test this hypothesis, it is necessary to use a reference p-value that is equal to or lower than 0.05.

Results

Validity and Reliability Test. The results of testing the validity of the question items, which were carried out using the Partial Least Squares (PLS) algorithm, are shown in Figure 2. The test was carried out with a maximum literacy level of 300 and a stopping criterion of 7. At this initial stage of validity testing, it was seen that several questionnaire items needed to meet the criteria valid (below 0.70) namely MI1, MI2, MI3, and SSE2. Next, these four items were removed from the model, and the model was continued to run.

⁵ Hair J., Hult G. T., Ringle C. M., Sarstedt M. A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM). New York: Sage Publications; 2017.

⁶ Ghazali I. Structural Equation Modeling Metode Alternatif dengan Partial Least Squares (PLS). Semarang: Badan Penerbit Universitas Diponegoro; 2014.

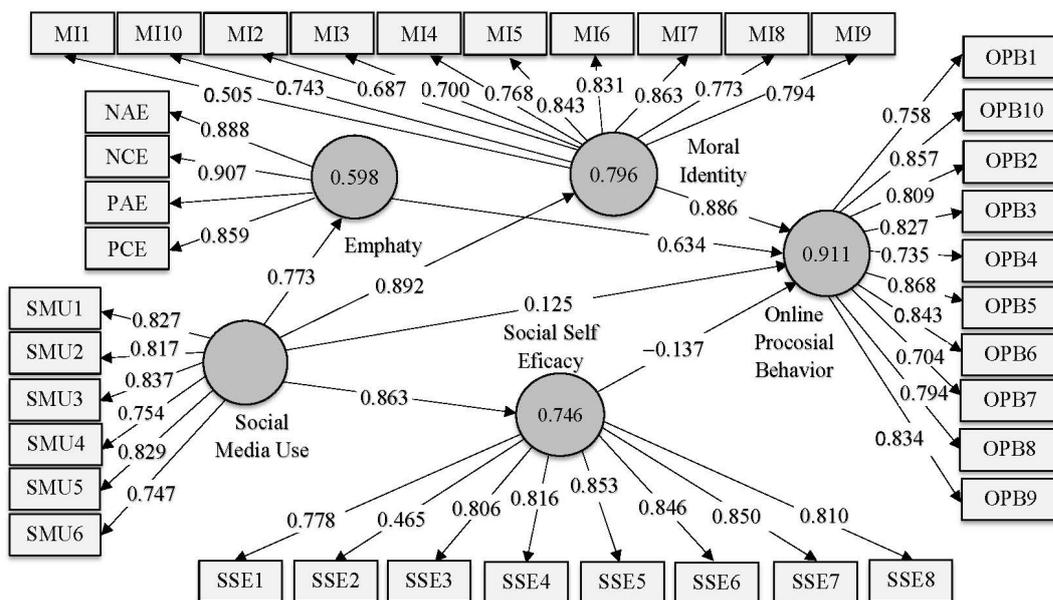


Fig. 2. First Model

Notes: OPB – online prosocial behaviour; SMU – social media use; MI – moral identity; NAE – negative-affective empathy; NCE – negative-cognitive empathy; PAE – positive-affective empathy; PCE – positive-cognitive empathy; SSE – social self-efficacy.

The modified running model is shown in Figure 3. Figure 3 shows that all items have factor loading scores above 0.70 and are declared valid. Thus, the number of each validated questionnaire item is 6 social media use items, 20 empathy items (there are 5 items in each dimension), 7 moral identity items, 7 social self-efficacy items, and 10 online prosocial behaviour items.

In the next step, this study tested the reliability of the questionnaire by conducting reliability testing. The reliability test results show that Cronbach's Alpha, Composite Reliability, and Average Variance Extracted (AVE) scores meet the specified standards (see Table 1). The Cronbach's Alpha score in Table 1 shows a score above 0.70 and is declared reliable. All questionnaire items were proven to be reliable for measuring online prosocial behaviour, social media use, moral identity, empathy, and social self-efficacy of adolescent students.

SEM Analysis Using Smart-PLS. The present study aims to examine the hypothesis through the utilization of structural equation modelling analysis, which allows for the

assessment of both direct and indirect impacts. Before testing the hypothesis on each structural equation modelling path, it is imperative to assess the model fit criteria of the SEM model in the initial stage. The fit model test employs the Normed Fit Index (NFI) and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) as evaluation criteria. According to J. Hair et al., a fit model is required to possess an NFI value greater than 0.8 and an SRMR value lower than 0.08⁷. The model fit test results show that the NFI value is 0.843, and the SRMR is 0.061. This finding means that the study model has met the model fit criteria. The output results of the SEM model analysis using the bootstrapping method are shown in Figure 4.

The process of hypothesis testing involves the utilization of bootstrapping, which entails the use of a subsample consisting of 500 observations, in addition to a significance threshold of 0.05. The applied approach for calculating the confidence interval is Bias-corrected and accelerated (BCa) bootstrap. Additionally, a two-tailed type test is performed. The results of hypothesis testing using SEM SmartPLS

⁷ Hair J., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. Multivariate Data Analysis: A Global Perspective. New Jersey: Pearson Education; 2010.

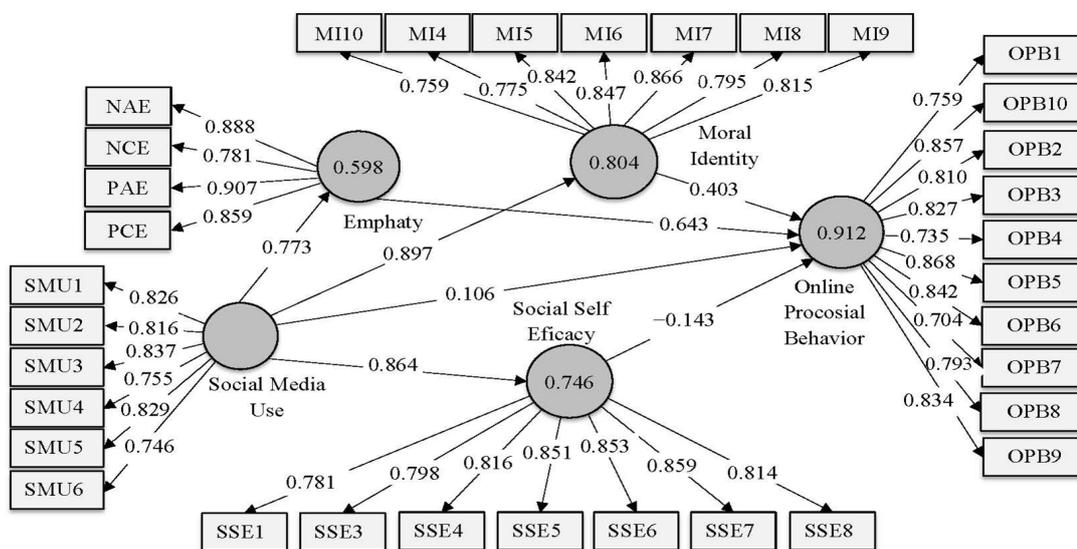


Fig. 3. Modification Model

18 analysis are shown in Table 2. In the first hypothesis test, the T statistic value was 2.051 (p -values = 0.041), meaning that the hypothesis was accepted, namely that there is an influence of social media use on online prosocial behaviour of school teenagers. The second hypothesis tests the influence of moral identity on the online prosocial behaviour of school teenagers. The findings reveal that the t-statistic score was 7.557 (p -value = 0.000), and the second hypothesis was accepted. This means that moral identity has a positive influence on the online prosocial behaviour of school teenagers.

Apart from that, this study also tested the influence of empathy on online prosocial behaviour of school teenagers. The test results show a t -statistic score of 15.662 (p -value = 0.000); the fourth hypothesis is

accepted. This means that empathy has a positive influence on the online prosocial behaviour of school teenagers. Another finding is that social self-efficacy has a positive influence on the online prosocial behaviour of school teenagers (t -statistic = 3.298, p -value = 0.001); the sixth hypothesis is accepted.

Finally, we also tested the mediating role of moral identity, empathy, and social self-efficacy on the relationship between social media use and online prosocial behaviour. The results of the analysis revealed that partially the three mediators (moral identity, empathy, and social self-efficacy) succeeded in mediating the relationship between social media use and online prosocial behaviour. Thus, the third (moral identity), fifth (empathy), and seventh (social self-efficacy) hypotheses can be accepted.

Table 1. Questionnaire Reliability Test

Variable	Cronbach's Alpha	Rho_A (Dijkstra-Henseler's Rho)	Composite Reliability	Average Variance Extracted
Online Prosocial Behaviour	0.939	0.942	0.948	0.647
Social Media Use	0.889	0.889	0.916	0.644
Moral Identity	0.915	0.916	0.932	0.664
Empathy	0.882	0.890	0.919	0.739
Social Self-efficacy	0.922	0.924	0.937	0.681

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

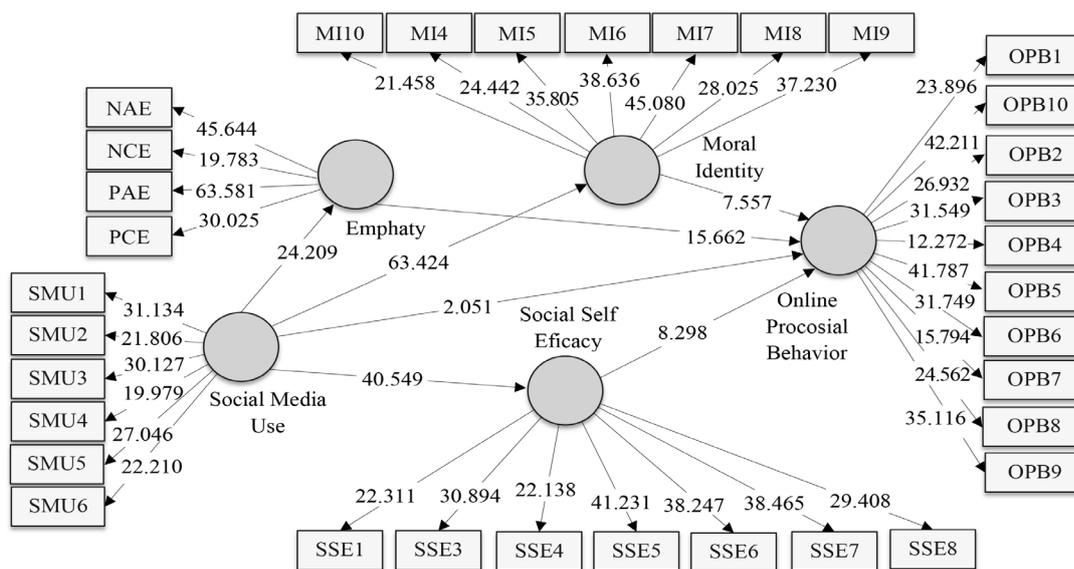


Fig. 4. Bootstrapping analysis (outer model)

Table 2. SEM analysis results

Path Analysis	Original Sample	Sample Mean	Standard Deviation	T Statistics	P Values
Social Media Use – Online Prosocial Behaviour	0.106	0.110	0.052	2.051	0.041
Moral Identity – Online Prosocial Behaviour	0.403	0.405	0.053	7.557	0.000
Social Media Use – Moral Identity – Online Prosocial Behaviour	0.361	0.363	0.048	7.478	0.000
Empathy – Online Prosocial Behaviour	0.643	0.643	0.041	15.662	0.000
Social Media Use – Empathy – Online Prosocial Behaviour	0.497	0.497	0.034	14.612	0.000
Social Self-Efficacy – Online Prosocial Behaviour	-0.143	-0.150	0.043	3.298	0.001
Social Media Use – Social Self-efficacy – Online Prosocial Behaviour	-0.124	-0.130	0.038	3.240	0.001
Social Media Use – Empathy	0.773	0.772	0.032	24.209	0.000
Social Media Use – Moral Identity	0.897	0.897	0.014	63.424	0.000
Social Media Use – Social Self-efficacy	0.864	0.864	0.021	40.549	0.000

Discussion and Conclusion

Research has been conducted on the impact of social media use on negative behaviour. However, the positive impact of using social media has yet to be widely studied. Therefore, this study aims to investigate the influence of social media use on the online prosocial behaviour of adolescent students. Apart from that, this study also tested the mediating role of moral identity, empathy, and social self-efficacy in the relationship between social media use and online prosocial behaviour.

The Influence of Social Media Use on the Online Prosocial Behaviour. The first hypothesis aims to test the influence of social media use on online prosocial behaviour of teenage students. Study findings prove that social media use has a positive influence on online prosocial behaviour. The results of this study confirm the findings of previous studies, which stated that the intensity of social media use among school teenagers has a significant influence on their online prosocial behaviour [12]. The influence of social media uses on online prosocial



behaviour is a significant phenomenon in the current context of digital interactions. Social interaction through digital media allows students to engage in prosocial actions. Through social media, students can build wider social networks, which can expand opportunities to engage in prosocial actions.

Additionally, social media creates opportunities to share positive experiences, inspiration, and emotional support, all of which are forms of online prosocial behaviour. Excessive use of social media can also result in negative impacts, such as bullying or negative influence [3; 22]. Providing support through positive comments, sharing useful information, or participating in online charity campaigns can be a concrete manifestation of prosocial behaviour in cyberspace. Meanwhile, social media can also accelerate the dissemination of information regarding social and humanitarian issues, encouraging collective awareness and response. Therefore, a deep understanding of how to use social media positively is essential for creating a positive online environment to support the development of online prosocial behaviour.

The Role of Moral Identity on the Online Prosocial Behaviour. The role of moral identity in shaping online prosocial behaviour emerges as a key aspect in understanding individuals' positive actions in cyberspace. One of the findings of this study is that moral identity is proven to have a positive influence on the formation of online prosocial behaviour in teenage students. This finding is relevant to a previous study conducted by J. Leng et al., the results of which stated that moral identity encourages the cultivation of online prosocial behaviour and also acts as a mediator [9]. Additionally, research by K. Aquino and A. Reed found that individuals with stronger moral identities tend to be more motivated to engage in prosocial behaviour [24]. Students tend to respond more positively to situations that require support and can be more active in defending moral values in the online environment.

Another finding is that moral identity also acts as a mediator in the relationship between social media use and online prosocial behaviour among teenage students. Moral identity acts as an internal filter that mediates how individuals respond to interactions and

content on social media. Through a mediation process, moral identity can influence how social media users interpret, assess, and respond to online information or situations. Suppose an individual has a strong moral identity. In that case, they are more likely to bring their ethical values into online behaviour, such as providing support, sharing positive information, or speaking out on important social issues [9]. Conversely, a poorly defined or weak moral identity may reduce engagement in online prosocial behaviour.

The Role of Empathy in Online Prosocial Behaviour. This study also reveals that empathy has a positive influence on the online prosocial behaviour of school teenagers. Intense and positive interactions on social media platforms can also increase feelings of empathy and sensitivity to the needs and experiences of others, creating an online environment that is beneficial for all users. These findings support previous studies that stated that social media use is associated with increased cognitive and affective empathy over time [21].

The role of empathy in online prosocial behaviour is very significant because empathy creates the basis for a positive response to the experiences and needs of others in the digital environment. The ability to feel and understand the feelings of others motivates individuals to engage in supportive online behaviour. Previous research has shown that high levels of empathy are associated with more active participation in prosocial actions online [41]. Additionally, empathy can strengthen social bonds and solidarity in online communities, creating a supportive and inclusive environment. In addition, as a mediator between social media use and online prosocial behaviour, empathy acts as a link that facilitates the transformation of information obtained through social media into positive responses. Social media use can increase exposure to various realities and other people's life experiences. Empathy then plays an important role in turning this understanding into concrete, prosocial action. Previous research shows that engaging in online chat leads to manifestations of empathy⁸.

The Role of Social Self-Efficacy on the Online Prosocial Behaviour. This study reveals that social self-efficacy has a positive influence on the online prosocial behaviour

of adolescent students. As previous studies state, there is a positive relationship between self-efficacy and prosocial behaviour [35]. Individuals with high social self-efficacy tend to be more motivated to engage in prosocial behaviour in cyberspace. Other research states that prosocial behaviour is predicted by self-efficacy to impact change [36; 37]. Social self-efficacy creates a psychological foundation that motivates individuals to engage in supportive online behaviour and build positive online communities.

Individuals who possess strong social self-efficacy tend to feel confident in their ability to contribute positively to online communities, build positive relationships, and make a positive impact. Empirical research has demonstrated that there is a positive correlation between social self-efficacy and online prosocial behaviour. People who have higher levels of social self-efficacy are more likely to engage in supportive online actions [37]. Therefore, it is important to understand and enhance social self-efficacy to foster online prosocial behaviour, which can create a welcoming, inclusive, and productive virtual environment for everyone in the community.

The findings of this study hold significant implications for education and character development, particularly in the context of online interactions. The results provide a solid basis for creating educational programs that

help to strengthen moral and ethical values while also improving students' empathy and social self-efficacy skills. With these findings, educators can devise learning strategies that encourage positive social media use, help build a strong moral identity, and enhance interpersonal skills, such as empathy and social self-efficacy. By doing so, the research can help shape a learning environment that supports the character formation of adolescent students online, promoting constructive and online prosocial behaviour. Awareness of these key roles can provide a more comprehensive approach to education, addressing the unique challenges and opportunities associated with adolescent students' online interactions.

This study reveals that the online prosocial behaviour of adolescent students is positively influenced by several antecedent factors such as social media use, moral identity, empathy, and social self-efficacy. Apart from that, social media use also has an indirect influence on cultivating students' online prosocial behaviour through moral identity, empathy, and social self-efficacy. The results of this study provide important implications for teachers to develop character learning that promotes the strengthening of online prosocial behaviour. Online prosocial behaviour is a new form of character in the digital era that needs to be instilled in teenage students.

REFERENCES

1. 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. <http://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.027-041>
2. Uhls Y.T., Ellison N.B., Subrahmanyam K. Benefits and Costs of Social Media in Adolescence. *Pediatrics*. 2017;140(Supplement_2):67–70. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758E>
3. Abarna S., Sheeba J.I., Jayasrilakshmi S., Devaneyan S.P. Identification of Cyber Harassment and Intention of Target Users on Social Media Platforms. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*. 2022;115:105283. <https://doi.org/10.1016/j.engappai.2022.105283>
4. Mahfud T., Siswanto I., Wijayanto D.S., Puspitasari P.F. Antecedent Factors of Vocational High School Students' Readiness for Selecting Careers: A Case in Indonesia. *Cakrawala Pendidikan*. 2020;39(3):633–644. Available at: <https://journal.uny.ac.id/index.php/cp/article/view/32310> (accessed 05.02.2024).
5. Tao S., Lan M., Tan C.Y., Liang Q., Pan Q., Law N.W.Y. Adolescents' Cyberbullying Experience and Subjective Well-Being: Sex Difference in the Moderating Role of Cognitive-Emotional Regulation Strategy. *Computers in Human Behavior*. 2024;153:108122. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108122>
6. Erreygers S., Vandebosch H., Vranjes I., Baillien E., De Witte H. Development of a Measure of Adolescents' Online Prosocial Behavior. *Journal of Children and Media*. 2018;12(4):448–464. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1431558>

⁸ Rosen L. iDisorder: Understanding Our Obsession with Technology and Overcoming Its Hold on Us.



7. Jang Y.J., Kim H.W., Jung Y. A Mixed Methods Approach to the Posting of Benevolent Comments Online. *International Journal of Information Management*. 2016;36(3):414–424. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfo-mgt.2016.02.001>
8. Valkenburg P.M., Peter J. Online Communication among Adolescents: An Integrated Model of Its Attraction, Opportunities, and Risks. *Journal of Adolescent Health*. 2011;48(2):121–127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
9. Leng J., Guo Q., Ma B., Zhang S., Sun P. Bridging Personality and Online Prosocial Behavior: The Roles of Empathy, Moral Identity, and Social Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*. 2020;11:575053. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575053>
10. Lv Y., Qiao X., Leng J., Zheng Y., Guo Q. Mindfulness Promotes Online Prosocial Behavior via Cognitive Empathy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021;18(13):7017. <https://doi.org/10.3390/ijerph18137017>
11. Erreygers S., Vandebosch H., Vranjes I., Baillien E., De Witte H. Nice or Naughty? The Role of Emotions and Digital Media Use in Explaining Adolescents' Online Prosocial and Antisocial Behavior. *Media Psychology*. 2017;20(3):374–400. <https://doi.org/10.1080/15213269.2016.1200990>
12. Lysenstøen C., Bøe T., Hjetland G.J., Skogen J.C. A Review of the Relationship between Social Media Use and Online Prosocial Behavior among Adolescents. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:579347. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.579347>
13. Prot S., Gentile D.A., Anderson C.A., Suzuki K., Swing E., Lim K.M., et al. Long-Term Relations among Prosocial-Media Use, Empathy, and Prosocial Behavior. *Psychological Science*. 2013;25(2):358–368. <https://doi.org/10.1177/0956797613503854>
14. Zeng P., Zhao X., Xie X., Long J., Jiang Q., Wang Y., et al. Moral Perfectionism and Online Prosocial Behavior: The Mediating Role of Moral Identity and the Moderating Role of Online Interpersonal Trust. *Personality and Individual Differences*. 2020;162:110017. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110017>
15. De Caroli M.E., Sagone E. Self-Efficacy and Prosocial Tendencies in Italian Adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013;92:239–245. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.666>
16. Hardy S.A., Bean D.S., Olsen J.A. Moral Identity and Adolescent Prosocial and Antisocial Behaviors: Interactions with Moral Disengagement and Self-Regulation. *Journal of Youth and Adolescence*. 2015;44:1542–1554. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0172-1>
17. Valkenburg P.M., Peter J. Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research. *Current Directions in Psychological Science*. 2009;18(1):1–5. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x>
18. Martínez-Gregorio S., Oliver A. Generalizability of Alignment and Sorting Effects in Secondary Education: Evaluation of the Effectiveness of an Activity for the Entrepreneurial Competence Promotion. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*. 2023;28(2):173–181. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2023.05.002>
19. Reich S.M., Subrahmanyam K., Espinoza G. Friending, IMing, and Hanging out Face-To-Face: Overlap in Adolescents' Online and Offline Social Networks. *Developmental Psychology*. 2012;48(2):356–368. <https://doi.org/10.1037/a0026980>
20. Alloway T., Runac R., Quershi M., Kemp G. Is Facebook Linked to Selfishness? Investigating the Relationships among Social Media Use, Empathy, and Narcissism. *Social Networking*. 2014;3(3):150–158. <http://dx.doi.org/10.4236/sn.2014.33020>
21. Vossen H.G.M., Valkenburg P.M. Do Social Media Foster or Curtail Adolescents' Empathy? A Longitudinal Study. *Computers in Human Behavior*. 2016;63:118–124. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.040>
22. Zhao Y., Chu X., Rong K. Cyberbullying Experience and Bystander Behavior in Cyberbullying Incidents: The Serial Mediating Roles of Perceived Incident Severity and Empathy. *Computers in Human Behavior*. 2023;138:107484. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107484>
23. Hardy S.A., Carlo G. Moral Identity: What Is It, How Does It Develop, and Is It Linked to Moral Action? *Child Development Perspectives*. 2011;5(3):212–218. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>
24. Aquino K., Reed A. The Self-Importance of Moral Identity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002;83(6):1423–1440. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1423>
25. Winterich K.P., Mittal V., Ross Jr. W.T. Donation Behavior toward In-Groups and Out-Groups: The Role of Gender and Moral Identity. *Journal of Consumer Research*. 2009;36(2):199–214. <https://doi.org/10.1086/596720>
26. Hertz S.G., Krettenauer T. Does Moral Identity Effectively Predict Moral Behavior? A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*. 2016;20(2):129–140. <https://doi.org/10.1037/gpr0000062>
27. Batson C.D., Lishner D.A., Stocks E. The Empathy-Altruism Hypothesis. In: Schroeder D.A., Graziano W.G. (eds) *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior*. Oxford: Oxford University Press; 2015. P. 259–281. <https://doi.org/10.1093/OXFORDHOB%2F9780195399813.013.023>

28. Flook L., Goldberg S.B., Pinger L., Davidson R.J. Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*. 2015;51(1):44–51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
29. Eisenberg N. Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*. 2000; 51:665–697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
30. Davis M.H. Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983;44(1):113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
31. Wodzicki K., Schwämmlein E., Cress U., Kimmerle J. Does the Type of Anonymity Matter? The Impact of Visualization on Information Sharing in Online Groups. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2011;14(3):157–160. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0383>
32. Ivcevic Z., Ambady N. Face to (Face)Book: The Two Faces of Social Behavior? *Journal of Personality*. 2013;81(3):290–301. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2012.00804.x>
33. Gecas V. The Social Psychology of Self-Efficacy. *Annual Review of Sociology*. 1989;15:291–316. Available at: <http://www.jstor.org/stable/2083228> (accessed 05.02.2024).
34. Valkenburg P.M., Peter J. Adolescents' Identity Experiments on the Internet: Consequences for Social Competence and Self-Concept Unity. *Communication Research*. 2008;35(2):208–231. <https://doi.org/10.1177/0093650207313164>
35. Falanga R., De Caroli M.E., Sagone E. Humor Styles, Self-Efficacy and Prosocial Tendencies in Middle Adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014;127:214–218. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.243>
36. Patrick R.B., Bodine A.J., Gibbs J.C., Basinger K.S. What Accounts for Prosocial Behavior? Roles of Moral Identity, Moral Judgment, and Self-Efficacy Beliefs. *The Journal of Genetic Psychology*. 2018;179(5):231–245. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1491472>
37. Steinemann S.T., Geelan B.J., Zaehrer S., Mutuura K., Wolkow E., Frasseck L., et al. Potentials and Pitfalls of Increasing Prosocial Behavior and Self-Efficacy Over Time Using an Online Personalized Platform. *Plos One*. 2020;15(6):e0234422. Available at: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0234422> (accessed 05.02.2024).
38. Ellison N.B., Steinfield C., Lampe C. The Benefits of Facebook “Friends:” Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2007;12(4):1143–1168. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
39. Brett J.D., Becerra R., Maybery M.T., Preece D.A. The Psychometric Assessment of Empathy: Development and Validation of the Perth Empathy Scale. *Assessment*. 2022;30(4):1140–1156. <https://doi.org/10.1177/10731911221086987>
40. Muris P.A. Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2001;23:145–149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
41. Zysberg L., Hy L. Emotional Education: A Selective Literature Review and an Emerging Model. *Multi Colors: An International Journal of Educational Research and Theory*. 2019;1(1):37–50. Available at: https://www.researchgate.net/publication/330224476_Emotional_Education_A_Selective_Literature_Review_and_an_Emerging_Model (accessed 05.02.2024).

About the authors:

Sadam Fajar Shodiq, Ph.D. (Edu.), Departement of Islamic Education, Head of Educational Laboratorium, Muhammadiyah University of Yogyakarta / Universitas Muhammadiyah Yogyakarta (E6 Brawijaya St., Yogyakarta 55183, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4043-7568>, **Scopus ID:** 57210104975, sadamfajarshodiq@fai.umy.ac.id

Syamsudin Syamsudin, Lecturer of the Islamic Education, Departement of Islamic Education, Muhammadiyah University of Yogyakarta / Universitas Muhammadiyah Yogyakarta (E6 Brawijaya St., Yogyakarta 55183, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0978-4628>, **Scopus ID:** 57210123766, **Researcher ID:** Q-2305-2017, syam_hs@umy.ac.id

Asep Dahliyana, Ph.D. (Edu.), Departement of General and Character Education, Indonesian University of Education / Universitas Pendidikan Indonesia (229 Dr. Setiabudi St., Bandung 40154, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2396-6601>, **Scopus ID:** 57396047500, asep_dahly@upi.edu

Imas Kurniawaty, Ph.D. (Edu.), Departement of General and Character Education, Indonesian University of Education / Universitas Pendidikan Indonesia (229 Dr. Setiabudi St., Bandung 40154, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6371-1019>, **Scopus ID:** 57218212517, i.kurniawaty@upi.edu



Aiman Faiz, Ph.D. (Edu.), Departemen of Primary Teacher Education, University Muhammadiyah of Cirebon / Universitas Muhammadiyah Cirebon (70 Tuparev St., Cirebon 45153, Indonesia), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6414-2997>**, **Scopus ID: 57218211269**, aimanfaiz@umc.ac.id

Authors' contribution:

S. F. Shodiq – study framework development; instrument development; data analysis; manuscript writing; and manuscript submitting.

S. Syamsudin – instrument development; data analysis; manuscript review; english proofreading; formulation conclusions.

A. Dahliana – data collection; processing and interpretation of results; preparation of sections of the text; revision of the text.

I. Kurniawati – interpretation of the results; preparation of review of studies; data collection.

A. Faiz – interpretation of the results; preparation of review of studies; data collection.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 21.02.2024; revised 17.04.2024; accepted 25.04.2024.

Об авторах:

Шодик Садам Фаджар, доктор исламского образования, департамент исламского образования, руководитель образовательной лаборатории Джокьякартского университета Мухаммадии (55183, Индонезия, г. Джокьякарта, ул. Бравиджая, д. Е6), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4043-7568>**, **Scopus ID: 57210104975**, sadamfajarshodiq@fai.umy.ac.id

Сямсудин Сямсудин, преподаватель исламского образования, департамент исламского образования Джокьякартского университета Мухаммадии (55183, Индонезия, г. Джокьякарта, ул. Бравиджая, д. Е6), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0978-4628>**, **Scopus ID: 57210123766**, **Researcher ID: Q-2305-2017**, syam_hs@umy.ac.id

Далияна Асеп, доктор общего образования и воспитания характера, департамент общего образования и воспитания характера Индонезийского педагогического университета (40154, Индонезия, Бандунг, ул. д-ра Сетиабуди, д. 229), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2396-6601>**, **Scopus ID: 57396047500**, asep_dahly@upi.edu

Курниавати Имас, доктор общего образования и воспитания характера, департамент общего образования и воспитания характера Индонезийского педагогического университета (40154, Индонезия, Бандунг, ул. д-ра Сетиабуди, д. 229), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6371-1019>**, **Scopus ID: 57218212517**, i.kurniawaty@upi.edu

Фаиз Айман, доктор начального педагогического образования, департамент начального педагогического образования Чиребонского университета Мухаммадии (45153, Индонезия, г. Чиребон, ул. Тупарева, д. 70), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6414-2997>**, **Scopus ID: 57218211269**, aimanfaiz@umc.ac.id

Заявленный вклад авторов:

С. Ф. Шодик – разработка схемы исследования; разработка инструментов; анализ данных; написание рукописи; подача рукописи.

С. Сямсудин – разработка инструментов; анализ данных; рецензирование рукописи; корректура английского языка; формулировка выводов.

А. Далияна – сбор данных; обработка и интерпретация результатов; подготовка разделов текста; редактирование текста.

И. Курниавати – интерпретация результатов; подготовка обзора исследований; сбор данных.

А. Фаиз – интерпретация результатов; подготовка обзора исследований; сбор данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 21.02.2024; одобрена после рецензирования 17.04.2024; принята к публикации 25.04.2024.



Оригинальная статья / Original article

doi: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.469-482

УДК 17:37:316:008:34

«Новая этика» в экспертной оценке академического сообщества: социокультурные основания и нормотворческие перспективы

А. А. Сычев^{1,2}, Н. В. Жадунова¹✉

¹ МГУ им. Н. П. Огарёва,

г. Саранск, Российская Федерация

² Тюменский индустриальный университет,

г. Тюмень, Российская Федерация

✉ zhadunovan@mail.ru

Аннотация

Введение. Актуальность исследования обусловлена распространением идей «новой этики», отражающих современные трансформации в понимании справедливости, общественного признания, политкорректности, борьбы против дискриминации, стигматизации. Академическое сообщество, во многом определяющее ценностный вектор для развития системы образования и воспитания молодежи, является активным участником дискуссии относительно «новой этики». Цель исследования – анализ представлений академического сообщества о социокультурных основаниях и нормотворческих перспективах «новой этики».

Материалы и методы. Статья базируется на результатах авторского исследования, проведенного среди преподавателей вузов и научных организаций. В качестве экспертов отобраны 32 специалиста в области этики, социологии и права из России, Кыргызстана и Беларуси. Метод сбора первичной социологической информации – экспертное веб-интервью, реализованное на платформе Yandex Forms. Рекрутирование экспертов осуществлялось посредством собственных социальных сетей исследователей.

Результаты исследования. Эксперты определяют «новую этику» как сформированную в условиях цифровой коммуникации совокупность норм и принципов, направленных против проявлений дискриминации и насилия. Целью «новой этики» является переосмысление отношений между людьми в условиях очередного витка признания и повышения чувствительности к нарушению личных границ. В фокусе «новой этики» – формы насилия, ранее скрытые от публичного взгляда. Отмечается серьезный нормотворческий потенциал «новой этики».

Обсуждение и заключение. Поскольку «новая этика» оказывает серьезное воздействие на формирование ценностных установок, учет мнения академического сообщества по поводу данных проблем необходим для разработки стратегий воспитания молодежи, новых нормативных актов, регулирующих образовательную и воспитательную деятельность, а также кодексов академической этики.

Ключевые слова: «новая этика», академическое сообщество, культура, мораль, нормотворчество, воспитание

Финансирование: статья подготовлена за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01167 (<https://rscf.ru/project/23-28-01167/>).

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Сычев А. А., Жадунова Н. В. «Новая этика» в экспертной оценке академического сообщества: социокультурные основания и нормотворческие перспективы // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3. С. 469–482. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.469-482>

© Сычев А. А., Жадунова Н. В., 2024



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



Cultural Foundations and Norm-Creating Perspectives of “New Ethics” in the Expert Assessment of the Academic Community

A. A. Sychev^{a, b}, N. V. Zhadunova^a ✉

^a National Research Mordovia State University,
Saransk, Russian Federation

^b Industrial University of Tyumen,
Tyumen, Russian Federation

✉ zhadunovan@mail.ru

Abstract

Introduction. The relevance of the study relies on the dissemination of the ideas of “new ethics”, reflecting modern transformations in the understanding of justice, social recognition, political correctness, the fight against discrimination, stigmatization, etc. The academic community, which largely determines the value vector of educational process, is an active participant in the discussion about the “new ethics”. The purpose of the study is to analyze its ideas about sociocultural foundations and norm-making prospects of “new ethics”.

Materials and Methods. The article is based on the results of the authors’ research conducted among representatives of the academic community. 32 specialists in sociology, ethics and law from Russia, Kyrgyzstan and Belarus were selected as experts. The method of collecting primary sociological information is an expert web interview implemented on the Yandex Forms platform. Recruitment of respondents was carried out through the researchers’ own networks.

Results. Experts define “new ethics” as a set of norms and principles formed in the conditions of digital communication and aimed against manifestations of discrimination and violence. The goal of the “new ethics” is to rethink relations between people in the context of the current round of recognition process and increased sensitivity to the violation of the personal boundaries. The focus of the “new ethics” is on the forms of violence that were previously hidden from public view. Experts believe that the “new ethics” has serious norm-creating potential, and regulations are already being changed to meet new requirements. However, they believe that these changes should be thoughtful and not be driven by the emotions, to which the “new ethics” often appeals.

Discussion and Conclusion. Since “new ethics” has a serious impact on education, taking into account the views of the academic community on it is necessary to develop strategies for upbringing, making new laws and codes of academic ethics.

Keywords: “new ethics”, academic community, culture, morality, norm-creating, education

Funding: The research was supported by the Russian Science Foundation grant No. 23-28-01167 (<https://rscf.ru/project/23-28-01167/>).

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

For citation: Sychev A.A., Zhadunova N.V. Cultural Foundations and Norm-Creating Perspectives of “New Ethics” in the Expert Assessment of the Academic Community. *Integration of Education*. 2024;28(3):469–482. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.469-482>

Введение

В развитии современной культуры прослеживается тенденция обострения противоречий между различными системами моральных ценностей. С одной стороны, повышается степень свободы и независимости человека, усиливается его чувствительность к несправедливости и нетерпимость к внешнему давлению; с другой – увеличение количества чрезвычайных ситуаций – катастроф, аварий, конфликтов, эпидемий – ведет к необходимости

ограничения прав индивида ради защиты общественных интересов. Процесс фрагментации и ценностной поляризации морали, наблюдаемый приблизительно с середины XX в., резко ускорился в конце 2010-х – начале 2020-х гг. в условиях цифровизации культуры и пандемии COVID-19. На фоне этих событий обострились споры относительно ценностного вектора дальнейшего развития отечественной культуры, необходимости поиска вариантов развития общества, при котором инновации не ставили бы

под угрозу традиции, а традиции не препятствовали бы движению вперед.

Для обобщенного обозначения кардинальных изменений в сфере морали в научной литературе стало употребляться понятие «новая этика», которое отличается явной неоднозначностью: идеи не только «новой этики» могут рассматриваться в качестве новых¹, притом далеко не все идеи «новой этики» являются в полной мере новыми [1]. «Этика» в сочетании «новая этика» понимается предельно широко: как совокупность принципов и норм, обусловленных не экономической или государственной целесообразностью, а общественным мнением и личной убежденностью. Однако сложно отделить собственно этические составляющие «новой этики» от психологических и идеологических: словарь «новой этики» в большей части заимствован из популярной психологии, а ее риторика пронизана либерально-освободительным пафосом.

Осознавая крайнюю неточность понятия, критики предлагают использовать вместо «новой этики» слова «идеоэтика», «новая моральная чувствительность», «культура виктимности», «новая справедливость», «новая нетерпимость» и др.

Однако, несмотря на свою смысловую неоднозначность (а, возможно, и благодаря ей), «новая этика» оказалась чрезвычайно удачным сочетанием для привлечения внимания публики и заинтересованности тех, кто формирует общественное мнение: журналистов, деятелей искусства, политиков, исследователей общества и культуры. Размытость понятия удобна тем, что позволяет разным участникам дискуссии вкладывать в него свое содержание: защитники подчеркивают антидискриминационный и гуманистический потенциал «новой этики», противники – агрессивность и радикальность методов борьбы; одни рассматривают данные идеи в контексте феминизма,

инклюзивности и политкорректности, другие – как очередной этап доносительства и «охоты на ведьм».

Одним из важных участников этих споров является академическое сообщество. Его подход к «новой этике» имеет некоторые особенности. Во-первых, ученые пытаются подойти к проблеме трансформации моральных ценностей с позиции научного знания, т. е. без излишних эмоций, объективно и непредвзято, что позволяет лучше понять культурные и социальные истоки «новой этики», ее цели, средства, преимущества и недостатки. Во-вторых, именно мнение академического сообщества, особенно специалистов в области этики, социологии, права и преподавателей общественных дисциплин, является определяющим для выбора ценностного вектора системы воспитания. Цель исследования – анализ идей «новой этики», ее нормотворческих перспектив через призму оценок, высказанных академическим сообществом.

Обзор литературы

В зарубежных исследованиях сочетание «новая этика» употребляется для обозначения ряда концепций и движений с начала XX в. по наше время. В их числе, как отмечает Э. Россман², движение “*Neue Ethik*” в Германии, выступавшее за права женщин, концепция Э. Нойманна, выпустившего книгу «Глубинная психология и новая этика»³, работа А. Аллен «Новая этика: экскурсия с гидом по моральному ландшафту XXI в.»⁴ и др. Можно выявить определенные сходства между указанными идеями и принципами «новой этики», возникающие уже в силу того, что все они претендуют на оригинальность и призывают к отказу от предшествующей им моральной традиции. Однако, несмотря на название, с данными представлениями «новая этика» генетически не связана и непосредственно из них не вытекает.

¹ Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Гражданское общество: новая этика. Тюмень : НИИПЭ, 2003. 224 с.

² Россман Э. Как придумали «новую этику». Фрагмент из истории понятий // Сигма : сайт. 2020. URL: <https://syg.ma/@ella-rossman/kak-privdumali-novuiu-etiku-fraghmient-iz-istorii-poniatii> (дата обращения: 10.10.2023).

³ Нойманн Э. Глубинная психология и новая этика. Человек мистический. М. : Азбука, 2008. 256 с.

⁴ Allen A. L. *The New Ethics: A Guided Tour of the Twenty-First Century Moral Landscape*. New York : Miramax Books, 2004. 322 p.



Ближе к современному пониманию этики концепция «культурных войн» в XX в., которая применяется для обозначения противоречий между традиционными системами коллективных моральных ценностей, защищаемыми религией, и инновациями в морали, основанными на приоритете потребностей и желаний индивида [2].

Анализ современных англоязычных статей демонстрирует, что сочетание “new ethics” используется в контексте применения нормы морали к новым социальным условиям и практикам в областях информатизации [3; 4], биомедицины [5; 6], экологии [7; 8] и др. В последнее время призывы к обновлению этики чаще всего наблюдаются в исследованиях, посвященных искусственному интеллекту [9; 10] и нейроэтике [11]. Таким образом, “new ethics” в основном ассоциируется с проблемами морального регулирования новых технологий.

В некоторых случаях вышеуказанное понятие используется в значении, более близком к современному его пониманию в русскоязычном дискурсе, т. е. для обозначения моральных проблем социальной справедливости, толерантности, признания и др. Е. Венг и Ф. Мансури описывают «новую этику» как открытость, уважение и взаимопонимание в условиях жизни в многонациональных многоконфессиональных, мультикультурных сообществах [12].

В зарубежных публикациях сложно обнаружить специфические коннотации, которые прослеживаются у понятия «новая этика» в русскоязычной литературе. Большое количество статей посвящено «культуре отмены», которая считается одним из центральных концептов, определяющих характер «новой этики» [13; 14], в том числе применительно к пространству академической деятельности [15; 16]. В западной

литературе схожие концепты (абьюз, токсичность, виктимность, язык вражды, «культура отмены» и др.) не воспринимаются как элементы единой системы и как радикально новый поворот в понимании моральных ценностей. Для первичной концептуализации этого понятия потребовался взгляд с позиции культуры, для которой данные концепты представляются новыми и дискуссионными.

Таким образом, концепция «новой этики» сформировалась в отечественном дискурсе для обозначения трансформаций в морали, характерных для западной культуры, однако в последние десятилетия активно проникающих в отечественную культуру. Изначально споры о «новой этике» велись на публицистическом уровне. По мере нарастания популярности появились попытки междисциплинарной систематизации тем, составляющих предметное поле «новой этики» в форме словарей⁵. В научных публикациях стали появляться работы, посвященные анализу темы в области этики и философии⁶ [17; 18], социологии⁷, психологии⁸ [19], других гуманитарных наук [20]. Концептуализация «новой этики» находится на начальном этапе своего развития, и позиции ученых достаточно противоречивы, однако складывается определенный консенсус относительно предметного поля «новой этики».

Для целостного представления о состоянии исследования проблем «новой этики» на современном этапе целесообразно проанализировать взгляды отечественных специалистов, что определило особенности методологии исследования.

Материалы и методы

Статья базируется на результатах авторского исследования, проведенного в ноябре 2023 г. среди представителей

⁵ Конец привычного мира. Путеводитель журнала «Нож» по новой этике, новым отношениям и новой справедливости / Н. Травкина [и др.]. М. : Альпина нон-фикшн, 2021. 384 с.; Сложные чувства. Разговорник новой реальности: от абьюза до токсичности / под ред. П. Аронсон. М. : Individuum, 2022. 270 с.

⁶ Магун А. «Новая этика» – это не про культурность, а про «новую моральную аллергию», которая пришла к нам из США // Культура. 2021. № 1. URL: <https://portal-kultura.ru/articles/world/331659-filosof-artemiy-magun-novaya-etika-eto-ne-pro-kulturnost-a-pro-novuyu-moralnuyu-allergiyu-kotoraaya-p/> (дата обращения: 10.10.2023); Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Гражданское общество: новая этика.

⁷ Сложные чувства. Разговорник новой реальности: от абьюза до токсичности / под ред. П. Аронсон.

⁸ Конец привычного мира. Путеводитель журнала «Нож» по новой этике, новым отношениям и новой справедливости / Н. Травкина [и др.].

академического сообщества – преподавателей вузов, научных организаций (в том числе сотрудников РАН). Поскольку проблематика «новой этики» возникла и активно дискутируется в русскоязычной среде, преимущественно были опрошены эксперты из России, а также тех стран, исследователи которых участвуют в дискуссии в силу тесных исторических, культурных и языковых связей, позволяющих говорить об общем дискурсивном пространстве (Беларусь, Кыргызстан). В качестве экспертов отобраны 32 специалиста в области этики, социологии и права из Москвы, Санкт-Петербурга, Пензы, Махачкалы, Саратова, Перми, Севастополя, Нижнего Тагила, Ижевска, Саранска, Новосибирска, Оренбурга, Бишкека и Минска.

Основной пул экспертов представлен участниками международной научной конференции, посвященной проблемам современного этического знания (г. Санкт-Петербург, 2023 г.), а также авторами исследований последних лет по вопросам, входящих в круг «новой этики». Критериями отбора экспертов стали работа в вузе или научной организации; ученая степень (кандидата, доктора наук) или стаж научной (преподавательской) работы более 5 лет; область научных интересов, прямо или опосредованно связанная с проблемами «новой этики». Значительная часть экспертов – специалисты в этике, а также социологии или праве. Метод сбора первичной социологической информации – экспертное интервью, реализованное на платформе Yandex Forms. Все опрошенные были проинформированы о цели работы и выразили готовность к сотрудничеству.

Согласно предоставленным данным, большая часть экспертов (21 чел.) имеют стаж научной работы более 15 лет, 24 – работают в высших учебных заведениях, 4 – в научных организациях, из них двое – в Российской академии наук. В опросе участвовали 9 докторов и 16 кандидатов наук. 6 экспертов находятся на должности профессора, 7 – доцента, 5 – научного сотрудника. Возраст опрошенных варьируется от 24 до 74 лет.

В гайде экспертного опроса специалистам предлагается дать собственное

определение «новой этике»; объяснить основную цель; провести различие между проблемами «новой этики» и традиционными моральными проблемами; рассказать, что послужило толчком к появлению «новой этики»; перечислить основные проблемы; обозначить приемлемые и неприемлемые идеи; описать средства, применяемые сторонниками рассматриваемой концепции для достижения своих целей и дать их оценку; оценить нормотворческие перспективы «новой этики». Эксперту также предлагается определиться с общей оценкой «новой этики», дав ответ на вопрос, является ли она новым этапом развития морали или же очередной моральной паникой, интерес к которой быстро пропадет.

Опрос позволяет «подсветить» ключевые тенденции в исследованиях «новой этики». Ограничения выборки во многом нивелируются экспертным статусом опрошенных.

Результаты исследования

Результаты экспертного опроса подчеркивают, что информанты отказываются «новой этике» в достаточном уровне концептуализации, ассоциируя ее с различными проблемами современности – начиная от дискриминации в целом и заканчивая риторикой ненависти. В числе проблем эксперты отметили (в порядке убывания) разного рода девиации, феминизм, гендерные проблемы, права меньшинств и угнетенных групп, идеологическую борьбу, «культуру отмены», эйджизм, экологию, коллективную ответственность и коллективную вину.

Ответы демонстрируют отсутствие четкого определения сочетания «новая этика» и его трактовку через перечисление проблем, конкретный выбор которых зависит от позиции исследователя.

Многие эксперты отмечают крайнюю размытость этого понятия: «“Новая этика” – неоднозначное понятие, которое тяжело концептуализировать. Есть ощущение, что в него можно включить едва ли не все, что происходит в публичной и не очень сфере и так или иначе затрагивает мораль: в ее свете можно рассматривать все, начиная от буллинга и заканчивая влиянием фейков» (социолог, кандидат наук, г. Саранск)



(Здесь и далее стилистика и грамматика ответов респондентов сохранены. – *Ред.*). «У этого выражения есть разные значения, помимо “перегретого” современного» (этик, доктор наук, г. Москва).

Эксперты указывают на то, что это понятие сформировалось в отечественных условиях и представляет собой специфический взгляд со стороны на моральные проблемы, поставленные сегодня перед западной культурой, а в России (и на пространстве СНГ в целом) только начинают проявляться: «Концепт, который используется преимущественно в российском общественном и научном дискурсе для обозначения нового типа отношений, складывающегося в странах с Запада и предполагающего большую инклюзивность, внимание к проблемам неравенства и дискриминации, проблемам меньшинств» (историк, кандидат наук, г. Москва). «Цепляющий медийный образ для обсуждения некоторых резонансных случаев в западной массовой культуре рубежа 2010–2020-х гг.» (этик, кандидат наук, г. Санкт-Петербург).

Смысловым ядром «новой этики», по мнению большинства экспертов, является критика разного рода дискриминационных практик, в том числе ранее воспринимавшихся в качестве нормы. Значительная часть определений содержат слово «дискриминация» или понятия, обозначающие ее различные формы: «“Новая этика” – это совокупность радикальных изменений в морали, происходящих в последние десятилетия, связанных с новым витком признания наименее привилегированных индивидов и групп» (этик, доктор наук, г. Саранск). «“Новая этика” пытается сформулировать принципы тех отношений, которые раньше не обобщались морально как безнравственные, вернее, оценивались как допустимые. Например, “сексуальные домогательства” на работе, когда даже чисто символические знаки внимания в “новой этике” рассматриваются как аморальные. Расистскими высказываниями считаются даже номинативы, типа “белый-черный” и др.» (этик, кандидат наук, г. Санкт-Петербург).

При этом отмечается, что борьба с дискриминацией может быть лишь видимостью для продвижения собственных

идей, в том числе превращаться в обратную дискриминацию: «“Новая этика” – это концепция, упраздняющая четкое деление на “добро и зло”, при поверхностном рассмотрении которой складывается впечатление, что она отрицает неравенство и дискриминацию» (этик, кандидат наук, г. Севастополь). «Это разворот дискриминационных тенденций в рамках инклюзии таким образом, что каждое меньшинство – религиозное, национальное, сексуальное – ущемляет большинство путем обвинения их в некорректном обращении» (правовед, кандидат наук, г. Саратов).

Важным фактором формирования проблем новой этики является развитие новых технологий, прежде всего появление новых форм публичной цифровой коммуникации: «Это совокупность практик, связанных с новыми цифровыми формами борьбы меньшинств за признание, и этико-философская рефлексия по поводу таких практик» (этик, доктор наук, г. Саранск). «“Новая этика” – новая область исследования, изучающая этические нормы, которые необходимо соблюдать в цифровом пространстве» (социолог, доктор наук, г. Саранск).

Существуют более общие дефиниции, в которых «новая этика» понимается как совокупность ответов на моральные вызовы современности: культурные, экологические и др.: «Это область исследований, в рамках которой изучается нравственность, под которой понимается поведение человека, при котором не причиняется вред себе, другим и окружающей среде» (правовед, доктор наук, г. Саранск).

В некоторых случаях наблюдается скептическое негативное отношение к самому понятию: «Пока, скажу честно, ясности и уважения к этому словосочетанию не больше, чем к выражению “новое мышление”» (этик, доктор наук, г. Санкт-Петербург). «“Новая этика”? Есть этика и она и осталась этикой. Она не может быть новой» (правовед, кандидат наук, г. Новосибирск).

Цель «новой этики», по словам экспертов, состоит в выстраивании «нового формата общения, более открытого, публичного, с ответственностью, возведенной в культ и не имеющей срока давности»

(правовед, г. Ижевск). Она пытается добиться «солидарности, справедливости, свободы и этических ограничений поведения» (правовед, г. Москва); «отражает вызовы современного технологического общества» (этик, кандидат наук, г. Санкт-Петербург), стремится к тому, чтобы «быть инструментом, который помогал бы человеку понимать социальные и личные границы, не вредить себе и близкому» (социолог, доктор наук, г. Саранск).

«Новая этика» проблематизирует вопросы, присутствующие в «серой зоне» человеческих отношений, нацелена на «создание моральных ориентиров, постулирование идеи необходимости внимания к проблемам, ранее не находившихся в объективе общественной повестки или замалчиваемых обществом и государством» (историк, кандидат наук, г. Москва).

Опрошенные привели актуальные примеры необходимости обсуждения проблемы «новой этики» – «трансформация отношения к инвалидности» (социолог, кандидат наук, г. Саранск); «привлечение внимания к проблеме меньшинств» (этик, кандидат наук, г. Санкт-Петербург); «защита прав индивида и наиболее дискриминируемых в обществе групп от насилия со стороны членов привилегированных групп и государства» (этик, доктор наук, г. Бишкек); «научиться относиться с пониманием и эмпатией к себе и окружающим» (этик, доктор наук, г. Москва).

Ряд экспертов отметили в «новой этике» противоречие, выражающееся в стремлении изменить социальные стандарты, отказаться от традиционных норм и правил в пользу спорных идеологических установок: «Победить в борьбе за признание, добиться *de facto* идеологического монизма при поддержке *de jure* идеологического плюрализма; понять, как реализуется такая борьба, как это отражается в моральном сознании, каковы возможные последствия для личности и общества» (этик, доктор наук, г. Саранск).

Возникновение новоэтической проблематики связано с особенностями развития современного цифрового общества, которое дает человеку новые инструменты воздействия на систему ценностей и поступки

других людей, создает новые социальные и моральные практики: «Все, что есть принципиально нового в так называемой “новой этике” – это возможность применения цифровых технологий для осуждения совершившего проступок» (этик, кандидат наук, г. Санкт-Петербург). «К прежним моральным проблемам прибавились новые, связанные с развитием цифрового пространства, эти проблемы актуализирует “новая этика”» (социолог, доктор наук, г. Саранск).

Человек проводит в социальных сетях все больше времени, компенсируя виртуальным общением высокий уровень своей обособленности от других. Социальные медиа становятся важнейшим институтом социализации, формирующим личность молодых людей, что часто приводит к деструктивным последствиям [21]. Поэтому проблемы цифровой гигиены, цифровой этикета оказывают влияние на ценности и нормы «цифровых аборигенов», выступая важным компонентом «новой этики». Ее отличительными чертами являются смена фокуса рассмотрения морали с глобальных и объективных вопросов на субъективные проблемы, чувствительность к нарушению личных границ, лояльность и толерантность, но в то же время безапелляционность, а ее нормы «имеют обратную силу».

Толчком к развитию идей «новой этики», по мнению экспертов, стал технологический прогресс, в том числе компьютеризация, развитие средств массовой коммуникации, распространение интернета, формирование цифровой среды, популярность социальных сетей и их открытость, виртуализация реальности, возможность каждому пользователю публично заявить о себе и в условиях плюрализма мнений добиться ответной реакции: «Появление новых информационно-коммуникативных технологий и цифровой среды, заменивших традиционные способы коммуникации и межличностного общения» (правовед, доктор наук, г. Саранск). «Толчком к появлению “новой этики” послужило развитие информационных технологий и возрастание значения социальных сетей в жизни общества. Противники традиционной патриархальной морали, с одной стороны, приобрели возможность высказаться



и быть услышанными (например, движение #MeToo), а с другой – получили инструменты наложения репутационных санкций на тех, кто отрицает их ценности («культура отмены»)» (этик, доктор наук, г. Саранск).

Другим основанием для появления «новой этики» стало преобразование ценностей, правил поведения, связанных с изменением чувствительности к различным проявлениям насилия и несправедливости. Начальным толчком для переосмысления несправедливости выступил опыт переживания двух мировых войн, заставивший поставить интересы отдельного человека выше интересов коллектива, государства, науки. Права человека в условиях учащения чрезвычайных ситуаций (террористическая угроза, пандемия, вооруженные конфликты) повсеместно нарушаются, что создает ситуацию постоянного морального стресса [22]: «Несправедливость. Источником появления такой новой этики является то, что существующие социальные институты и структуры оказались неспособны решить то, что обещали те, кто их создавал и поддерживает. Так, несмотря на все лозунги о “равных возможностях”, в современном обществе существует неравенство и дискриминация. Поэтому возникает иллюзия, что раз не получается решить известными способами, то стоит попробовать нетрадиционные и даже эпатажные. К сожалению, пока можно наблюдать, что не только старые проблемы так не решаются, но и возникают новые формы неравенства и дискриминаций. И этот список можно продолжать» (этик, кандидат наук, г. Санкт-Петербург).

В числе иных проблем, которые внесли свой вклад в формирование «новой этики», упоминаются глобализация, сексуальная революция, биоэтика, феминизм, психология эмоционального комфорта, вызовы со стороны разных идентичностей и др.

Декларируемые «новой этикой» цели встречают понимание у экспертов: «Мне нравится “новая этика” в целом как концепция и идея...» (правовед, г. Саратов). «Многие идеи “новой этики” звучат вполне здраво. Кажется, что люди наконец-то научатся относиться друг к другу

уважительно, и в обществе будет меньше оскорблений, неравенства и несправедливости...» (правовед, г. Оренбург).

Однако «новая этика», пропагандируя равенство и признание, на практике нередко оборачивается новой дискриминацией, сегрегацией общества на носителей «прогрессивных» и «патриархальных» ценностей, навязыванием коллективной вины. Неприемлемыми среди идей «новой этики» эксперты считали обратную дискриминацию, «культуру отмены», хейт, буллинг, «квотирование для меньшинств»: «Движение от общих проблем к частным видится более чем обоснованным. Но вопрос, должно ли это достигаться теми инструментами, которыми оперирует “новая этика”? Я говорю сейчас в первую очередь о воспроизводимых ей моральных паниках, которые в ряде случаев можно назвать не иначе, как безумством толпы» (социолог, кандидат наук, г. Саранск). «“Новая этика” снова возвращает нас на позиции, когда люди оказываются в разных “лагерях”. Одни предстают как более привилегированные угнетатели, а другие – как угнетенные. Как и раньше, на людей навешивают ярлыки, и меняется только их содержание» (правовед, г. Оренбург).

Все эксперты утверждают, что «новая этика», как и все новое, требует изучения и переосмысления. Новые вызовы порождают новые моральные практики, которые могут быть как «моральными паниками», «чрезмерной агрессивностью в отстаивании индивидуальных прав», так и констатацией ценности Другого, «культуры согласия», «ценности жизни, устойчивого развития и социальной справедливости». Сегодня в «новой этике» нет принципа золотой середины, многие ее идеи сводятся к абсурду, создают дисбаланс в обществе.

Опрошенные отмечают такие средства, используемые сторонниками «новой этики», как «культура отмены»; моббинг, буллинг и другие формы сетевого остракизма; «диктат меньшинства, риторику ненависти»; хайп и популизм; моральные паники; «действия акционистской направленности». При этом медиасреда позволяет их масштабировать. Опрошенные полагают, что чаще всего данные средства не способствуют решению

моральных проблем: в большей мере они являются инструментами манипулирования, социального давления, наносят серьезный репутационный вред человеку, как правило, несоразмерный тяжести поступков.

По мнению одного из экспертов, в «новой этике» имеется конструктивный потенциал: «Формирование нового этического мировоззрения человека осуществляется с помощью технологий дисциплинирования (экосоциальных технологий: социальные рейтинги, методы естественных тестов, групповой, коллективной и массовой оценки) и нравственного воспитания» (философ, кандидат наук, г. Бишкек).

Участниками опроса отмечается высокий нормотворческий потенциал «новой этики», что подтверждают примеры с изменением отношения к смертной казни, усилением социального контроля, ограничением применения языка вражды, регулированием сферы взаимодействия человека и природы: «Безусловно, именно “новая этика” и должна стать тем вектором изменений, которые будут содействовать устойчивому развитию общества, человека, природы. Менять нормативно-правовую базу под новые потребности человека, не ущемлять его права» (социолог, доктор наук, г. Саранск). «Однозначно, да. Правовые нормы, как результат отражения объективной реальности, не могут не учитывать изменения и в этике человека. Я не стремлюсь давать реальные и конкретные прогнозы, но лишь указываю на неизбежность влияния объективной реальности на частные явления “общественных договоров”» (этик, г. Пермь).

Некоторые эксперты видят в этом процессе серьезные угрозы, обусловленные информационным шумом и излишней эмоциональностью обсуждений: «Люди, считающие, что защищают толерантность, сами становятся нетерпимыми. Полагаю, что с определением норм здесь надо быть осторожным» (этик, доктор наук, г. Москва). «“Новая этика” разговаривает не голосом холодного рассудка, а возведенных в квадрат эмоций. Если она достигнет (а это уже тут и там происходит) до лиц, принимающих решения, то этих решений взвешенного характера будет меньше...» (социолог, кандидат наук, г. Саранск).

Экспертам также предлагалось выбрать одну из двух доминирующих в научном дискурсе позиций – является ли «новая этика» новым этапом в развитии морали или же представляет собой не более чем очередную моральную панику. Более трети информантов (13 чел. из 32) высказались за первый вариант, каждый четвертый (8 чел.) – за второй, остальные (11 чел.) затруднились с ответом, что сигнализирует о несформированности конструкта даже среди специалистов.

Обсуждение и заключение

Экспертный опрос показал, что понятие «новая этика» характеризуется смысловой амбивалентностью. Каждый из респондентов понимает под «новой этикой» тот комплекс проблем, который считает наиболее важным для современной культуры. Таким образом, совокупный анализ позиций различных членов академического сообщества относительно «новой этики» позволяет выявить многообразие взглядов на трансформацию морали в российском обществе в начале XXI в., положительные и отрицательные стороны происходящих изменений.

В большинстве случаев отмечается, что «новая этика» – это возникшая в условиях цифровой коммуникации совокупность норм и принципов, направленных против современных проявлений дискриминации и насилия. При этом борьба против дискриминации в рамках «новой этики» не исключает ответной дискриминации, «цифрового» насилия, а также порождает такую репрессивную практику, как «культура отмены».

Целью «новой этики» является переосмысление отношений между людьми в условиях очередного витка признания ранее дискриминируемых групп и повышения моральной чувствительности к нарушению личных и групповых границ. В фокусе «новой этики» – формы насилия, которые недавно были скрыты от публичного взгляда, замалчивались или не считались достаточно значимыми – домогательство, буллинг, моббинг, другие формы травли (этих форм множество, но эксперты ожидаемо концентрируются на тех, которые ярче проявляются



в системе образования, прежде всего, в среде молодежи). Систематическое насилие такого рода может привести к серьезным последствиям – моральным травмам, депрессии, а также к протестам и ответному насилию (стоит отметить участвовавшие случаи насилия в учебных заведениях со стороны жертв травли) [23]. Таким образом, «новая этика» заставляет обратить внимание на важную область отношений, ранее находившуюся в тени. Кроме того, несомненно необходима необходимость изменения отношения к инвалидам, пожилым людям и прочим социальным группам, которые явно или скрыто дискриминируются в обществе.

Если декларируемые цели «новой этики» встречают понимание экспертов, о средствах достижения этих целей того же сказать нельзя. Сторонники «новой этики» в своей борьбе используют те же средства, против которых выступают: «культуру отмены», хейт, буллинг, риторику ненависти, дискриминацию (на этот раз обратную). Общество делится ими на непривилегированных жертв и привилегированных виновников насилия, и уже сама принадлежность к привилегированной группе «изымает» человека из круга морального отношения – от него требуют признания коллективной вины, отказа от благ в пользу пострадавших и др.

Эксперты считают, что у «новой этики» серьезный нормотворческий потенциал, нормативные акты и этические кодексы претерпевают изменения в стремлении соответствовать новым требованиям, запрещая формы насилия, ранее необсуждаемые или игнорируемые. Однако можно предположить, что данные изменения должны быть продуманными и не действовать под влиянием эмоций, к которым нередко апеллирует «новая этика». Обозначенные ей проблемы могут быть решены последовательно и системно, без применения «обратной дискриминации» и отказа от традиционных норм и ценностей.

Большинство респондентов демонстрируют взвешенную позицию по отношению к «новой этике», выделяя позитивные и негативные стороны. В данном случае оценки значительно расходятся с тенденциями, представленными в публицистической литературе, где изначально возникло понятие «новая этика». Неакадемическая

дискуссия представлена двумя позициями: консервативной критикой «новой этики» как навязывания чуждых для российской культуры ценностей или ее либеральной апологией как нового этапа борьбы с неравенством и дискриминацией [24]. При этом разрушительной для морали в первом случае является ориентация на индивидуальные интересы и предпочтения, а во втором – подавление свободы индивидуального самовыражения. Академическое сообщество выражает идею целостности морали, которая должна предполагать, с одной стороны, стремление общества и государства защитить права индивида, а с другой – стремление человека содействовать общему благу [25]. Адепты «новой этики» (как и ее консервативные критики) одобряют только одну сторону морали, отбрасывая вторую и безапелляционно объявляют собственную точку зрения «добром», а противоположную – «злом». Однако мораль (в отличие от идеологии) предполагает не конфронтацию, а согласование интересов индивида и общества, их встречное движение друг к другу.

Анализ ответов экспертов показывает, что «новая этика» – это комплекс представлений, обозначающий важные проблемы и оказывающий существенное влияние на систему ценностей современного общества. Дальнейшие перспективы связаны с изучением проблем «новой этики» применительно к различным сферам и практикам общественной жизни. Основываясь на общих представлениях и оценках «новой этики», предложенных экспертами, можно очертить примерное поле проблем, связанных с преломлением ее идей в системе образования, преимущественно в воспитательной практике: необходимость исследования различных форм насилия, пребывающих в «серой зоне», прежде всего травли и остракизма в пространстве сетевого общения («моббинга», «буллинга» и др.); переосмысление иерархических отношений зависимости и превосходства в системе координат «преподаватель – обучаемый», «взрослый – ребенок», «мужчина – женщина» и др.; защита прав и повышение психологического комфорта участников образовательного взаимодействия; переход от трансляции знаний

к мотивации интереса к самостоятельному обучению; изменение системы оценивания и запрет на публичную негативную оценку для снижения уровня морального стресса учащихся; вопросы смягчения конфликтности и установления позитивной моральной атмосферы; закрепление новых границ между приватным и публичным в реальной жизни и сетевой коммуникации; разработка этикета для видеоконференций и дистанционного обучения; проблема дистанционного надзора и контроля за процессом обучения и др. Дальнейшее изучение перечисленных проблем позволит углубить понимание «новой этики» и конкретизировать применительно к воспитательной практике возможные угрозы и перспективы, связанные с распространением ее идей.

«Новая этика», по мнению большинства опрошенных, действительно является отражением важных социокультурных трансформаций в морали, имеющих революционный характер. Хотя они оказались в сфере внимания общественности совсем недавно и не стали объектом системной рефлексии, их необходимо учитывать при анализе векторов развития современной российской культуры. Данные изменения оказывают все большее воздействие на ценности в молодежной среде, следовательно, и на сферу воспитания. Учет мнения научного и педагогического сообщества по поводу изучаемых проблем необходим для разработки стратегий воспитания молодежи, новых нормативных актов и кодексов академической этики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусейнов А. А. Что нового в «новой этике»? // Вестник прикладной этики. 2021. Вып. 58. С. 91–106. EDN: AXRYTR
2. Chapman R., Ciment J. Culture Wars in America: An Encyclopedia of Issues, Viewpoints and Voices. 2nd ed. New York : Routledge, 2015. 1200 p. <https://doi.org/10.4324/9781315705323>
3. Urquhart L. D., Craighan P. J. The Moral-IT Deck: A Tool for Ethics by Design // Journal of Responsible Innovation. 2021. Vol. 8, issue 1. P. 94–126. <https://doi.org/10.1080/23299460.2021.1880112>
4. Aneleto U. C. Tecnologias digitais, ação comunicativa e ética do discurso em redes sociais // Texto Livre-Linguagem e Tecnologia. 2018. Vol. 11, issue 2. P. 304–317. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.304-317>
5. Wolfe D., Saucier R. Biotechnologies and the Future of Opioid Addiction Treatments // International Journal of Drug Policy. 2021. Vol. 88. Article no. 103041. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2020.103041>
6. Mulligan J. M., Garriga-Lopez A. Forging Compromise after the Storm: Activism as Ethics of Care among Health Care Workers in Puerto Rico // Critical Public Health. 2021. Vol. 31, issue 2. P. 214–225. <https://doi.org/10.1080/09581596.2020.1846683>
7. Petrescu D. C., Petrescu-Mag R. M., Tenter A. R. The Little Chernobyl of Romania: The Legacy of a Uranium Mine as Negotiation Platform for Sustainable Development and the Role of New Ethics // Journal of Agricultural and Environmental Ethics. 2019. Vol. 32, issue 1. P. 51–75. <https://doi.org/10.1007/s10806-019-09766-3>
8. Baranzke H. Kurzschlüsse in der Tierrechtsdiskussion. Zur Frage der Rechtspersönlichkeit von Tieren aus ethischer Sicht // Zeitschrift für Evangelische Ethik. 2019. Vol. 63, issue 1. P. 21–33. <https://doi.org/10.14315/ze-2019-630105>
9. Die Bedeutung der Ethik bei der Nutzung Künstlicher emotionaler Intelligenz in der Psychiatrie – ein ethischer Diskurs / E. Rütger [et al.] // Psychiatrische Praxis. 2021. Vol. 48, issue S 01. P. 58–64. <https://doi.org/10.1055/a-1364-8382>
10. Sequeira J. S. Humans and Robots: A New Social Order in Perspective? // Robotics and Well-Being. Intelligent Systems, Control and Automation: Science and Engineering ; ed by M. Aldinhas Ferreira [et al.]. Cham : Springer, 2019. P. 17–24. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12524-0_3
11. Buller T. The New Ethics of Neuroethics // Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics. 2018. Vol. 27, issue 4. P. 558–565. <https://doi.org/10.1017/S0963180118000087>
12. Weng E. Q., Mansouri F. ‘Swamped by Muslims’ and Facing an ‘African Gang’ Problem: Racialized and Religious Media Representations in Australia // Continuum-Journal of Media and Cultural Studies. 2021. Vol. 35, issue 3. P. 468–486. <https://doi.org/10.1080/10304312.2021.1888881>



13. Velasco J. C. You Are Cancelled: Virtual Collective Consciousness and the Emergence of Cancel Culture as Ideological Purging // *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. 2020. Vol. 12, no. 5. P. 1–7. <http://dx.doi.org/10.21659/rupkatha.v12n5.rioc1s21n2>
14. Peña K., Cabarcas C. La cultura de la cancelación en redes sociales: Un reproche peligroso e injusto a la luz de los principios del derecho penal // *Revista Chilena de Derecho Y Tecnología*. 2021. Vol. 10, no. 2. P. 277–300. <https://doi.org/10.5354/0719-2584.2021.60421>
15. Skidelsky E. The Spectre of Totalitarianism. The Worst Offenders in the New Climate of Intolerance Are Our Universities // *The Critic*. 2021. URL: <https://thecritic.co.uk/issues/march-2021/the-spectre-of-totalitarianism/> (дата обращения: 10.10.2023).
16. Norris P. Closed Minds? Is a ‘Cancel Culture’ Stifling Academic Freedom and Intellectual Debate in Political Science? // *HKS Working Paper No. RWP20-025*. 2020. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3671026>
17. Эпштейн М. Э. Новая этика или старая идеология? // *Знамя*. 2021. № 8. С. 159–162. URL: <https://magazines.gorky.media/znamia/2021/8/novaya-etika-ili-staraya-ideologiya.html> (дата обращения: 10.10.2023).
18. От философии поступка к новой этике: история становления Саранского этического центра (материалы круглого стола) / Н. В. Жадунова [и др.] // *Этическая мысль*. 2023. Т. 23, № 1. С. 123–139. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-filosofii-postupka-k-novoy-etike-istoriya-stanovleniya-saranskogo-eticheskogo-tsentra-materialy-kruglogo-stola> (дата обращения: 10.10.2023).
19. Левит Л. З., Сапего Е. И. «Новая этика»: руководство для завистливых // *Вестник Омского университета. Сер.: Психология*. 2023. № 1. С. 45–51. URL: <https://psy-journal.omsu.ru/issues/351/10401.php> (дата обращения: 10.10.2023).
20. Сосновская Н. А. Изменяющиеся представления о нравственности: обзор концепций «новой этики» // *Вестн БДПУ. Сер. 2*. 2022. № 1. С. 54–59. EDN: **MHYQNR**
21. Дадаева Т. М., Шумкова Н. В. Факторы вовлеченности студентов в деструктивные практики в реальном и цифровом пространстве // *Социологические исследования*. 2023. № 2. С. 137–142. <https://doi.org/10.31857/S013216250023446-3>
22. Сычев А. А. Индивидуальные и коллективные измерения морального стресса // *Человек*. 2023. Т. 34, № 4. С. 170–180. <https://doi.org/10.31857/S023620070027359-1>
23. Жадунова Н. В., Гришневая А. А. «Новая этика»: нормальное и аномальное // *Социальные нормы и практики*. 2023. № 2 (8). С. 81–93. <https://doi.org/10.24412/2713-1033-2023-2-81-93>
24. Новая этика: мир без иронии / О. Бугославская [и др.] // *Знамя*. 2021. № 9. С. 151–158. URL: <https://znamlit.ru/publication.php?id=8071> (дата обращения: 10.10.2023).
25. Коваль Е. А., Сычев А. А., Жадунова Н. В. Оценка качества нормотворчества в системе воспитания в современной школе // *Образование и саморазвитие*. 2023. Т. 18, № 1. С. 151–167. <https://doi.org/10.26907/esd.18.1.11>

REFERENCES

1. Guseynov A.A. What’s New in the “New Ethics”? *Semestrial Papers of Applied Ethics*. 2021;(58):91–106. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: **AXRYTR**
2. Chapman R., Ciment J. *Culture Wars in America: An Encyclopedia of Issues, Viewpoints and Voices*. 2nd ed. New York: Routledge; 2015. <https://doi.org/10.4324/9781315705323>
3. Urquhart L.D., Craigon P.J. The Moral-IT Deck: A Tool for Ethics by Design. *Journal of Responsible Innovation*. 2021;8(1):94–126. <https://doi.org/10.1080/23299460.2021.1880112>
4. Anecleto U.C. Digital Technologies, Communicative Action and Ethics of the Speech in Social Networks. *Texto Livre-Linguagem e Tecnologia*. 2018;11(2):304–317. (In Portug., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.304-317>
5. Wolfe D., Saucier R. Biotechnologies and the Future of Opioid Addiction Treatments. *International Journal of Drug Policy*. 2021;88:103041. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2020.103041>
6. Mulligan J.M., Garriga-Lopez A. Forging Compromise after the Storm: Activism as Ethics of Care among Health Care Workers in Puerto Rico. *Critical Public Health*. 2021;31(2):214–225. <https://doi.org/10.1080/09581596.2020.1846683>
7. Petrescu D.C., Petrescu-Mag R.M., Tenter A.R. The Little Chernobyl of Romania: The Legacy of a Uranium Mine as Negotiation Platform for Sustainable Development and the Role of New Ethics. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*. 2019;32(1):51–75. <https://doi.org/10.1007/s10806-019-09766-3>

8. Baranzke H. Kurzschlüsse in der Tierrechtsdiskussion. Zur Frage der Rechtspersönlichkeit von Tieren aus ethischer Sicht. *Zeitschrift für Evangelische Ethik*. 2019;63(1):21–33. (In Germ.) <https://doi.org/10.14315/ze-2019-630105>
9. Rütther E., Hajak G., Huber L., Zech K., Trojan A. The Importance of Ethics in the Use of Artificial Emotional Intelligence in Psychiatry – an Ethical Discourse. *Psychiatrische Praxis*. 2021;48(S 01):58–64. (In Germ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.1055/a-1364-8382>
10. Sequeira J.S. Humans and Robots: A New Social Order in Perspective? In: Aldinhas Ferreira M., Silva Sequeira J., Sirgh Virk G., Tokhi M., Kadar E. (eds) *Robotics and Well-Being. Intelligent Systems, Control and Automation: Science and Engineering*. Cham: Springer; 2019. p. 17–24. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12524-0_3
11. Buller T. The New Ethics of Neuroethics. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*. 2018;27(4):558–565. <https://doi.org/10.1017/S0963180118000087>
12. Weng E.Q., Mansouri F. ‘Swamped by Muslims’ and Facing an ‘African Gang’ Problem: Racialized and Religious Media Representations in Australia. *Continuum-Journal of Media and Cultural Studies*. 2021;35(3):468–486. <https://doi.org/10.1080/10304312.2021.1888881>
13. Velasco J.C. You Are Cancelled: Virtual Collective Consciousness and the Emergence of Cancel Culture as Ideological Purging. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. 2020;12(5):1–7. <http://dx.doi.org/10.21659/rupkatha.v12n5.rioc1s21n2>
14. Peña K., Cabarcas C. Cancel Culture in Social Media: A Dangerous and Unfair Reproach According to the Principles of Criminal Law. *Revista Chilena de Derecho Y Tecnología*. 2021;10(2):277–300. (In Spain, abstract in Eng.) <https://doi.org/10.5354/0719-2584.2021.60421>
15. Skidelsky E. The Spectre of Totalitarianism. The Worst Offenders in the New Climate of Intolerance Are Our Universities. *The Critic*. 2021. Available at: <https://thecritic.co.uk/issues/march-2021/the-spectre-of-totalitarianism/> (accessed 10.10.2023).
16. Norris P. Closed Minds? Is a ‘Cancel Culture’ Stifling Academic Freedom and Intellectual Debate in Political Science? *HKS Working Paper No. RWP20-025*. 2020. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3671026>
17. Epshtejn M.E. [New Ethics or Old Ideology?] *Znamyia*. 2021;(8):159–162. (In Russ.) Available at: <https://magazines.gorky.media/znamiya/2021/8/novaya-etika-ili-staraya-ideologiya.html> (accessed 10.10.2023).
18. Zhadunova N.V., Koval E.A., Martynova M.D., Skripnik A.P., Sychev A.A. From Philosophy of the Act to New Ethics: History of the Saransk Ethical Center Formation (Materials of the Round Table Discussion). *Ethical Thought*. 2023;23(1):123–139. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-filosofii-postupka-k-novoy-etike-istoriya-stanovleniya-saranskogo-eticheskogo-tsentra-materialy-kruglogo-stola> (accessed 10.10.2023).
19. Levit L.Z., Sapego I. “New Ethics”: A Guidebook for the Envious. *Herald of Omsk University. Series: Psychology*. 2023;(1):45–51. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://psy-journal.omsu.ru/issues/351/10401.php> (accessed 10.10.2023).
20. Sosnovskaya N.A. Changing Ideas of Moral, Review of Concepts of “New Ethics”. *Vesci BDPU*. 2022;(1):54–59. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: **MHYQNR**
21. Dadaeva T.M., Shumkova N.V. Factors Of Students Involvement in Destructive Practices in Real and Digital Spase. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2023;(2):137–142. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31857/S013216250023446-3>
22. Sychev A.A. Individual and Social Dimensions of Moral Stress. *Chelovek*. 2023;34(4):170–180. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31857/S023620070027359-1>
23. Zhadunova N.V., Grishneva A.A. “New Ethics”: Normal and Abnormal. *Social Norm and Practices*. 2023;(2):81–93. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/2713-1033-2023-2-81-93>
24. Bugoslavskaya O., Golubkova A., Danilov D., Dragunskij D., Podlubnova Yu., Podosokorskij N., et al. [New Ethics: World without Irony]. *Znamyia*. 2021;(9):151–158. (In Russ.) Available at: <https://znamlit.ru/publication.php?id=8071> (accessed 10.10.2023).
25. Koval E.A., Sychev A.A., Zhadunova N.V. Assessment of the Quality of Norm-Setting in the Educational System in a Modern School. *Education and Self-Development*. 2023;18(1):151–167. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26907/esd.18.1.11>

Об авторах:

Сычев Андрей Анатольевич, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института прикладной этики Тюменского



индустриального университета (625000, Российская Федерация, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 38),
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3757-4457>, **Scopus ID:** 57205759512, **Researcher ID:** N-7591-2015,
sychevaa@mail.ru

Жадунова Наталья Владимировна, кандидат философских наук, директор Института корпоративного обучения и непрерывного образования МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9058-0488>, **Scopus ID:** 57217631646, **Researcher ID:** V-7451-2018, zhadunovan@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

А. А. Сычев – постановка научной проблемы исследования; разработка методологии исследования; интерпретация данных исследования; оформление текста.

Н. В. Жадунова – постановка научной проблемы исследования; сбор и первичный анализ данных; проведение исследования; интерпретация данных исследования; доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 11.12.2023; одобрена после рецензирования 09.02.2024; принята к публикации 16.02.2024.

About the authors:

Andrey A. Sychev, Dr.Sci. (Philos.), Professor, Professor of the Chair of Philosophy, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), Leading Researcher of the Research Institute of Applied Ethics, Industrial University of Tyumen (38 Volodarskogo St., Tyumen 625000, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3757-4457>, **Scopus ID:** 57205759512, **Researcher ID:** N-7591-2015, sychevaa@mail.ru

Natalia V. Zhadunova, Cand.Sci. (Philos.), Director of the Institute of Corporate Training and Continuing Education, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9058-0488>, **Scopus ID:** 57217631646, **Researcher ID:** V-7451-2018, zhadunovan@mail.ru

Authors' contribution:

A. A. Sychev – formulation of the scientific research problem; development of research methodology; interpretation of research data; work with text.

N. V. Zhadunova – formulation of the scientific research problem; collection and primary analysis of data; conducting research; interpretation of research data; revision of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 11.12.2023; revised 09.02.2024; accepted 16.02.2024.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Научный журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные исследования в области интеграции образования. Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. **В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати).** Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «iThenticate».

Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

При подготовке статьи к публикации в журнале «Интеграция образования» необходимо учесть следующие пункты:

1. Указать **УДК**.

2. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

3. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

1) Введение (Introduction);

2) Материалы и методы (Materials and Methods);

3) Результаты исследования (Results);

4) Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion).

Приводится на русском и английском языках.

4. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

5. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

6. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Важно провести сравнительный анализ с зарубежными исследованиями по заявленной проблематике.

3) Материалы и методы. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. *Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.* Рисунки могут быть представлены в растровом или векторном формате с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать редактирование текста и возможность изменения размеров. Все графические данные помещаются в текст статьи, а также высылаются дополнительно в виде отдельных файлов. Разнохарактерные иллюстрации необходимо приводить к единому стилю графического исполнения, соблюдая единообразие их оформления. Графики, схемы и диаграммы необходимо оформлять в Microsoft Excel.



5) Обсуждение и заключение. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

7. **Список литературы** (оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5–2008). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*

8. **Информация об авторах.** Ф.И.О., ученое звание и должность, организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*

9. **Вклад соавторов.** В конце рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

Важным этапом в процессе отбора статьи является **рецензирование**. В журнале «Интеграция образования» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год).

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение о рекомендации ее к публикации (без доработки или с доработкой) или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц.

Глушко Дмитрий Евгеньевич – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – научный редактор, директор редакции научных журналов. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.

Никонова Юлия Николаевна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.

INFORMATION FOR AUTHORS AND READERS OF THE JOURNAL

The **Integration of Education** journal publishes original research in the field of education. The Editorial Board does not accept manuscripts simultaneously submitted to other publications or works that fully or partially replicate any previously published works. **Duplicate publications are subject to retraction (withdrawal from press) in case of detection.** Submission to the editorial office of previously published articles or articles sent for publication to other journals is not allowed. In the event of simultaneous submission of a manuscript to different journals, the published article will be retracted (withdrawn from print). Monitoring of unauthorised citation is implemented using Antiplagiat and iThenticate systems.

The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science. Particular attention should be paid to the quality of translation. It is desirable that this be performed by a native speaker of English.

To submit an article in the journal *Integration of Education* you should know:

1. It is necessary to indicate the **UDC** code.
2. **The title of the article** should briefly (no more than 10 words) and accurately reflect the content of the article, the subject matter and the results of the conducted research. *The title is to be provided in Russian and English.*

3. **The abstract** performs the function of an expanded title and informs readers about the article's content. It should comprise the following sections:

- 1) Introduction;
- 2) Materials and Methods;
- 3) Results;
- 4) Discussion and Conclusion.

The recommended abstract volume is 200–250 words. *The abstract is to be provided in Russian and English.*

4. **Keywords** consist of the search terms used by all bibliographic databases to search for scientific articles by keyword. For this reason, the keywords should reflect the main statements, achievements, results and terminology of scientific research. The recommended number of keywords is 5–10. *The keywords are to be provided in Russian and English.*

5. **Acknowledgements.** In this section, mention should be made of people who helped the author to prepare the article and any organisations that provided financial support. Expressing gratitude to anonymous reviewers is considered good form. *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

6. **The main text** of the article is to be presented in Russian or English according to a specific sequence:

- 1) The *Introduction* must contain the formulation of a scientific problem, stating its relevance, connection with the most important tasks that need to be solved and its importance for the development of a particular branch of science or practice.

- 2) *Literature Review.* Here it is necessary to outline the principal contemporary studies and publications on which the argument relies, state current views on the problem, underline difficulties in developing the topic and highlight unresolved issues within the main problem to which the article is devoted. It is important to carry out a comparative analysis that cites existing publications on the stated issues.

- 3) *Materials and Methods.* This section describes the process of organising the experiment, the methods applied and any equipment used (including software). It should provide detailed information about the object of study, indicate the sequence of research and justify the choice of methods used (observation, survey, testing, experiment, laboratory experience, analysis, modelling, etc.).

- 4) *Results.* In this part of the article, analytical and statistical materials should be systematised. The results of the study should be described with sufficient degree of completeness so that the reader can trace its stages and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, the purpose of which is to confirm or repudiate the working hypothesis (hypotheses). If necessary, the results should be confirmed by illustrations (tables, graphs, drawings) that represent the source material or evidence in a compact form. It is important that the visual information does not duplicate information already given in the text. The results presented in the article should be compared with previous works in this area both by the author and other researchers. Such a comparison will additionally reveal the novelty of the work carried out and give it objectivity. The results of the study should be summarised, but at the same time contain enough information to assess the findings. The decision to select the particular data for analysis must also be justified. All titles, captions and structural elements of graphs, tables, charts, etc., are to be provided in Russian and English. Figures, which can either be presented in vector or raster format (at least 300 dpi resolution), should permit editing of text elements and resizability. All graphic data placed in the text of the article should additionally be sent as separate files. Diverse illustrations should conform to a single style of graphic presentation ensuring the uniformity of their design. Graphs, charts and diagrams should be drawn up in Microsoft Excel.



5) *Discussion and Conclusion.* In the conclusion, the results of the understanding of the topic should be summarised along with conclusions, generalisations and recommendations arising from the work. In addition, the practical significance of the results should be emphasised along with a discussion of the main directions for further research. It is desirable to include in the final part of the article attempts to forecast the development of the issues considered.

7. **List of references.** The bibliographic description of the documents should conform to the requirements of GOST R 7.0.5–2008. It is necessary to refer first of all to original sources from scientific journals included in the major global citation indices. It is advisable to use 30–40 sources: at least 20 should be from the past three years and at least 15 from foreign (i.e. non-Russian) sources. It is essential that the link to the source be correctly formatted. The authors' names, journal (e-mail), year of publication, volume (issue), number, pages where the cited information may be found, as well as DOI or URL should be indicated. *The list of references is to be provided in Russian and English.*

8. **Information about authors.** Full surname, first name and any second names or patronymics of the authors; detailed information about the authors: scientific degree, title, position, official name of institution without abbreviations, address of institution (it is necessary to indicate all author workplaces where the research was carried out (permanent address, place of project implementation, etc.)); ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID, Author ID in the Russian Science Citation Index; e-mail, phone, postal address for the author's copy. *Information about authors is to be provided in Russian and English.*

9. **Authors contribution.** At the end of the manuscript, authors should include notes that explain the actual contribution of each co-author to the work. *Information about contribution of authors is to be provided in Russian and English.*

The author agrees to the terms of the enclosed license agreement by submission of the article.

As part of the submission, the journal will **peer review** your article before deciding whether to publish it. The journal Integration of Education uses double-blind review, which means that both the reviewer and author identities are concealed from the reviewers, and vice versa, throughout the review process. Validity of reviews is one year. A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to Editorial Board.

The editorial policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. The editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors' and publishers' work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of the Journal's materials is allowed for personal, information, research, academic or cultural purposes in accordance with Articles 1273 and 1274, Chapter 70, Part IV of the Civil Code of the Russian Federation. When quoting, a link to the Journal is required. Other types of reproduction are only possible following the written agreement of the copyright holder.

The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals.

Dmitry E. Glushko – Editor in Chief. Tel.: +7 8342 244888.

Sergey V. Polutin – Deputy Editor in Chief. Tel.: +7 8342 328157.

Svetlana V. Gordina – Scientific Editor, Director of the Editorial Board of Scientific Journal.
Tel.: +7 8342 481424.

Yuliya N. Nikonova – Executive Editor. Tel.: +7 8342 481424.

Редактор *С. А. Столберова*.

Компьютерная верстка *Е. А. Климкиной*.

Информационная поддержка сайта журнала *Р. В. Карасева*.

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина*.

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 12.09.2024. Дата выхода в свет 30.09.2024.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 14,35.

Тираж 1 000 экз. I завод – 150 экз. Заказ № 515. 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 *S. A. Stolberova*.

Desktop publishing *E. A. Klimkina*.

Informational support of the journal website *R. V. Karasev*.

Translation *S. V. Golovanov, S. I. Yanin*.

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 12.09.2024. Date of publishing 30.09.2024.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 14.35.

Number of copies 1 000. Printing plant 1: 150 copies. Order No. 515. 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)



С 24 по 26 октября в МВК «Новосибирск Экспоцентр» состоится самое масштабное за Уралом событие в области образования – Форум-выставка **«Учебная Сибирь – 2024»!**

Мероприятие проходит при поддержке Министерства образования Новосибирской области.

Учебная Сибирь – единственная за Уралом площадка, где широко представлены все грани и возможности современного российского образования. Не пропустите это значимое для отрасли событие!

Заявить об участии в форуме-выставке можно на сайте <https://uch-sib.ru/>

Получить билет посетителя можно после регистрации по адресу <https://uch-sib.ru/>

ООО «ЭкспоИвентс»

8 (383) 304-81-55

info@uch-sib.ru

Подписывайтесь на наши социальные сети!

https://vk.com/uch_siberia

<https://t.me/uchsiberia>

Возрастное ограничение 0+