



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

THE EDUCATION AND SCIENCE JOURNAL

TOM 27 № 1
VOL. 27 No 1



2025

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

**Российский государственный
профессионально-педагогический
университет**

**Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем в сфере
образования**

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 5.3. Психология: 5.3.4; 5.4. Социология: 5.4.4; 5.4.7; 5.8. Педагогика: 5.8.1; 5.8.7.

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

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

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

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

Journal was founded in 1999

Founder:

**Russian State Vocational Pedagogical
University**

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

The Journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: 5.3. Psychology 5.3.4; 5.4. Sociology 5.4.4; 5.4.7; 5.8. Pedagogy 5.8.1; 5.8.7.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

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

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

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

Образование и наука

Научный журнал

Том 27, № 1. 2025

Главный редактор – чл.-корр.
Российской академии образования
Э. Ф. Зеер
Ответственный секретарь редакции –
Н. Н. Давыдова
Научный редактор – **В. А. Федоров**
Редактор – **А. В. Ерофеева**
Редактор-корректор – **К. С. Семенюк**
Переводчик (английский) – **А. С. Соловьева**
Верстка – **М. А. Тихомиров**

Адрес редакции:

620075, Российская Федерация,
Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85а

Тел.: +7 (343) 221-19-73

E-mail: edscience@mail.ru
<http://www.edscience.ru>

Подписано в печать 01.12.2024
Формат 70x108/16
Усл. печ. листов 10,8
Тираж: 100 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»
При цитировании ссылка на статьи из журнала
«Образование и наука» обязательна.

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

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-64946 от 24 февраля 2016 г.

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 27, No 1. 2025

Editor-in-Chief – Corresponding Member
of the Russian Academy of Education
Evald F. Zeer
Executive Editor – **Natalia N. Davydova**
Scientific Editor – **Vladimir A. Fedorov**
Editor – **Anna V. Erofeeva**
Editor-Corrector – **Kseniya S. Semenjuk**
Translator (English) – **Anna S. Solovyeva**
DTP – **Mikhail A. Tikhomirov**

Editorial Office:

85a, Lunacharskogo str.,
Ekaterinburg,
620075, Russian Federation

Тел.: +7 (343) 221-19-73

E-mail: edscience@mail.ru
<http://www.edscience.ru>

Signed for press on 01.12.2024
Format 70x108/16
Circulation: 100 copies

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

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

Certificate of registration
PI № FS77-64946 dated 24 February 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Александр Геннадьевич КИСЛОВ – д-р философ. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *akislov2005@yandex.ru*

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

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

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

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

Саймон Мак ГРАФ – профессор, Ноттингемский университет, Ноттингем, Великобритания. E-mail: *simon.mcgrath@nottingham.ac.uk*

Ирина Яковлевна МУРЗИНА – д-р культурологии, проф., Институт образовательных стратегий, Екатеринбург, Россия. E-mail: *Instos-ekb@yandex.ru*

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

Ирина Ленаровна ПЛУЖНИК – д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: i.l.pluzhnik@utmn.ru

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

Владимир Алексеевич РОМАНОВ – д-р пед. наук, проф., Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия. E-mail: romanov-tula@mail.ru

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

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

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

Наталья Григорьевна ТАГИЛЬЦЕВА – д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: tu-sis52nt@mail.ru

Владимир Афанасьевич ТЕСТОВ – д-р пед. наук, проф., Вологодский государственный университет, Вологда, Россия. E-mail: vladafan@inbox.ru

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

Александр Петрович УСОЛЬЦЕВ – д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: alusolzev@gmail.com

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

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

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

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aleksandr G. KISLOV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: *akislov2005@yandex.ru*

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

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

Irina Ya. MURZINA – Dr. Sci. (Cultural Studies), prof. Educational Strategies Institute, Yekaterinburg, Russia. E-mail: *Instos-ekb@yandex.ru*

EDITORIAL BOARD

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

Olga N. OLEYNIKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., National Observatory on Vocational Education & Training, Moscow, Russia. E-mail: *observatory@cvets.ru*

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

Vasiliy P. PANASYUK – Dr. Sci. (Education), Professor, St. Petersburg Academy of Post-graduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia. E-mail: *panasykvpqm@mail.ru*

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

Irina L. PLUZHNIK – Dr. Sci. (Education), Prof., University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: *i.l.pluzhnik@utmn.ru*

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

Vladimir A. ROMANOV – Dr. Sci. (Pedagogy), prof., Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, (TSPU), Tula, Russia, E-mail: *romanov-tula@mail.ru*

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

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

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

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

Nataliya G. TAGILTSEVA – Dr. Sci. (Pedagogy), prof., Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: *musis52nt@mail.ru*

Vladimir A. TESTOV – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Vologda State University, Vologda, Russia. E-mail: *vladafan@inbox.ru*

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

Alexandr P. USOLTSEV – Dr. Sci. (Pedagogy), prof., Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *alusolzev@gmail.com*

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	9
Коржуев А.В., Лесничук С.А., Контаров Н.А., Икренникова Ю.Б.	
Аргументационный ресурс в научной педагогике как объект исследования	9
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	33
Rafsanjani M.A., Prakoso A.P., Wahyudi H.D., Samin S.M., Prabowo A.E., Wijaya S.A.	
Exploring the predictor of teaching quality using the job demands-resources mode	33
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	57
Тарасов С.В., Спасская Е.Б., Проект Ю.В.	
Организационные факторы функционирования интеграционной модели взаимодействия педагогического вуза и региональной образовательной системы	57
Quezada Castro G.A., Quezada Castro M.d.P., Castro Arellano M.d.P., Rodríguez Vega M.A.	
Bibliometric analysis of legal culture and legal education research	88
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....	104
Бужинская Н.В., Васева Е.С., Мешкова И.В., Шкабара И.Е.	
Коррекция клипового мышления студентов педагогического вуза в процессе решения практико-ориентированных задач	104
Назаров В.Л., Авербух Н.В., Буйначева А.В.	
Связь между типом межличностного поведения и стратегиями участников кибербуллинга: жертвы и свидетели.....	130
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	168
Старшинова А.В., Шестакова Е.В.	
Ресурсы родительской компетентности в реабилитации ребенка-инвалида.....	168

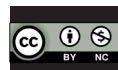
CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	9
Korzhuev A.V., Lesnichuk S.A., Kontarov N.A., Ikrennikova Yu.B.	
Argumentation resource in scientific pedagogy as an object of research.....	9
VOCATIONAL EDUCATION.....	33
Rafsanjani M.A., Prakoso A.P., Wahyudi H.D., Samin S.M., Prabowo A.E., Wijaya S.A.	
Exploring the predictor of teaching quality using the job demands-resources model.....	33
GENERAL EDUCATION	57
Tarasov S.V., Spasskaya E.B., Proekt Yu.L.	
Organisational factors influencing the integration model of interaction between a pedagogical university and a regional educational system.....	57
Quezada Castro G.A., Quezada Castro M.d.P., Castro Arellano M.d.P., Rodríguez Vega M.A.	
Bibliometric analysis of legal culture and legal education research.....	88
PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION.....	104
Buzhinskaya N.V., Vaseva E.S., Meshkova I.V., Shkabara I.E.	
Correction of clip thinking among pedagogical students in the process of solving practice-oriented tasks	104
Nazarov V.L., Averbukh N.V., Buinacheva A.V.	
The relationship between interpersonal behaviour types and strategies employed by participants in cyberbullying: victims and bystanders	130
SOCIOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION	168
Chevtava N.G., Bobrova O.V., Call E.	
Starshinova A.V., Shestakova E.V.	
Resources for enhancing parental competence in the rehabilitation of a child with disabilities	168

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-1-9-32



Аргументационный ресурс в научной педагогике как объект исследования

А.В. Коржуев¹, С.А. Лесничук², Н.А. Контаров³

*Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова,
Москва, Российская Федерация.*

E-mail: ¹akorjuev@mail.ru; ²lesnichuk_s_a@staff.sechenov.ru; ³kontarov@mail.ru

Ю.Б. Икреникова

*Российская государственная академия интеллектуальной собственности,
Москва, Российская Федерация.*

E-mail: ikren@yandex.ru

✉ *akorjuev@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Практика анализа используемой учеными-педагогами в последние годы аргументации проявляет случаи некритичного отношения к мнениям научных авторитетов, искажения при формулировке определений, некорректности при теоретических и эмпирических обоснованиях выводов, что свидетельствует о попытках методологического «вмешательства» в аргументационное поле науки об образовании. *Целью* данной статьи является выявление специфики научной аргументации в педагогике и разделение критериев ее соответствия методологической рамке на две части: тезирование «жестких» и «мягких» требований. *Методология, методы и методики.* Методами исследования стали анализ записей научных диалогов, текстов статей, монографий и диссертаций по педагогике на предмет аргументационной корректности; анализ методологической литературы по проблемам аргументации в различных областях знания; метод разделения науковедческого аргументационного поля исходя из особенностей предмета исследования педагогики, возможности его дефиницирования и построения теоретических схем. *Результатом* проведенного исследования является определение требований к научным аргументам в педагогике, опосредованных спецификой ее предметного поля: «жесткие» требования, к соблюдению которых необходимо стремиться; «мягкие» требования, которые можно было бы обозначить «смягчающими обстоятельствами», позволяющими ученым-педагогам ответить на критику, в основе которой лежит сравнение педагогической аргументации с аналогичными процедурами в науках. *Научная новизна* заключается в обосновании деления аргументационного поля (как компонента методологии педагогики) на «жесткие» и «мягкие» соответствия аргументов научной педагогики методологической норме. *Практическая значимость* результатов состоит в возможности использования представленного материала в качестве учебного контента для обучающихся по программам педагогического образования как ориентира при выполнении выпускных квалификационных работ.

Ключевые слова: научная педагогика, аргументация, эмпирические, теоретические и контекстуальные аргументы, методологическая корректность аргументации, «жесткие» и «мягкие» критерии

Для цитирования: Коржуев А.В., Лесничук С.А., Контаров Н.А., Икренникова Ю.Б. Аргументационный ресурс в научной педагогике как объект исследования. *Образование и наука*. 2025;27(1):9–32. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-9-32

Argumentation resource in scientific pedagogy as an object of research

A.V. Korzhuev¹, S.A. Lesnichuk², N.A. Kontarov³

I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: ¹akorjuev@mail.ru; ²lesnichuk_s_a@staff.sechenov.ru; ³kontarov@mail.ru

Yu.B. Ikrennikova

Russian State Academy of Intellectual Property, Moscow, Russian Federation.

E-mail: ikren@yandex.ru

✉ akorjuev@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The analysis of the argumentation employed by scientists and educators in recent years reveals a tendency to adopt an uncritical attitude towards the opinions of scientific authorities, as well as distortions in the formulation of definitions and inaccuracies in both theoretical and empirical justifications of conclusions. These issues indicate attempts at methodological “interference” within the argumentative discourse in science education. *Aim.* The present research aims to identify the specifics of scientific argumentation in pedagogy and categorise the criteria for its compliance with the methodological framework into two parts: the formulation of “strict” and “soft” requirements. *Methodology and research methods.* The following research methods were employed: analysis of recordings of scientific dialogues, as well as texts from articles, monographs, and dissertations on pedagogy to assess argumentative correctness; analysis of methodological literature addressing the issues of argumentation across various fields of knowledge; and a method for dividing the field of scientific argumentation into two categories based on the characteristics of the subject of pedagogical research, including the potential for definition and the construction of theoretical frameworks. *Results.* The outcome of the study is the identification of the requirements for scientific arguments in pedagogy, shaped by the unique characteristics of its subject area. These requirements can be categorised into two types: “strict” requirements, which should be aspired to, and “soft” requirements, which can be described as mitigating circumstances that assist pedagogical researchers in addressing criticisms arising from comparisons between pedagogical argumentation and analogous processes in other scientific disciplines. *Scientific novelty.* The scientific novelty of this research lies in the justification for dividing the field of argumentation – an essential component of pedagogical methodology – into “hard” and “soft” criteria that align the arguments of scientific pedagogy with methodological norms. *Practical significance* of the results lies in the potential to utilise the presented material as educational content for students enrolled in pedagogical education programmes, serving as a guide for completing their final qualifying works.

Keywords: scientific pedagogy, argumentation, empirical, theoretical and contextual arguments, methodological correctness of argumentation, “hard” and “soft” criteria

For citation: Korzhuev A.V., Lesnichuk S.A., Kontarov N.A., Ikrennikova Yu.B. Argumentation resource in scientific pedagogy as an object of research. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(1):9–32. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-9-32

Введение

В классической логике уже достаточно давно сложилась типология аргументов, используемых представителями различных областей научного знания для доказательства или обоснования своих выводов и результатов. Однако научная педагогика только движется в направлении приближения к доказательному формату, и в отличие от математических, технических и естественнонаучных областей знания не обладает достаточной степенью корректного аргументационного оформления выдвижения научных гипотез, рассуждений, умозаключений и выводов. Соответствующие претензии в адрес педагогики со стороны представителей наук «сильной гносеологической версии» и методологов сегодня звучат во весь голос. Анализ содержания научных работ, выступлений на конференциях, дискуссий в области образования и педагогики показывает, что зачастую авторами и участниками нарушаются логические нормативы научного дискурса, не получают адекватной реакции вопросы, ремарки, реплики, возражения партнеров по диалогу. Выявляется много примеров использования недопустимых аргументов и втягивания оппонентов в аргументационные «ловушки». Внимательный анализ этого критического контента показывает, что он справедлив лишь отчасти, и представители наук «сильной гносеологической версии» невольно сравнивают степень соответствия своих выводов методологическим нормам с гуманитарными (в частности, из области педагогики). Это во многих случаях не является корректным. Одним из смягчающих обстоятельств является то, что глоссарий современной педагогики полон нечетких определений базовых понятий, с большим трудом пробивают дорогу логически корректные способы выдвижения и обоснования умозаключений (как эмпирического, так и теоретического и контекстуального). Довольно часто используются индуктивные обобщения, хотя количественное отображение их достоверности проблематично. Дедуктивные умозаключения, часто применяемые в точных науках с развитым математическим аппаратом, в педагогике осуществить трудно. Актуальный для области образования причинный формат выводов также реализуем неоднозначно, поскольку в науке о человеке соблюсти, например, при введении какого-либо воздействующего фактора условие, именуемое «при прочих равных», довольно затруднительно. Являются объективными трудности ученых в процессе грамотного деления исследуемых содержательных полей образования на компоненты; аналогичные проблемы возникают при попытках грамотного классифицирования объектов и феноменов. Однако следует признать, что современный уровень методологической корректности научных аргументов в педагогике требует осмысления и попыток коррекции. Это отчасти обусловлено тем, что опосредованные концептуальными замыслами практические внедрения в образование исследо-

вательских замыслов являются социально значимыми и потому накладывают на ученых высокую степень ответственности за полученные результаты и их обоснованность.

Несмотря на то что в логике давно разработаны нормативы корректности приводимых в защиту собственного мнения и для опровержения чьего-либо аргументов эмпирического, теоретического и контекстуального типа, в педагогическом научном сообществе они не получили корректного внедрения и осмысления. Фиксируется множество некорректных обращений к мнениям авторитетов науки прошлого и настоящего, недостаточны с точки зрения содержательной и логической завершенности эмпирические интерпретации, а также теоретические умозаключения и выводы как утверждающего, так и опровергающего характера. Это обуславливает необходимость научного ответа на вопрос о том, как в условиях недостаточной методологической выстроенности самой педагогики обеспечить корректные взаимные опровержения и возражения участников диалогов. Потому в задачу данного исследования мы включаем выявление особенностей корректной аргументации (эмпирической, теоретической, контекстуальной) в содержательном поле научной педагогики, выявление возможности разделить в нем критерии методологической корректности на «мягкие» и «жесткие», предложив для первых образное клише «смягчающие обстоятельства методологического статуса». Такое разделение могло бы предоставить педагогическому научному сообществу ресурсы корректного ответа на критику со стороны представителей других областей знания.

Обзор литературы

Мы начнем данный раздел с констатации того, что проблемы научной аргументации и ее роли в процессе освоения содержания школьных и университетских учебных дисциплин широко представлены в отечественной и зарубежной научной литературе. Это ярко подтверждается в специализированном источнике, описывающем перспективы научной аргументации и ее значение для научного образования¹, а также рядом работ А. Ghanizadeh, А. Н. Al-Hoorie, S. Jahedizadeh [1], K. Šedřová, Z. Šalamounová [2], J. Clinton [3], B. B. Schwarz, M. J. Baker [4]. Различные аспекты аргументации в образовательном процессе отображают варианты включения ее логических и содержательных аспектов в аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов, встраивают обучение аргументации в процесс преподавания естественно-научных и гуманитарных дисциплин. Известно достаточно представительное число работ, проецирующих обучение аргументации в сегмент формирования такого важного для личностной и социальной реализации качества, как критическое мышление: например, B. B. Schwarz, M. J. Baker [4], R. A. Morrow [5], P. Ellerton, R. Kelly [6], K. Marangio, J. Carpendale, R. Cooper et al. [7], J. M. Spector,

¹ Myint Swe Khine, ed. *Perspectives on Scientific Argumentation*. Springer Dordrecht; 2013. 292 p. doi:10.1007/978-94-007-2470-9.

S. Ma [8], P. C. Abrami, R. M. Bernard, E. Borokhovski et al. [9]. Специальные университетские учебные курсы, посвященные атрибутированному аргументационной критическому мышлению, обсуждаются в статье R. H. Ennis [10]. Специфику использования аргументационного контента при обучении педагогической психологии, гражданских (юридических) и политических наук, подтверждая выводы количественно, выявляет D. Gronostay [11]. Системное рассмотрение роли и функций аргументации в процессе обучения (рассматриваются различные antecedentes, характеристики аргументационно корректного диалога и достигаемые образовательные приращения обучающихся) отображены в статье C. S. C. Asterhan, B. B. Schwarz [12]. Аргументационная палитра в цепочке «учебный вопрос – ответ ученика» в процессе учебного диалога рассмотрена в исследовании C. Rapanta, F. Macagno [13]. Обучению учителей и педагогических экспертов самого различного масштаба применению параметров и показателей для оценки эффективности педагогических концепций посвятили свою статью Cerro Martinez и соавторы [14].

Важность аргументационного контента в обучении, отображенная в массиве источников, рассмотренных выше, логически и содержательно обуславливает значимость обучения корректной аргументации самих практиков и теоретиков педагогики. Это обусловило наше обращение к массиву статей, посвященных корректной аргументации в гуманитарной науке. Важный в структуре научных аргументов контекстуального поля аргумент к авторитету подробно представлен в статье S. Lommi [15]. Недостаточная выверенность аргументационного поля современной педагогики и его текстуального отображения отмечаются в работах R. H. Ennis [10], C. Rapanta [16], H. Kallio, K. Virta, M. Kallio [17], F. Zenker [18] и ряда других авторов. В цитируемых статьях подчеркиваются сложность, многоплановость и многогранность предмета педагогического исследования, его количественная неотображаемость, что объективно обуславливает невозможность научных описаний и аргументирования по образцу «точных» и естественных наук. Вместе с тем C. S. C. Asterhan, C. Rapanta, F. Zenker, N. Snaza, H. Letiche и многие другие исследователи отмечают давно назревшую необходимость структурирования и систематизации массива эмпирических данных, а также исследовательских и содержательных подходов, теоретических построений – без этого корректная аргументационная работа невозможна.

Методологические проблемы аргументации в научной педагогике обсуждаются в работах F. Zenker [18], N. Snaza [19], H. Letiche [20], H. A. Alexander [21]. Речь в них идет главным образом о способах стилистического отображения теоретических, эмпирических и контекстуальных аргументов в пользу (или для опровержения) концепций сферы образования. Однако отмеченные авторы конкретных аргументов в пользу той или иной схемы формирования научного аппарата и логического инструментария для научной педагогики не предлагают. Аналогичная тематика аргументационного отображения и описания фрагментов и объектов образовательной действительности, конструи-

рования содержания педагогических понятий и категорий в педагогике, педагогической психологии, социологии предложена в работах С. Rapanta [16], P. A. Alexander [22], T. Leś [23], M. Koivuniemi, H. Järvenoja, S. Järvelä [24], M.-Y. Kim, I. A. G. Wilkinson [25], N. Irawan, T. F. Valentina [26]. Подводя итог обзору источников, обратимся к научному диалогу ученых и N. Snaza [19] и H. Letiche [20]. Названия и содержание двух статей свидетельствуют о неприглядности научного «портрета» педагогики: у H. Letiche – «невнятная педагогика» (прилагательное может быть синонимизировано как «трудно осознаваемая», «изумляющая своей запутанностью»), а у N. Snaza – «научно несостоятельная», «насыщенная хаосом педагогика».

В книге R. Boogart [27] недвусмысленно отмечается неудовлетворительное состояние языкового отображения корректной аргументации в научных (педагогических) и учебных текстах, что резко затрудняет логически и содержательно выверенный научный дискурс в области образования. На это обстоятельство указано и в работе С. Rapanta, F. Macagno [28]. Важность исследования конкретики аргументации в педагогике,двигающейся к выверенному современному диалоговому формату гуманитарной науки, отмечена в работе Nussbaum [29].

Приведенный научный обзор дает основания сделать вывод об актуальности выбранной темы исследования.

Методология, материалы и методы

Выбранная тема статьи методологического характера обусловила адресацию к выявлению научной и прикладной актуальности обсуждаемой проблематики – с этой целью был проведен обзор содержания зарубежных методологических источников, связанных с аргументацией в современном гуманитарном научном исследовании, а также по проблемам встраивания аргументации в образовательный процесс различного уровня и профиля. Это были книги и статьи, в которых проблема научных аргументов освещалась всесторонне и многопланово. Анализ текстов включал выявление значимости проблемы для различных сегментов практики школьного и университетского образования и анализа конкретных обучающих методик, способствовавших встраиванию аргументационного контента в процесс обучения различным дисциплинам. Это послужило основанием для вывода о крайней важности сформированности умений методологически корректного аргументирования у теоретиков и практиков образования. Анализ текстов как подтверждение актуальности темы статьи был дополнен рефлексией личного опыта авторов как участников научных дискуссий, руководителей и научных консультантов диссертантов по педагогическим наукам, рецензентов научных продуктов коллег. Данный анализ позволил сформировать исследовательский замысел, в основу которого легло проецирование общенаучных критериев аргументационной корректности (в отношении эмпирических, теоретических и контекстуальных аргументов) на предметное поле педагогики. Это позволило

разделить науковедческое поле педагогики на две части: а) сформулировав «жесткие» требования к педагогическим определениям, отображающие движение к аналогичным процедурам в науках «сильной гносеологической версии», отобразив аргументы в пользу корректности педагогических концепций, сформулировать требования к целесообразности введения в научный оборот педагогики новых определений; б) найти возможность сформулировать «мягкие» требования посредством образного их клиширования как «смягчающих обстоятельств», позволяющих ученому-педагогу адекватно отвечать на критику представителей точных наук, отнеся к ним возможность вместо родо-видового определения использовать контекстуальное и использовать предметные поля типологии вместо четких классификаций. Рефлексия результата (раздел «Обсуждение результатов») включала адресацию к недостаточно исследованному сегменту темы, связанному с аргументационной культурой, неприятием аргументационных ловушек и этически недопустимых аргументов.

Результаты исследования

Как объект научного исследования аргументационный ресурс научной педагогики в авторском понимании включает: а) особенности предъявления в выбранном содержательном поле трех известных в логике типов аргументов (эмпирические, теоретические, контекстуальные); б) выявление возможностей встраивания педагогических аргументов в методологическую рамку. Обсуждение особенностей аргументации в науках об образовании начнем с *контекстуального обоснования* и приводимых представителями исследовательской педагогики в защиту своих позиций адресаций к научным конвенциям. Это неотъемлемый и достаточно консервативный сегмент любой области знания, включающий основные понятия, их содержательное наполнение и способы представления (знаковые, символичные, словесные, графические), список научных авторитетов в различных направлениях в рамках одной крупной научной области, на мнения которых принято ориентироваться, а также основные положения (аксиомы, принципы, законы, исходные основания для нахождения следствий). Процесс достижения научного консенсуса по поводу любого из перечисленных компонентов достаточно длительный и неоднозначный даже в естественных науках и математике (например, неевклидова геометрия пробивала себе дорогу около 50 лет). В педагогике и других гуманитарных науках он в ряде случаев требует гораздо большего времени и весьма неоднозначен. Это не снижает значимости этапа формирования той или иной конвенции по поводу смысла научного понятия, категории, содержательного поля исходного положения теории. В связи со сказанным следует особо отметить ту особенность современного этапа развития науки, которая связана с наличием разветвленной сети каналов связи между отдельными учеными и научными коллективами, – такое расширение сферы научного взаимодействия крайне неоднозначно влияет на достижение в научном сообществе «когерентного звучания» элементов языка науки, согласованного смысла научных по-

стулатов и всего того, что является ресурсом взаимопонимания различными учеными предлагаемых результатов и способов их достижения. С одной стороны, все отмеченное способствует увеличению скорости ознакомления научного сообщества с опубликованным результатом, увеличению числа откликов в единицу времени, а с другой, затрудняет процесс сведения сути этих неизбежно различающихся откликов к некоему целому, способному претендовать на статус научной конвенции.

Современная эпистемология выдвигает к аргументам по поводу истинности знания требование скрупулезной их оценки с точки зрения выбираемых авторами когнитивных систем отсчета и интервалов абстракции относительно обсуждаемой ситуации (применительно к которой защищается или опровергается конкретный тезис¹). Все отмеченное обусловлено многомерностью и многослойностью объекта педагогического исследования, возможностью формирования в исследовательском сознании нескольких не исключающих друг друга образов с ограниченной «сферой действия». Проецируя это на современный этап развития педагогики, можно отметить не радующую методологический взгляд полифонию даже в исходных положениях и базовых понятиях: масса выдвинутых научными авторитетами существенно различающихся трактовок обучения, воспитания, педагогического и образовательного процесса, образовательных и воспитательных технологий «бьет в глаза» читателю педагогической литературы. Обзор, приведенный в работе «Методология педагогики»², показывает, что многие классические отечественные философы в области теории познания синонимизируют для гуманитарной области теорию и концепцию, этому взгляду вторит методолог педагогики А. М. Новиков. Есть и мнения о том, что концепция отделяется от теории по признакам новизны и оригинальности содержания описываемого пласта педагогики; ряд методологов педагогики предлагает считать концепцию одной из стадий процесса перехода знания к теоретическому уровню. Они обозначают теорию как финальную стадию разработки концепции, как некий сформированный после многократного выверения и экспертизы результат.

Такая полифония раскрытия двух науковедческих терминов, адресованная несогласованным мнениям *множества научных авторитетов* (потому мы поместили данный пример в раздел «Контекстуальная аргументация»), крайне затрудняет деятельность педагога-исследователя. И этому мы находим несколько причин, не сводимых к недостаточной грамотности исследователей. Главной является неопределенность самого термина «педагогическая теория», а точнее «рыхлость» понимания ее предметной спецификации. Энциклопедическое определение теории представляет ее как «форму достоверного научного знания о некоторой совокупности объектов, представляющую собой систему взаимосвязанных утверждений и доказательств и содержащую методы

¹ Lebedev S. A. The problem of scientific method in the logical positivism. Вопросы философии и психологии. 2017;4(1):11–34. doi:10.13187/vfp.2017.1.11

² Александрова Е. А., Асадуллин Р. М., Бережнова Е. В. [и др.] Методология педагогики / Под общ. ред. В. Г. Рындак. М.: ИНФРА-М; 2024. 296 с. doi:10.12737/monography_594a85bac8dd55.84618831

объяснения и предсказания явлений и процессов определенной предметной области¹». Все это вполне понятно применительно к математическим и естественно-научным теориям, в которых исходными основами является понятная с точки зрения достаточности (как по количеству, так и по смыслу) совокупность постулатов (или не выводимых теоретически законов). На основе этих постулатов формулируются утверждения (теоремы, леммы), способные быть логически безупречно доказанными с использованием операций следования, обобщения, экстраполяции, выявления необходимых и достаточных условий и ряда других. Однако многие из обозначенных позиций очень туманно осознаются применительно к педагогике. Даже если абстрагироваться от многомерности объекта педагогики, грамотно осуществив при исследовательском описании выбор интересующего ученого ракурса изучаемого феномена, то придется признать трудность научного оперирования с объектами, не позволяющими четкого количественного представления, описываемого неоднозначно интерпретируемыми качественными формами, иногда включающими метафорическую стилистику. Это дополняется трудностью корректного классификационного деления содержательных полей, проблемами в отображении связи части и целого, причины и следствия, необходимого и достаточного. Невозможна и включенная в определение теории операция доказательства – вместо нее имеет право быть использованной операция обоснования. Анализ множества педагогических работ самого разного масштаба и содержания приводит к выводу о том, что в ближайшем будущем однозначного решения вопроса о теоретическом статусе педагогического знания ожидать нет смысла. В связи с этим обозначенная выше полифония мнения авторитетов по поводу связи теории и концепции посредством методологического анализа приводит к общему знаменателю в педагогическом поле – мы считаем возможным сформулировать предположение о целесообразности конструирования *частных теоретических построений*, к числу которых отнесем определения феноменов и процессов, обоснованные с точки зрения их корректности; принципы; классификации и типологии; обоснованные с точки зрения корректности выдвижения гипотезы; концепции и концептуальные построения с различной степенью теоретической выверенности (сегодня они часто именуются концептуальными моделями). Подробный разговор о них пойдет в дальнейшем изложении.

А в данной части статьи мы считаем необходимым высказать соображения о корректности адресации педагога-исследователя к *научным авторитетам*. Анализ исследовательских продуктов (статей, диссертаций, монографий) показывает, что в данном ученом сообществе адресация к мнениям авторитетов часто общенаучным регламентам не соответствует: авторы текстов и выступающие на научных конференциях ограничиваются словами «как считает...», «по мнению...», «академик... писал...» и им подобными. Контекст цитируемого

¹ Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2001. Режим доступа: <https://rus-philosophical-enc.slovaronline.com/8300-%D0%A2%D0%95%D0%9E%D0%A0%D0%98%D0%AF> (дата обращения: 24.05.2024).

высказывания известного ученого; степень актуальности утверждения, относящегося к ранним периодам, в современном образовании; анализ высказывания на предмет использования слов в прямом или переносном значении (как и использования метафор и аллегорий), попытки перевести сказанное в том или ином прошлом на современный язык, за редким исключением, отсутствуют. Мы не встретили в многочисленных проработанных источниках и осмысления цитирующими авторами того, как сам научный авторитет пришел к выдвигаемому утверждению; очень редко сопоставляются высказывания по одним и тем же вопросам нескольких известных ученых. Перечисленное дает основания утверждать, что «смена знака» отмеченного негатива на положительный могла бы способствовать повышению степени методологической уверенности результатов наук об образовании.

В классической логике контекстуальное обоснование не ограничивается аргументами к авторитетам – оно включает и аргументы к вере, традиции, здравому смыслу. То, о чем шла речь в предшествующем абзаце, логично продолжить *аргументом к вере*. Отчасти это обусловлено появлением в последние три десятилетия в педагогическом контенте исследований религиозной тематики, явно свидетельствующих о приверженности к вероучениям их авторов. В связи с этим мы хотели бы акцентировать внимание на научной вере, ориентированной на признание выводов доказательного (в педагогике – *обосновывающего*) формата, сочетающего корректное использование всех типов аргументов, выделенных в классической логике. Здесь будет уместен один пример из статьи А. Г. Рукавишникова, в которой автор утверждает, что «основная причина современного педагогического кризиса заключается в том, что педагогическая мысль оторвалась от христианской антропологии, что вслед за другими сферами культуры педагогика стала на путь секуляризации, отделения себя от веры, от Церкви. Преодоление педагогического натурализма, возврат к обоснованию педагогики в целостном христианском мировоззрении, привлечение идей христианской антропологии к освещению основных проблем педагогики и есть та основная задача, в разрешении которой лежит ключ к плодотворному творчеству в сфере воспитания»¹. Эту цитату из работ В. В. Зеньковского автор продолжает критикой педагогического натурализма, якобы произрастающего из «рационалистических установок эпохи Просвещения, связанных с верой в возможность рационального переустройства жизни на началах разума и признанием того, что само переустройство жизни во власти человека»². Педагогический натурализм критикуется и по части его невнимания к проблеме смысла человеческой жизни и темам «смерти и спасения»³. Впитанное современной педагогикой из эпохи Просвещения акцентирование внимания на развитии только интеллектуальной сферы обучающихся также критикуется автором.

¹ Рукавишников А. Г. В. В. Зеньковский об эстетическом воспитании и натуралистических тенденциях в педагогике. Ценности и смыслы. 2017;5(75):104–118. doi:10.24412/2071-6427-2021-5-104-118

² Там же.

³ Там же.

Цитированный текст четко проявляет нормы религиозной веры, безо всякого обоснования устанавливает отключенность светской педагогики от проблемы смысла жизни и единственным средством возвращения педагогики к гуманистическому формату считает ее приверженность к христианству. Возможность осуществить это во внерелигиозном пространстве отрицается. Формула «верю, потому что верю» (ориентированная на каноны религиозного мировоззрения с необходимостью четкого следования им) в нашем понимании от обсуждаемой научной аргументированности отстроена. Не пытаясь обсуждать правомерность чувств верующих, мы все же отметим, что аргументационный научный ресурс такого исследователя весьма ограничен контекстуальным обоснованием догматического формата. Безосновательны и упреки в адрес современной светской педагогики в ориентации только на развитие интеллекта – эмоциональная сфера, сегмент ценностей также всячески акцентируются и подробно отображаются во множестве работ, не связанных с религиозной формой. Это стоит добавить неприятием научной педагогикой слепой, безоглядной веры авторитетам, излишней привязанностью к традициям прошлого, вступающим в противоречие с меняющимися социальными условиями и научными нормативами.

Перейдем далее к обсуждению особенностей *теоретической аргументации* в педагогическом исследовании, акцентируя внимание на раскрытом выше термине «теоретические построения», к которым, в частности, относятся определения педагогических объектов и феноменов с сопровождающими их авторскими обоснованиями. Начнем с часто приводимого исследователями-теоретиками аргумента (или нескольких) в пользу необходимости введения в научный оборот нового понятия или его оригинального содержательно-го наполнения.

В устной беседе с руководителем много лет функционирующего научного семинара по педагогике в МГУ им. М. В. Ломоносова А. В. Боровских мы услышали определение научного диалога, на котором он серьезно настаивал: «диалог в науке – это кооперативная позиционная коммуникация, имеющая целью обогащение своей позиции за счет альтернативной». Сопоставление предложенного определения с энциклопедическим (диалог – научная, литературная или театральная форма устного или письменного обмена высказываниями между людьми) резко изгоняет из содержательного поля научного диалога множество его функций, например возможность участников прийти к научной конвенции по широкому кругу вопросов и проблем. Усеченное определение А. В. Боровских акцентирует внимание лишь на двух позициях участников диалога (авторской и альтернативной) – реальная практика наблюдения диалогов и участия в них показывает, что отмеченной диадой не ограничивается спектр позиций участников диалогов. Часто проявляются позиции, частично согласующиеся (частично различающиеся); позиции, противоречащие друг другу полностью или частично; позиции, различающиеся вследствие разных ракур-

сов рассмотрения педагогического объекта; наконец, позиции, дополняющие друг друга.

Продолжая перечень примеров некорректных авторских определений, обратимся к работе А. В. Боровских¹. Здесь аргументом введения авторских определений служит необходимость уточнения существующей трактовки *содержания образования* посредством его расчленения на два: содержание и содержимое. При этом *содержимое* определяется как «та материя, которая представлена в данной форме; оно объективно, зачастую вещественно, видимо». «Содержание субъективно, невидимо, может только мыслиться, является той функцией, которую эта материя выполняет в нашей жизни и деятельности²». К раскрытию *содержания образования* автор добавляет, что «для его представления необходимо увидеть совокупность мыслительных средств, позволяющих мыслить отношения между различными сущностями, с которыми мы имеем дело и в жизни, и в профессиональной деятельности³». Применительно к математическому образованию в качестве содержания автор выдвигает совокупность отношений между величинами и их изменениями, элементами фигур, что относит к уровню сущностей. Рефлексия такого определения, как минимум, дает право возразить по поводу усвоения отношений между разными элементами. Такое претенциозное теоретическое построение содержания математического образования упускает сами элементы, отношения между которыми должен усвоить ученик: неопределяемые понятия математики, аксиомы, теоремы, их следствия, леммы, знаковую систему отображения различных элементов и многое другое, что давно присутствует в работах методистов-математиков. Предлагаемое Боровских определение крайне трудно для понимания теоретиками образования и абсолютно непригодно для практиков: составить на его основе рабочую программу для учебной дисциплины, написать учебник или пособие вряд ли возможно.

Гораздо серьезнее наши возражения по поводу связи *содержания* и *содержимого образования*. Вчитываясь в предложенные А. В. Боровских определения, с некоторой долей вероятности можно предположить, что объективно существующее *содержимое* служит тем источником, из которого ученый черпает *содержание образования* – на традиционном языке, тот перечень элементов знания, которые должны быть усвоены, и та совокупность умений (компетенций), которыми необходимо овладеть. На это указывает предложенное автором разделение двух понятий на объективное и субъективное. Но и в этом случае использование двух однокоренных слов для обозначения существенно различающихся сущностей приводит к путанице. Она отчасти может быть преодолена (с учетом наших предложенных выше замечаний) заменой термина «содержимое» термином «источник содержания образования».

¹ Боровских А. В. О понятии математической грамотности. Педагогика. 2022;86(3):33–45.

² Там же.

³ Там же.

Приведем еще один пример. В статье А. М. Короткова с коллегами авторы предлагают определение региональной образовательной системы: «Региональная система образования – это целостная открытая система элементов, находящихся в определенных отношениях друг с другом и действующая во внешней среде с определенной целью»¹. Очевидно, что левая часть «не покрываема» правой: в раскрывающей части лишь общие слова энциклопедического статуса, относящиеся к системам любой природы, не отображающие конкретику систем образовательных. Аналогичная ситуация и в предлагаемом Н. В. Бордовской определении педагогической концепции как «смысловой единицы теоретического схватывания причинно-следственных связей между педагогическими реалиями»². Предложенное раскрытие концепции неполное: даже если считать достаточным акцент на связях между педагогическими объектами и феноменами (хотя и это не вполне «покрывает» содержание концепций, и множество примеров из научной литературы это подтверждают), то причинно-следственный тип не единственный. Он дополняется в эпистемологии связями инспирационными, кондициональными (условными) и рядом других типов. Педагогические условия результативности (в ряде случаев эффективности) образовательных методик – непереносимый атрибут исследований самого разного педагогического жанра и масштаба.

Приведенными примерами не ограничивается перечень некорректных примеров – по причине ограниченности объема текста статьи мы привели лишь наиболее часто встречающиеся, типичные, в которых «левая» и «правая» части не соответствуют друг другу, а также характеризующиеся многословием в «правой» части. Приведенная критика обуславливает и ряд конструктивных выводов.

Специфика требований корректности определений в педагогике с учетом многомерности и многоплановости ее объектов предполагает выдвижение ряда тезисов. Первым является нежелательность использования в «правой» (раскрывающей объект или феномен) части многозначных слов без уточнения контекстной конкретики. Вторым требованием (часто не соблюдаемым в педагогике) является обоснование числа признаков определяемого объекта в раскрывающей части – это «проявление» методологического критерия полноты представления обсуждаемого содержательного поля. Для того чтобы это не приводило к громоздкости раскрывающей части, обсуждаемое обоснование целесообразно дать в отдельном предложении. Анализ множества приведенных в педагогических текстах определений обуславливает формулировку третьего требования: в раскрывающей части следует избегать использования слов, требующих специального дополнительного раскрытия. Четвертым актуальным для педагогики требованием к определениям является необходимость фиксации того ракурса рассмотрения объекта или феномена, того угла зрения

¹ Коротков А. М., Штыров А. В., Земляков Д. В. Педагогический университет – структурообразующий элемент региональной образовательной системы. Ценности и смыслы. 2021;5(75):77–91. doi:10.24412/2071-6427-2021-5-77-91

² Бордовская Н. В. Педагогическая системология: постановка проблемы. Педагогика. 1998;8:23–34.

на него, которые предполагается раскрыть в «правой» части, например: образование как социокультурный феномен (1), как функциональная система адаптации личности к социальной и профессиональной деятельности (2); как отображение процесса педагогического взаимодействия во взаимосвязи всех его компонентов (3); как управляемая структура (4); как услуга, предоставляемая обществом индивиду (5) и ряд возможных других.

Мы решили не останавливаться на обсуждении такого теоретического построения, как гипотеза (этому посвящено множество научных публикаций), и перейти к аргументации в пользу той или иной *педагогической концепции*. Здесь мы считаем возможным отметить три аспекта. Если идет речь о современной педагогической концепции, то одним из трех типов поддерживающих аргументов может стать генезисный анализ, выявление «предпосылочной» антропологической концепции, рожденной в отдаленном прошлом, или философской идеи, лежащей в основе современного педагогического продукта. Естественно, с выявлением степени сохраняемости актуальности появившейся в прошлом концепции в условиях и реалиях современного образования. Во многих случаях такой анализ проецируется в область ценностей, среди которых важное место занимают ценности гуманизма. Однако, адресуясь к ним, современный исследователь проблем воспитания неизбежно столкнется с попытками мыслителей трансформировать гуманистическую платформу, например, с рожденным в 70-х гг. прошлого столетия утверждением Ихаба Хассана¹ о том, что пять столетий гуманистической парадигмы завершаются и на смену ей приходит постгуманизм, который пока находится в стадии теоретического оформления, но не учитываться наукой социогуманитарного профиля уже не может. Поскольку декларируемый ранее *человек гуманный* постепенно насыщается постгуманистическим контентом, в котором главенствует «пост-человек», обладающий биологическим совершенством, способный конструктивно сочетать разум и восприятие искусственного интеллекта, являющийся органичной частью техносферы, в личности которого резко доминирует рациональное прагматичное начало.

Вторым комплектом аргументов в пользу той или иной педагогической концепции являются обоснования ее «вписываемости» в методологическую рамку гуманитарного знания:

а) четкая формулировка исходных положений с обоснованием степени их конвенционированности в научном сообществе, соответствие определений объектов и феноменов критериям корректности определений (их особенности в педагогике мы раскрыли выше);

б) внятное проявление характера связей между выдвигаемыми автором утверждениями, к числу которых, в частности, можно отнести связь между целым и частями, позволяющая понять «цепочку» педагогического замысла: цель, методы и средства ее достижения, способы диагностики степени дости-

¹ Hassan I. Prometheus as a preformer: towards a posthumanist culture? Georgia. 1977;36(4):830–850. Accessed May 23, 2024. https://www.academia.edu/1789520/Performer_or_Transformer_Prometheus_and_Posthumanism

жения педагогической цели (1), причинно-следственную связь между различными элементами (2); кондициональную, проявляющую совокупность необходимых и достаточных условий осуществления педагогического замысла (3); связь, выраженную словосочетанием «целевое обоснование», например, позволяющую считать позитивно ценным метод обучения, в результате применения которого повышается уровень сформированности конкретного учебного умения или качества личности (4);

в) как можно более четкое разделение элементов содержания по ряду позиций: предположение, требующее проверки (1), утверждение, основанное на анализе научных источников, опыта педагогической деятельности, тех или иных статистических баз данных (2), умозаключение индуктивного характера, сопровождаемое информацией о репрезентативности выборки, на основе обследования которой оно осуществлено (3), умозаключение на основе установления причинно-следственной связи (4), вывод на основе аналогии с подробным обоснованием ее правомерности (5) и ряд других.

Третий аспект аргументации в пользу той или иной педагогической концепции можно отнести как к теоретической, так и к эмпирической аргументации – он тезисно выражается как *рефлексия результатов внедрения опосредованной концептуальным замыслом модели в практику образования*. На основе концепции (концептуальной модели педагогического замысла) рождается нормативная модель, в которой отображаются методы трансформации образовательного процесса, позволяющие достигнуть поставленной цели. Эта модель предусматривает формы и способы оценки уровней сформированности тех умений, которые составляют основу замысла исследователя. В случае если исследователь предполагает сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп, то методологически корректным будет выявление статистической значимости различий результатов в двух группах школьников или студентов. Если положительного результата (повышения уровня сформированности умений или качеств личности) не выявляется или различие оказывается незначимым (случайным), то однозначного вывода по части аргументов в пользу выдвинутой педагогической концепции сделать нельзя. Поскольку в процессе экспериментальной деятельности могли произойти различные сбои, существенно нарушающие экспериментальную методику, в этом случае степень доверия к полученному результату резко снижена. Очевидно лишь то, что эксперимент необходимо повторять, внимательно относясь ко всем этапам его осуществления. И лишь если отрицательный результат повторяется, есть смысл корректировать нормативную модель и некоторую часть ее концептуальной основы. Однако нет оснований однозначно признать педагогическую концепцию и в том случае, если результат эксперимента проявляет статистически значимое различие показателей двух групп испытуемых. Здесь возможность выдвинуть аргумент в пользу концепции связана с необходимостью выявления *повторяемости* результатов в различных сочетаниях экспе-

риментальной и контрольной групп – на как можно более широкой выборке участников.

Эти соображения позволяют обосновать тезис о важности исследовательской теоретической интерпретации эмпирических результатов, поскольку остановка на интерпретации эмпирической позволяет снять лишь поверхностный пласт в понимании исследуемого феномена. Этот тезис может быть проиллюстрирован на примере анализа показателей исследовательской активности, отображенных в базе elibrary. Например, используемый этой базой индекс Хирша (если он равен N , то это есть число процитированных всеми зарегистрированными в базе авторами работ ученого, к которым цитирующие авторы обратились более N раз) не вполне достоверно отображает значимость исследований автора для научного социума. В частности, потому, что он не учитывает отображенных в отдельном сегменте базы чисел просмотров той или иной работы и ее загрузок читателями в собственные архивы. При малом количестве цитирований два отмеченных показателя могут быть численно гораздо большими числа цитирований. Это может быть объяснено тем, что, прочитав текст, зарегистрированный пользователь может архивировать в собственном сознании идеи автора, но не отобразить их в собственных научных текстах. Например, по причине несовпадения научных интересов и областей исследовательской деятельности читающего и цитируемого. Дополнительным соображением в пользу неполной адекватности индекса Хирша как показателя значимости работ автора может быть то, что отображенные базой цитаты не дифференцируются на положительные и отрицательные, а также на цитирования в книгах и статьях (или сборниках тезисов трудов научных конференций). Обсуждаемая база посредством фиксирования цитат не отображает степень участия в статье или книге различных соавторов. Все это свидетельствует о том, что эмпирическая интерпретация почти всегда целесообразно продолжается скрупулезной теоретической интерпретацией зафиксированных результатов.

Обсуждение теоретической аргументации в научной педагогике необходимо дополнить адресацией выдвигаемых исследователями аргументов к соблюдению логической корректности и начать с того, что связано с известным законом исключенного третьего. Применительно к педагогическим концепциям анализ литературы выявляет множество авторских амбиций относительно собственных разработок, логически отображаемых так: исследуемое социально или личностно значимое приращение у школьников или студентов может быть достигнуто *только предлагаемым* (автором или коллективом исследователей) *способом*; если планируемые трансформации образовательного процесса исследовательское и практическое сообщество оставит без внимания, то негатив не заставит себя ждать. Говоря коротко, исследователь утверждает: проблему можно решить только так, как я предлагаю, или вообще никак невозможно. Аргументационно такое утверждение имеет практически нулевую достоверность. Она может быть повышена, например, попытками сравнить по

ряду параметров (готовность исследовательского или практического образовательного социума к внедрению разработок автора в практику; время, в течение которого прогнозируется достижение результата; ресурсная обеспеченность) несколько концептуальных и методических схем, позволяющих решить поставленную задачу. И в целом случаев, в которых можно в педагогическом поле применить закон исключенного третьего, очень немного. В подтверждение этому выводы автора данного закона Аристотеля, предлагавшего использовать его закон применительно к событиям настоящим или прошедшим, но не к будущим¹. Говоря простым языком: в некоторых реалиях прошлого принятый вызов, скорее всего, не имел альтернативы; но вызов, результаты которого адресованы будущему, альтернативу имеет.

В разделе, связанном с теоретической аргументацией, целесообразно обсудить навязанные рационалистическими (Р. Декарт) интенциями претензии к педагогике по части отсутствия количественных методов описания объектов и отображения получаемых результатов (всякая наука в той мере наука, в какой в ней присутствует математика). Здесь мы вновь обратимся к клише «смягчающие обстоятельства методологического плана» и отметим, что количественное описание объекта педагогики возможно далеко не всегда. Для таких качеств личности, как способность к эмпатии, нравственная культура, эмоциональный интеллект и ряда других, очень трудно подобрать адекватно описывающий их параметр. Более того, даже традиционно используемые шкалы (например, пятибалльная шкала оценок) страдают статистической недостаточностью как минимум потому, что не являются равномерными: интервал между четверкой и пятеркой вряд ли равен интервалу между четверкой и тройкой. Потому и не будет правомерным использование определенных по такой шкале оценочных показателей в статистических процедурах усреднения и других (которые даже в простейших задачах математической статистики неизбежны).

Весьма неоднозначно в теоретическом сегменте обсуждаемой темы и понятие «аргументационная достаточность». Аргумент подтверждающего характера (если идет речь о педагогической концепции) выставляет положительную оценку, как правило, только какой-то части концепции или следствию одного концептуального положения. Иногда аргумент нечетко логически отображается и требует дополнительного обоснования, в ряде случаев требуются стилистические уточнения.

Обсуждение результатов

Обоснованная в предшествующем разделе методологическая рамка аргументации в научной педагогике с точки зрения соблюдения в реальном педагогическом поиске представляет серьезную проблему и требует дополнительных комментариев. По сравнению с научными областями «сильной гносеологической версии» у педагогики нами выявлен ряд «смягчающих обстоя-

¹ Ивин А. А. Логика. М.: Гардарики; 2003. 320 с.

тельств». Вряд ли можно требовать от педагогических классификаций такой же четкости, которая характерна для естественных и математических наук, как с точки зрения полноты деления, так и по части непересекаемости выделенных классификационных компонентов. В контент специфики, обусловленной особенностями объекта педагогического исследования, мы включаем представленные критерии грамотности педагогического определения, дополнив их рядом важных соображений. Строгость, четкость, точность определений в области, изучающей качества личности, характеристики ее обучаемости, показатели степени сформированности позитивно ценных приращений, неизбежно погруженные в сегмент ценностей, качественно отображенные параметры образовательного процесса, ориентированного на достижение конкретных исследовательских целей, априори ниже, чем в науках, имеющих дело с абстрактными объектами. Потому на повестке дня во всем многообразии встает тема *искусства гуманитарного определения*. Первое, что в нее включается, целесообразный выбор ситуации, когда определение процесса или феномена необходимо, а при отсутствии такового рассуждение теряет конкретику и выверенность. Стремление дефинировать все объекты изучаемого поля рискует увести ученого в область банальностей. Это опосредует второе соображение: выбор наиболее адекватного конкретной исследовательской ситуации типа определения. Наиболее методологически ценно, но не всегда уместно родо-видовое определение; в педагогических исследованиях часто достаточно и контекстуальное (во многих случаях уточняющее нечто ранее известное читателю научного текста и ориентирующее его на конкретику использования, на тот частный случай, в котором употребляется ранее известное общее). Например, В. С. Лазарев в своей статье¹ пытается дать определение опыта обучающегося, привязанное к конкретной ситуации: «Опыт – это компонент компетенции, благодаря которому другие ее компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа». В этом случае родо-видовое определение вряд ли было бы возможным и уместным.

Особо сложный случай – попытки авторов ввести собственные определения, и две неудачных иллюстрации мы привели выше. Кроме приведенных, известно множество примеров конструирования авторских определений посредством включения в педагогический глоссарий терминов из других научных областей. Известны попытки фокусирования в педагогическое поле фракталов, аттракторов, энтропии различных систем, конструирования не отображенных количественно параметров порядка, адресации к синергетической парадигме. Все это вносит в науку об образовании терминологическую разногласию, крайне затрудняет научное общение. Наша рефлексия обсуждаемой ситуации позволяет тезировать педагогическую терминологическую корректность и в качестве первого тезиса представить следующий: педагоги-

¹ Лазарев В. С. Научное объяснение компетентностного подхода в профессиональном образовании. Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2017:7–14. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnoe-obspechenie-kompetentnostnogo-podhoda-v-professionalnom-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 21.05.2024).

ческое наполнение вводимого в глоссарий нового понятия не должно противоречить тому смыслу, который вкладывался в него «родной» областью знания. Второй тезис отображает требование к автору найти внятное педагогическое звучание «инородного» термина, обозначить конкретный сегмент его эффективного действия. Третий тезис призван предупредить автора от повторения в содержании нового для педагогики термина того, что адекватно раскрыто авторами уже включенных ранее терминов. Четвертое требование отражает желательность корректного сопряжения нового термина с теми базовыми, которые проявили свою конструктивность в том или ином разделе педагогики. И наконец, пятым требованием вводящему новое определение автору является возможность на основе этой дефиниции построить оригинальную теоретическую схему какого-либо педагогического сегмента.

К числу заявленных выше «смягчающих обстоятельств» для научной педагогики можно отнести и неправомерность требования четких классификаций – разграничение предметных областей неизбежно приводит к пересечению классификационных компонентов. Тем не менее зачеркивать ее нельзя (она полезна и информативна), а присвоить ей статус типологии вполне корректно. Например, вошедшая в классические учебники классификация методов обучения по источнику приобретаемого учеником знания (методы словесные, наглядные, практические) такое пересечение наглядно проявляет. Или предложенная А. М. Новиковым классификация форм по направленности образовательной деятельности обучающегося «игра – учение – труд»¹. Существенно пересекаются игра и учение: сегодня игровые формы обучения широко распространены как в школьном, так и в университетском образовании. Неправомерно и отделение учения от труда.

Отметим далее, что в реальной исследовательской практике обойтись одним аргументом или одним из трех типов невозможно и почти всегда проявляется «палитра аргументов». Это обусловлено тем, что научные дискуссии, споры, диалоги предполагают выставление их участниками друг другу цепочки дополнений, частичных согласий, опровержений, уточняющих вопросов и т. п. Современные научные дискуссии в педагогике далеки от однозначности ответов, мнений и решений. «Лицом к лицу» сталкиваются аргументы контекстуальные, эмпирические, сопровождаемые теоретическими построениями и выводами, выстраиваются аргументационные цепочки и сложные структуры. Реально происходившие педагогические дискуссии свидетельствуют о проявлении эффекта попадания участников в аргументационные ловушки. Они бывают связаны с неопределенностью исходного тезиса, намеренной или ненамеренной его заменой в дискуссионном процессе, выдвижением одним из участников аргумента, не способного адекватно возразить оппоненту и другими обстоятельствами. Отсутствие аргументационной культуры часто превращает дискуссии и научные споры в разговоры глухих, когда высказывания участников не связываются друг с другом, аргументы бьют мимо цели.

¹ Новиков А. М. Словарь системы основных понятий: педагогика. М.: Эгвес; 2012. С. 48.

Приведенные соображения неизбежно заставляют вспомнить о том, что реальная научная деятельность проявляет тесную связь логики с риторикой. Это невольно включает в аргументационное поле *убеждение* одним участником дискуссии в своем мнении партнера или научного коллектива, что не позволяет игнорировать психологические компоненты научного диалога. Например, экспрессивность научной речи, защищающей или опровергающей тот или иной аргумент, ее метафорическую или эстетическую выразительность и ряд других. К сожалению, в реальных научных дискуссиях иногда фиксируются случаи психологического давления на оппонента, использование недопустимых аргументов. Среди них можно отметить аргументы к личности, когда не способный обосновать свое мнение корректным способом участник приписывает оппоненту порочащие мотивы, побуждающие выдвигать свое суждение, пытается его высмеять и опорочить различными нечестными способами, выходящими за рамки научной этики. К этому типу недопустимых аргументов можно отнести и «игру на тщеславии» оппонента, направленную на то, чтобы лестью и преувеличением его достоинств способствовать признанию им собственного мнения. Этот перечень можно продолжить и нечестным аргументом к авторитету, который признается оппонентом, апелляции к мнению авторитета, которое прямо к обсуждаемой дискуссионной теме не относится. Недопустимый контент аргументов, безусловно, включает и аргумент к невежеству оппонента, когда участник дискуссии приводит доводы из того содержательного поля, в котором оппонент несведущ и не способен выдвинуть контрдоводы.

Все перечисленное относится к тому пласту методологического знания, который именуется аргументационной культурой. Формирование такой культуры в педагогическом научном сообществе – одна из перспективных исследовательских тем.

Заключение

Анализ аргументационного ресурса современной педагогики в качестве актуального научного сегмента выявляет *аргументационную корректность* и позволяет сделать ряд выводов. К числу «жестких» требований, к которым в состоянии стремиться современный исследовательский педагогический социум, относятся:

1) корректное обращение ученого к мнению авторитета прошлого или настоящего, перевод его из статуса *непререкаемой истины* в статус *одного из возможных* умозаключения, вывода, способа решения задачи, требующих скрупулезного осмысления того, как цитируемый известный ученый пришел к своему утверждению, а также сравнения мнений нескольких авторитетов в конкретном содержательном сегменте;

2) корректные теоретические интерпретации (относимые к частным теоретическим построениям), которые применительно к педагогической концепции предполагают: а) выявление значимости и выверенности предпосылоч-

ной антропологической концепции, на которую ориентируется современная; б) как можно более ясную содержательную и логическую связь между отдельными концептуальными положениями (например, в цепочке «педагогическая цель – средства – предполагаемый результат и его рефлексия»); в) различение компонентов концепции по отношению к категории *выверенности* (предположение, подкрепленное конкретными обстоятельствами, результат индуктивного обобщения, результат на основе причинно-следственной связи, результат на основе аналогии); г) возможность построения на основе концептуальных положений внятной нормативной модели, которую можно трансформировать в обучающие и воспитательные методики, адекватные с точки зрения диагностики достигаемого результата;

3) корректные мотивы и ситуации, связанные с целесообразностью введения в научный оборот нового определения, попадающего в педагогику из другой области знания: а) непротиворечивость педагогического звучания термина тому, которое принято в «породившей» его области; б) существенное отличие содержания нового понятия от ранее использовавшихся в конкретном сегменте педагогики (отсутствие дублирования с незначительным различием); в) возможность на основе нового определения сконструировать такое теоретическое построение, которое позволит категориально сформировать отсутствующую к обсуждаемому моменту актуальную область педагогического знания и его поиска, обусловленную реальными (а не только стилистическими) потребностями обогащения теории и практики образования.

Клише «мягкие требования» целесообразно отобразить посредством «смягчающих обстоятельств», предотвращающих жесткие соотнесения теоретических построений педагогики с нормами наук «сильной гносеологической версии». К ним относятся: а) возможность наряду с родовидовыми использовать контекстуальные определения с ограничением на такие некорректные, которые абстрагируются от конкретики определяемого, заменяя ее стилистическими пассажами, не раскрывающими сути объекта или феномена; б) возможность замены классификаций объектов и феноменов типологиями, не претендующими на четкую полноту деления содержательного поля и непере-seкаемость элементов; в) возможность в большом числе случаев не обращаться в процессе подтверждения эффективности или результативности разработанных образовательных технологий к аппарату математической статистики.

Список использованных источников (References)

1. Ghanizadeh A., Al-Hoorie A.H., Jahedizadeh S. *Higher Order Thinking Skills in the Language Classroom: A Concise Guide*. Springer Cham; 2021. 195 p. doi:10.1007/978-3-030-56711-8
2. Šedová K., Šalamounová Z., Švaříček R., Sedláček M. *Getting Dialogic Teaching into Classrooms*. Singapore: Springer; 2020. 184 p. doi:10.1007/978-981-15-9243-0
3. Clinton J. *Argument as Dialogue Across Difference: Engaging Youth in Public Literacies*. New York, London: Routledge; 2017. 178 p. doi:10.4324/9781315619590

4. Schwarz B.B., Baker M.J. *Dialogue, Argumentation and Education: History, Theory and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 2017. 294 p. doi:10.1017/9781316493960
5. Morrow R.A. Dialogue, critical thinking, and critical pedagogy. In: Peters M.A., ed. *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer; 2022:189–235. doi:10.1007/978-981-13-1179-6_320-1.
6. Ellerton P., Kelly R. Creativity and critical thinking. In: Berry A., Bunting C., Corrigan D., Gunstone R., Jones A., eds. *Education in the 21st Century: STEM, Creativity and Critical Thinking*. Springer International Publishing; 2021:9–27. doi:10.1007/978-3-030-85300-6_2
7. Marangio K., Carpendale J., Cooper R., et al. Supporting the development of science pre-service teachers' creativity and critical thinking in secondary science initial teacher education. *Research in Science Education*. 2024;54:65–81. doi:10.1007/s11165-023-10104-x
8. Spector J.M., Ma S. Inquiry and critical thinking skills for the next generation: from artificial intelligence back to human intelligence. *Smart Learn*. 2019;6(8). doi:10.1186/s40561-019-0088-z
9. Abrami P.C., Bernard R.M., Borokhovski E., Waddington D.I., Wade C.A., Persson T. Strategies for teaching students to think critically: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. 2015;85(2):275–314. doi:10.3102/0034654314551063
10. Ennis R.H. Critical thinking across the curriculum: a vision. *Topoi*. 2018;37:165–184. doi:10.1007/s11245-016-9401-4
11. Gronostay D. To argue or not to argue? The role of personality traits, argumentativeness, epistemological beliefs and assigned positions for students' participation in controversial political classroom discussions. *Unterrichtswissenschaft*. 2019;47:117–135. doi:10.1007/s42010-018-00033-4
12. Asterhan C.S.C., Schwarz B.B. Argumentation for learning: well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*. 2016;51(2):164–187. doi:10.1080/00461520.2016.1155458
13. Rapanta C., Macagno F. Authentic questions as prompts for productive and constructive sequences: A pragmatic approach to classroom dialogue and argumentation. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2023;11(3). doi:10.5195/dpj.2023.546
14. Martínez C.J.P., Catasús G.M., Fontanillas R.T. Impact of using learning analytics in asynchronous online discussions in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020;17:39. doi:10.1186/s41239-020-00217-y
15. Lommi S. Causal and epistemic relevance in appeals to authority. *Rivista Italiana di Filosofia Analitica*. 2015;6(1). doi:10.13130/2037-4445/4673
16. Rapanta C. Argumentation as critically oriented pedagogical dialogue. *Informal Logic*. 2019;39(1). doi:10.22329/il.v39i1.5116
17. Kallio H., Virta K., Kallio M. Modelling the components of metacognitive awareness. *International Journal of Educational Psychology*. 2018;7(2):94–122. doi:10.17583/ijep.2018.2789
18. Zenker F. Introduction: reasoning, argumentation, and critical thinking instruction. *Topoi*. 2018;37(1):91–92. doi:10.1007/s11245-016-9416-x
19. Snaza N. Aleatory entanglements: (post)humanism, hospitality and attunement – a response to Hugo Letiche. *Journal of Curriculum and Pedagogy*. 2018;14:256–272. doi:10.1080/15505170.2017.1398700
20. Letiche H. Bewildering pedagogy. *Journal of Curriculum and Pedagogy*. 2017;14:236–255. doi:10.1080/15505170.2017.1335662
21. Alexander H.A. What is critical about critical pedagogy? Conflicting conceptions of criticism in the curriculum. *Educational Philosophy and Theory*. 2016;50(10):903–916. doi:10.1080/00131857.2016.1228519
22. Alexander P.A. Reflection and reflexivity in practice versus in theory: challenges of conceptualization, complexity, and competence. *Educational Psychologist*. 2017;25(4):307–314. doi:10.1080/00461520.2017.1350181

23. Leś T. The research potential of educational theory: on the specific characteristics of the issues of education. *Educational Philosophy and Theory*. 2017;49(14):1428–1440. doi:10.1080/00131857.2017.1313716
24. Koivuniemi M., Järvenoja H., Järvelä S. Teacher education students' strategic activities in challenging collaborative learning situations. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2018;19:109–123. doi:10.1016/j.lcsi.2018.05.002
25. Kim M.-Y., Wilkinson I.A.G. What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2019;21:70–86. doi:10.1016/j.lcsi.2019.02.003
26. Irawan N., Valentina T.F. The language of argumentation: a book review. *Journal of Language and Education*. 2021;7(2):274–276. doi:10.17323/jle.2021.12538
27. Boogaart R., Jansen H., van Leeuwen M. *The Language of Argumentation*. Cham: Springer; 2021. 323 p. doi:10.1007/978-3-030-52907-9
28. Rapanta C., Macagno F. The dimensions of argumentative texts and their assessment. *Studia Paedagogica*. 2020;24(4):11–44. doi:10.5817/SP2019-4-1
29. Nussbaum M.E., Dove I.J., Putney L.G. Bridging dialogic pedagogy and argumentation theory through critical questions. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2023;11(3). doi:10.5195/dpj.2023.548

Информация об авторах:

Коржув Андрей Вячеславович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры медицинской и биологической физики Института цифрового биодизайна и моделирования живых систем Первого Московского государственного медицинского университета им. И. М. Сеченова, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-7454-038X. E-mail: akorjuev@mail.ru

Лесничук Светлана Анатольевна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры биологической химии института Цифрового биодизайна и моделирования живых систем Первого Московского государственного медицинского университета им. И. М. Сеченова, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-5785-7297. E-mail: lesnichuk_s_a@staff.sechenov.ru

Контаров Николай Александрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры медицинской и биологической физики Института цифрового биодизайна и моделирования живых систем Первого Московского государственного медицинского университета им. И. М. Сеченова, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-0030-4867. E-mail: kontarov@mail.ru

Икреникова Юлия Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Российской государственной академии интеллектуальной собственности, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-2141-6289. E-mail: ikren@yandex.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в исследовательскую работу.

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

Статья поступила в редакцию 14.07.2024; поступила после рецензирования 21.10.2024; принята к публикации 04.12.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Andrey V. Korzhuev – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of Medical and Biological Physics, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-7454-038X. E-mail: akorjuev@mail.ru

Svetlana A. Lesnichuk – Cand. Sci. (Biology), Associate Professor, Department of Medical and Biological Physics, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-5785-7297. E-mail: golowina.nataliya@yandex.ru

Nikolai A. Kontarov – Cand. Sci. (Biology), Associate Professor, Department of Medical and Biological Physics, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0003-0030-4867. E-mail: kontarov@mail.ru

Yuliya B. Ikrennikova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of General Educational Disciplines, Russian State Academy of Intellectual Property, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-2141-6289. E-mail: ikren@yandex.ru

Contribution of the authors. The contribution of the authors is equal.

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

Received 14.07.2024; revised 21.10.2024; accepted 04.12.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-7826



Exploring the predictor of teaching quality using the job demands-resources model

M.A. Rafsanjani¹, A.F. Prakoso²

Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia.

E-mail: ¹mohamadrafsanjani@unesa.ac.id; ²albrianprakoso@unesa.ac.id

H.D. Wahyudi

Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia.

E-mail: handri.dian.fe@um.ac.id

S.M. Samin¹, A.E. Prabowo²

Universitas Islam Riau, Pekanbaru, Indonesia.

E-mail: ¹safroni.ahmad@edu.uir.ac.id; ²aep@edu.uir.ac.id

S.A. Wijaya

Universitas PGRI Argopuro Jember, Jember, Indonesia.

E-mail: shendyandriewijaya@gmail.com

✉ mohamadrafsanjani@unesa.ac.id

Abstract. *Introduction.* Maintaining teaching quality in higher education in Indonesia is challenging due to the significant job demands placed on lecturers, who are expected to fulfill multiple roles as educators, researchers, and mentors. *Aim.* The present research aimed to explore the potential of using the job demands-resources (JD-R) model to evaluate the quality of teaching in higher education. *Methodology and research methods.* This study employs structural equation modelling (SEM) using SmartPLS 3.0 software to analyse the research model based on a random sample of 285 lecturers from nineteen universities in Indonesia. *Results.* It has been established that role conflict among lecturers negatively impacts teaching quality, whereas self-efficacy positively influences it. The paper presents methods for utilising the JD-R model to examine factors related to the performance of higher education teachers. *Scientific novelty.* This study, utilising the capabilities of the JD-R model, identifies factors that influence teaching quality and presents mechanisms that underlie the relationship between role conflict and the level of self-efficacy in teaching performance among high school educators in Indonesia. *Practical significance.* The paper outlines the opportunities available to university administrations and the Indonesian Ministry of Education, Culture, Research, and Technology for making critical management decisions related to teaching quality. This includes restructuring the educational process to reduce the burden on teachers and expanding the methods used to assess their performance. These goals can be accomplished through the development of innovative organisational support systems.

Keywords: lecturer role conflict, teaching quality, job demands-resources model, self-efficacy level, teacher enthusiasm, emotional exhaustion

Acknowledgements. The authors would like to express their sincere gratitude to the anonymous peer reviewers of the Education and Science Journal for their constructive feedback that helped improve the quality of this manuscript.

For citation: Rafsanjani M.A., Prakoso A.P., Wahyudi H.D., Samin S.M., Prabowo A.E., Wijaya S.A. Exploring the predictor of teaching quality using the job demands-resources model. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(1):33–56. doi:10.17853/1994-5639-2025-7826

Исследование предиктора качества преподавания с помощью модели JD-R

М.А. Рафсанджани¹, А.Ф. Пракосо²

Государственный университет Сурабая, Сурабая, Индонезия.

E-mail: ¹mohamadrafsanjani@unesa.ac.id; ²albrianprakoso@unesa.ac.id

Н.Д. Вахьюди

Государственный университет Маланга, Маланг, Индонезия.

E-mail: handri.dian.fe@um.ac.id

С.М. Самин¹, А.Е. Прабово²

Исламский университет Риау, Пеканбару, Индонезия.

E-mail: ¹safroni.ahmad@edu.uir.ac.id; ²2aer@edu.uir.ac.id

С.А. Виджая

Университет PGRI Аргонуро Джембер, Джембер, Индонезия.

E-mail: shendyandriwijaya@gmail.com

✉ mohamadrafsanjani@unesa.ac.id

Аннотация. Введение. Поддержание качества преподавания в высших учебных заведениях Индонезии является сложной задачей из-за высоких требований к работе преподавателей, которые выступают в роли не только педагогов, но и исследователей и наставников. Цель. Исследуются возможности использования модели «требования к работе – ресурсы» (JD-R) в оценке качества преподавания в высшей школе. Методология, методы и методики исследования. В этом исследовании используется моделирование структурными уравнениями (SEM) с помощью программного обеспечения SmartPLS 3.0 для проверки влияния исследовательской модели на работу 285 преподавателей, отобранных случайным образом в 19 университетах Индонезии. Результаты. Установлено, что конфликт ролей в работе преподавателя отрицательно влияет на качество преподавания, тогда как убежденность преподавателя в своей способности эффективно действовать в той или иной ситуации, понимаемая в исследовании как самоэффективность, положительно влияет на качество преподавания. Представлены пути использования модели JD-R для изучения факторов, связанных с производительностью труда преподавателей высшей школы. Научная новизна. Это исследование, опирающееся на возможности модели «требования к работе – ресурсы» (модель JD-R), выявляет факторы, влияющие на качество преподавания, и представляет механизмы, лежащие в основе взаимосвязи между конфликтом ролей и уровнем самоэффективности труда преподавателя в высшей школе в Индонезии. Практическая значимость. Представлены возможности административных университетов и Министерства образования, культуры, исследований и технологий

Индонезии принимать необходимые управленческие решения, касающиеся вопросов качества преподавания, включая изменение структуры учебного процесса, с целью уменьшения нагрузки на преподавателей и расширение подходов к оценке их труда, в том числе за счет развития новых форм организационной поддержки.

Ключевые слова: конфликт ролей преподавателя, качество преподавания, модель «требования к работе – ресурсы», уровень самоэффективности, энтузиазм преподавателя, эмоциональное истощение

Благодарности. Авторы выражают искреннюю благодарность анонимным рецензентам журнала «Образование и наука» за конструктивные замечания, которые помогли улучшить качество данной рукописи.

Для цитирования: Рафсанджани М.А., Пракосо А.П., Вахьюди Х.Д., Самин С.М., Прабово А.Е., Виджая С.А. Исследование предиктора качества преподавания с помощью модели JD-R. *Образование и наука*. 2025;27(1):33–56. doi:10.17853/1994-5639-2025-7826

Introduction

In recent decades, pedagogical studies revealed that classroom instructional practices are critical in student achievement. The scholars also revealed that the teacher's role and classroom behaviour are more closely related to student achievement than the other determinants [1, 2]. The teacher fully sets up the classroom instructional practices [3, 4, 5]. Therefore, the teacher's role is critical in providing high teaching quality.

Many scholars agree that teaching quality is a crucial aspect in shaping the educational experience and student's learning outcomes [4, 6, 7]. As revealed by previous studies, a good teacher, reflecting on their teaching strategies and classroom behaviour, has a significant impact on making a distinction in student achievement [4, 8]. Furthermore, classroom instructional processes are crucial for educational effectiveness [2, 9]. Therefore, teaching quality plays a critical role in achieving the educational goal.

Although the importance of teaching quality is evident, maintaining the teaching quality in higher education is challenging due to the high job demands of lecturers, not only as a teacher but also as a researcher [10, 11, 12]. Moreover, lecturers in Indonesia must provide social services to the community according to their expertise. Therefore, Indonesian lecturers have to run three roles simultaneously. This study examines the work-related factors that promote or reduce teaching quality and explores the underlying mechanism between them.

This study used the job demands-resources model (JD-R model) proposed by E. Demerouti, A. B. Bakker, F. Nachreiner et al. [13] as a theoretical anchor to examine the work-related factors toward teaching quality. The JD-R model is utilised due to its popularity, cross-cultural validity, and flexibility to adapt to different academic contexts and fields [10, 14]. As revealed in the JD-R model, the predictors of job performance are divided into job demands (such as workload and job role conflicts) and job resources (such as organisational climate). Furthermore, job demands and job resources have two psychological processes on job performance simultaneously:

undermining job performance through health impairment and promoting job performance through motivation or engagement [15].

However, there are few studies of teaching quality that used job demands and job resources as predictors. The previous studies explored the predictor of teaching quality using student composition [16], knowledge, beliefs [4, 17–20], self-efficacy, and enthusiasm [4, 21, 22, 23, 24, 25]. Therefore, this study tries to address the gap by exploring the predictors of teaching quality using the JD-R model.

This study provides two main contributions. Theoretically, this study contributes to the body of literature regarding teaching quality by examining the work-related factors using another perspective and theoretical anchor, the JD-R model. Practically, this study provides critical insight and understanding to the university administrator and government (educational ministry) to take appropriate policies related to the structure of lecturer job demands. With the appropriate understanding of lecturer work-related factors, the university administrator and government can apply the right policies to promote and maintain the lecturer's teaching quality.

Literature Review

Teaching Quality

The literature and previous studies conceptualised teaching quality as an observable behaviour of teachers covering teacher-student interaction during instructional activities [4, 6, 7]. As scholars explain, teaching quality refers to the three dimensions of the specific teaching domain: cognitive activation, student support (supportive climate), and classroom management [4, 6, 26].

Cognitive activation is teaching activities that stimulate students' high-order thinking skills through selected strategies and tasks in creating challenging learning situations. According to B. Fauth, J. Decristan, A.-T. Decker et al. [4] and A.-K. Praetorius, E. Klieme, B. Herbert et al. [26], cognitive activation includes how the teacher explores the ideas, concepts, and students' prior knowledge. For example, teachers can use classroom discussion to solve problems rather than direct "true or false" questions. Classroom discussion can increase student engagement through classroom participation during learning activities [18, 26]. Therefore, cognitive activation practices can promote students' ability to reconstruct, elaborate, and integrate the information into a deeper understanding.

Besides the challenging environment, J. Baumert & M. Kunter [18] and C. R. Stefanou, K. C. Perencevich, M. DiCintio [27] also revealed that student support plays another crucial factor in promoting the students' engagement during learning activities. Student support refers to teacher-student and student-student quality interaction during learning activities [26]. The relationship represents positive and constructive interactions, such as the teacher treating students with respect, interest, and support [26, 28]. For example, even though students make mistakes or misconceptions during learning activities, teachers still give a positive approach. Furthermore, teachers provide a room for students to express different ideas, choic-

es, needs, and interests. With these practices, teachers will establish a supportive learning environment that positively affects learning goals.

Last, classroom management refers to the teachers' ability to allocate teaching time efficiently to achieve learning goals. Furthermore, the notion of classroom management also refers to the teachers' ability to prevent classroom instructional disruptions or interpersonal conflicts [20, 29]. The study by B. Fauth, J. Decristan, A.-T. Decker et al. indicates classroom management as the rules and procedures implemented by the teacher to ensure smooth transitions during teaching activities [4]. Classroom management aims to identify and foster desirable student behaviours and prevent undesirable ones [30]. The studies by A.-K. Praetorius, E. Klieme, B. Herbert et al. [26], K. Rakoczy, E. Klieme, B. Drollinger-Vetter et al. [31], T. Seidel & R. J. Shavelson [32] also revealed that a well-organised and structured classroom environment is crucial in promoting students' motivation and achievement.

Job Demands-Resources Model (JD-R Model)

The JD-R model proposed that every job may have a particular risk. E. Demerouti, A. B. Bakker, F. Nachreiner et al. classified the risks into two categories: job demands and job resources [13]. Job demands refer to "those physical, social, or organisational aspects of the job that require sustained physical or mental health and are therefore associated with certain physiological and psychological costs" [15]. Job demands will be stimulating and stressful when employees have to work hard to meet them [10, 15]. Meanwhile, job resources indicate "those physical, psychological, social, or organisational aspects of the job that are functional in achieving work goals, reduce job demands and the associated physiological and psychological costs, or stimulate personal growth, learning, and development" [15]. Therefore, job resources are a factor that reduces psychological stress and motivational factors to promote job performance.

The JD-R model has two psychological processes: negative (health impairment) and positive (motivation). First, regarding health impairment, excessive job demands positively increase exhaustion and burnout, leading to health problems and undermining job performance. Second, motivational in nature, sufficient job resources will encourage work motivation and promote job performance in turn.

In 2007, the revised version of the JD-R model assumed that job resources would interact and decrease the negative effect of job demands, specifically exhaustion [15]. The job resources will help to meet the job demands and achieve job objectives [10, 33]. In addition, the revised model of the JD-R also accommodates the mediation perspectives. Motivation and exhaustion are assumed to mediate the relationship between job demands and resources to job performance [10, 14, 15]. Moreover, the recent JD-R model suggests differentiating job resources and personal resources [34]. Personal resources (e.g. self-efficacy) refer to individual beliefs regarding how much control they have over the environment.

Grounded in the JD-R model, this study examines key variables to explore predictors of teaching quality among lecturers. Lecturer role conflict is identified as a job demand, while self-efficacy serves as a job resource, both influencing teaching

quality. Additionally, occupational well-being – measured through emotional exhaustion and teaching enthusiasm – is included as a mediating variable between these predictors and teaching outcomes.

Role Conflict and Self-Efficacy as Predictors

As conceptualised by role theory, an individual can occupy multiple roles simultaneously [35]. The lecturer is a profession with multiple roles or duties. Besides teaching duties, lecturers must conduct research activities. The lecturers constantly keep pace with science and technology development through research activities [36, 37]. The situation makes a lecturer have to run multiple roles simultaneously. Meanwhile, the scarcity model [38] revealed that someone with too many job roles is more likely to experience role conflict due to a lack of energy and time. The other studies also revealed that role conflict occurs when the roles overlap and are incompatible [39, 40], unable to meet all the roles' expectations [35], and one role's performance interferes with another role [39].

Furthermore, previous studies by L. Xu [11], M. A. Rafsanjani, L. Hakim, N. Laily [41], M. A. Rafsanjani, M. A. Ghofur, D. Fitrayati [42] also show that lecturers who run multiple roles simultaneously are prone to role conflict due to a lack of energy and time. The role conflict makes lecturers suffer because of time and energy constraints [10, 11, 43]. The situation makes a lecturer more focused on one role and less on the other roles. The other findings show that raising job demands undermines employee performance [44] and innovative behaviours [45, 46, 47]. Relying on the previous findings, we hypothesised that multiple lecturer roles lead to job role conflict that negatively affects teaching quality.

A. B. Bakker and E. Demerouti [34] recommended focusing more on personal resources when applying the recent JD-R model. The current study used self-efficacy as another variable to predict teaching quality. In general, self-efficacy is conceptualised as individual beliefs about their ability to handle complex tasks [48, 49]. Regarding the teaching domain, teachers' self-efficacy refers to the teachers' beliefs about the capability to teach the subject matter and to meet the desired student learning outcomes even though teaching challenging students [10, 48, 50, 51].

The literature evidenced that teachers' self-efficacy positively predicts teacher effectiveness [50, 52] and teaching quality [25, 53]. Furthermore, teachers with high self-efficacy tend to have a high teaching passion [10, 54]. Besides, they also show more persistence and less stress in facing challenging students [48, 50] and are motivated to promote teaching performance [10]. Teacher with high self-efficacy also shows a willingness to invest more time and energy in planning and teaching activities and be more open to new perspectives (e.g. ideas and methods) [10, 51]. Therefore, we hypothesised that teachers' self-efficacy positively affects teaching quality.

Occupational Well-Being as a Mediator

The current study also examined the mediation effect as recommended by the revised model of JD-R. We used occupational well-being as a mediator between the antecedents (lecturer role conflict and self-efficacy) and the consequent variable (teaching quality). R. M. Ryan & E. L. Deci conceptualised occupational well-being

as the most appropriate condition of psychological and work experience [55]. The literature proposed two constructs (emotional exhaustion and work enthusiasm) as occupational well-being indicators [56, 57, 58]. We used occupational well-being to accommodate the two contradictory psychological processes of the JD-R model: negative and positive processes. Emotional exhaustion and work enthusiasm were selected as mediating variables to explain the negative and positive effects of the antecedents (lecturer role conflict and self-efficacy) and the consequent variable (teaching quality). The details will be explained as follows.

The first construct of occupational well-being is emotional exhaustion. Emotional exhaustion, attributed to chronic fatigue, debilitation, and being worn out, is a critical dimension of burnout that comes from stress or job demands [10, 59]. Previous studies by C. Cao, L. Shang, Q. Meng and L. Xu show that emotional exhaustion is affected by lecturer role conflicts [10, 11]. Meanwhile, emotional exhaustion also plays a role in reducing job performance [60, 61, 62, 63]. Furthermore, other literature also indicates that emotional exhaustion mediates the link between self-efficacy and teaching quality. The arguments came from the studies that revealed self-efficacy plays a crucial role in reducing emotional exhaustion [10, 34, 64]. Therefore, we can postulate that emotional exhaustion plays a role in mediating the effect of lecturer-role conflict and self-efficacy on teaching quality.

The second construct of occupational well-being is work enthusiasm. The scholars found high job demands have a negative effect on work enthusiasm [56, 57, 65]. Meanwhile, S. Wenström, S. Uusiautti and K. Määttä noted that work enthusiasm increases work performance [66]. Similarly, another study by R. T. Borst, P. M. Kruijen, and C. J. Lako found that work engagement, which indicates work enthusiasm, mediates the link between job demands and job outcomes [67]. Furthermore, the study by A. Klaijnsen, M. Vermeulen and R. Martens indicates that work enthusiasm also mediates the link between self-efficacy and innovative teaching [68]. Teachers with strong self-efficacy show better teaching enthusiasm, and vice versa [50, 69]. Accordingly, we hypothesised that work enthusiasm mediates the effect of lecturer role conflict and self-efficacy on teaching quality.

Current Study and Hypotheses

This study uses the JD-R model as a theoretical anchor to predict the outcome variable, teaching quality. Specifically, this study uses lecturer role conflict as job demands and self-efficacy as personal resources to predict teaching quality directly. Furthermore, this study accommodates the revised version of the JD-R model by including the mediation perspectives using occupational well-being in the research model. The mediation model was performed to enhance understanding of the relationship between the predictor and outcome variables. In detail, we use emotional exhaustion and teaching enthusiasm as mediating variables in the relationship between predictor and outcome variables.

According to the literature review, we draw the conceptual research model (Figure 1) and present the research hypotheses as follows:

H1. Lecturers' role conflict negatively affected teaching quality.

- H2. Self-efficacy positively affected teaching quality
- H3. Emotional exhaustion mediates the link between lecturers' role conflict and teaching quality.
- H4. Teaching enthusiasm mediates the link between lecturers' role conflict and teaching quality
- H5. Emotional exhaustion mediates the link between self-efficacy and teaching quality.
- H6. Teaching enthusiasm mediates the link between self-efficacy and teaching quality.

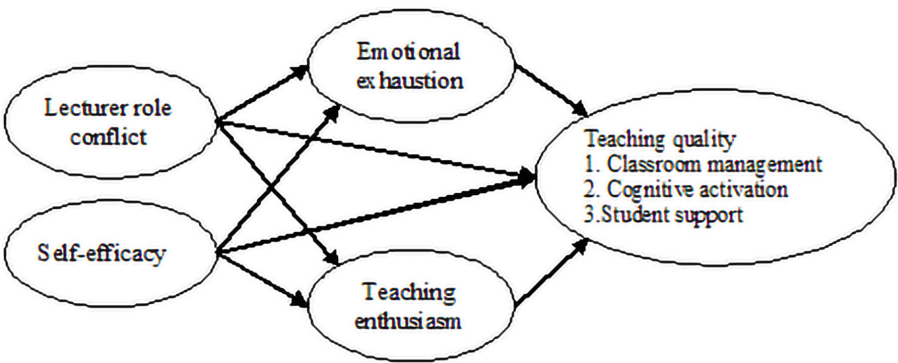


Fig. 1. Conceptual research model

Methodology, Materials, and Methods

Participants

This study was conducted on 285 lecturer participants from nineteen universities in Indonesia. We used an online questionnaire to reach the research participants. We invited the participants through email containing the explanation of the research objective, significance, observed variables, and questionnaire link. All the research participants were voluntary. The respondents' characteristics are shown in Table 1.

Table 1

Respondents' characteristics (n = 285)

		n	%
Gender	Male	132	46%
	Female	153	54%
Educational background	Master	168	59%
	Doctor	117	41%

Instruments

Lecturer role conflict. We adopted five items of the work-family conflict scale by R. G. Netemeyer, J. S. Boles, R. McMurrian with slight modifications to measure lecturer role conflict [40]. This scale addresses the inter-role conflict, such as how the volunteer role interferes with teacher and researcher roles (sample item “the demands of my volunteer role interfere with my teaching and research activities”).

Self-efficacy. We adopted a scale by R. Schwarzer & G. S. Schmitz [70] to measure lecturer self-efficacy, which comprises ten items. The scale has been validated worldwide [71]. The scale addresses relevant aspects such as the interaction between teacher and students, teacher and parents, and colleagues (sample item “I am convinced that, as time goes by, I will continue to become more and more capable of helping to address my students’ needs”).

Emotional exhaustion. We adopted nine items of MBI-ES (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey) developed by C. Maslach, S. E. Jackson, R. L. Schwab to measure the emotional exhaustion of lecturers [72]. This scale captures the lecturer’s chronic tiredness and fatigue feeling (sample item “I feel emotionally drained”). Widhianingtanti L. T. & van G. Luijtelaaar translated and validated this scale among Indonesian participants [73].

Teaching enthusiasm. We adopted four items developed by M. Kunter, Y.-M. Tsai, U. Klusmann et al. to measure the teaching enthusiasm of lecturers [74]. The items capture enthusiasm on subject-related and teaching-related (sample item “I teach (subject) in this class with great enthusiasm”). The scale demonstrated good predictive validity [28, 75].

Teaching quality. We adopted eighteen items developed by L. Schlesinger, A. Jentsch, G. Kaiser et al. [76]. This scale captures three dimensions of teaching quality (five items of cognitive activation, seven items of student support, and six items of classroom management) with the sample item “I present challenging tasks”.

Data Analysis

This study used structural equation modelling (SEM) through SmartPLS 3.0 software to examine the research model. We followed a three-stage process, including model specification, outer model evaluation, and inner model evaluation [77]. In detail, first, we drew model specifications, both inner and outer models. Second, we evaluated the outer model (validity and reliability of measurement). Third, we evaluated the inner model through the coefficient of determination (R^2), cross-validated redundancy (Q^2), and path coefficients. In addition, we performed a hierarchical construct model (HCM) for the teaching quality construct due to its multidimensional nature (classroom management, cognitive activation, and student support).

Results

According to the three steps of PLS-SEM by J. F. Hair, M. Sarstedt, L. Hopkins et al. [77], first, we specified both inner and outer research models. For the inner or structural model, we drew the relationships between the constructs from the literature review and previous studies (Figure 1). For the outer model, we used reflec-

tive indicators to measure the constructs due to the variable's scale. Second, we performed the two steps for outer model evaluation, first-order and second-order stages.

First-Order Measurement Model

We performed the first-order measurement to examine the convergent validity (factor loadings and AVE), discriminant validity, and composite reliability of all constructs. During the analysis, we dropped one item because the factor loadings were less than 0.7 (CM2). The result (Table 1) shows that the convergent validity of the measurement is established. It is evidenced by the factor loadings of the items for all constructs, which are higher than 0.7, and the AVE of each dimension is higher than 0.5 [78]. Furthermore, the composite reliability of all constructs was higher than 0.7.

Table 2

First-order construct loadings, AVE, and composite reliability

Construct	Item	Factor loading	AVE	Composite reliability
Lecturer role conflict (LRC)	LRC1	0.928	0.724	0.929
	LRC2	0.855		
	LRC3	0.830		
	LRC4	0.826		
	LRC5	0.810		
Self-efficacy (SE)	SE1	0.946	0.715	0.961
	SE2	0.871		
	SE3	0.829		
	SE4	0.746		
	SE5	0.872		
	SE6	0.807		
	SE7	0.837		
	SE8	0.811		
	SE9	0.861		
	SE10	0.857		
Emotional exhaustion (EE)	EE1	0.920	0.730	0.960
	EE2	0.872		
	EE3	0.870		
	EE4	0.915		
	EE5	0.708		
	EE6	0.860		
	EE7	0.777		
	EE8	0.835		
	EE9	0.909		

Teaching enthusiasm (TE)	TE1	0.922	0.703	0.904
	TE2	0.927		
	TE3	0.717		
	TE4	0.767		
Cognitive activation (CA)	CA1	0.945	0.839	0.963
	CA2	0.946		
	CA3	0.859		
	CA4	0.894		
	CA5	0.932		
Student support (SS)	SS1	0.792	0.704	0.943
	SS2	0.825		
	SS3	0.791		
	SS4	0.831		
	SS5	0.893		
	SS6	0.914		
	SS7	0.820		
Classroom management (CM)	CM1	0.812	0.799	0.952
	CM3	0.921		
	CM4	0.906		
	CM5	0.878		
	CM6	0.947		

Second-Order Measurement Model

We also performed the second-order measurement due to the multidimensional construct of the teaching quality variable. The teaching quality consists of three dimensions (cognitive activation, student support, and classroom management). The result shows that factor loadings of all dimensions are acceptable (higher than 0.7) with t -values > 1.96 and p -values < 0.001 . Furthermore, Table 3 shows the AVE and composite reliability of all dimensions are higher than 0.5 and 0.8. Additionally, this study used the C. Fornell's and D. F. Larcker's method [79] to examine the discriminant validity (Table 4). The result shows that the discriminant validity of this study was established.

Table 3

Second-order construct loadings, t -values of dimensions

Construct	Dimensions	Factor loading	t -value	AVE	Composite reliability
Teaching quality	Cognitive activation (CA)	0.947	145.991*	0.711	0.977
	Student support (SS)	0.975	390.662*		
	Classroom management (CM)	0.958	187.607*		

Note: *significant at the level of 0.001.

Table 4

AVE and composite reliability of the second-order constructs

Constructs	AVE	Composite reliability
Lecturer role conflict (LRC)	0.724	0.929
Self-efficacy (SE)	0.715	0.961
Emotional exhaustion (EE)	0.730	0.960
Teaching enthusiasm (TE)	0.703	0.904
Cognitive activation (CA)	0.839	0.963
Student support (SS)	0.704	0.943
Classroom management (CM)	0.799	0.952

Table 5

Discriminant validity

	LRC	SE	EE	TE	CA	SS	CM
LRC	0.851						
SE	-0.509	0.845					
EE	0.402	-0.562	0.854				
TE	-0.431	0.403	-0.542	0.839			
CA	-0.661	0.416	-0.479	0.440	0.916		
SS	-0.514	0.413	-0.511	0.486	0.482	0.839	
CM	-0.490	0.545	-0.547	0.494	0.452	0.515	0.894

Note: The bold numbers on the diagonal are the square roots of AVE.

After the outer model has been specified, we evaluate the inner model through the coefficient of determination (adjusted R^2), cross-validated redundancy (Q^2), and path coefficients (examine the hypotheses). The result (Table 5) shows R^2 of all endogenous variables (emotional exhaustion, self-efficacy, and teaching quality) above 0.75, which means the research model has a substantial level of predictive accuracy [77, 78]. Furthermore, the result also shows that Q^2 is larger than 0 (zero), indicating that all the exogenous variables have predictive relevance for the endogenous variables under consideration [77, 78].

Table 6

Adjusted R^2 and Q^2

Relationship	Adj. R^2	Q^2
LRC and SE $\rightarrow$ EE	0.828	0.599
LRC and SE $\rightarrow$ TE	0.782	0.530
LRC, SE, EE, and TE $\rightarrow$ TQ	0.963	0.682

Note: LRC – Lecturer role conflict; SE – Self-efficacy; EE – Emotional exhaustion; TE – Teaching enthusiasm; CA – Cognitive activation; SS – Student support; CM – Classroom management.

The last stage of the multiple-stage process of PLS-SEM is examining the path coefficient (hypotheses). Table 6 shows that all the hypotheses are supported. In detail, the first hypothesis shows that lecturer role conflict has a direct negative effect on teaching quality ($\beta = -0.581$, $t = 19.124$, and $\text{Sig} = 0.000$). Second, self-efficacy has a direct positive effect on teaching quality ($\beta = 0.012$, $t = 5.936$, and $\text{Sig} = 0.003$). Third, emotional exhaustion mediates the relationship between lecturer role conflict and teaching quality ($\beta = -0.117$, $t = 2.862$, and $\text{Sig} = 0.004$). Fourth, teaching enthusiasm mediates the relationship between lecturer role conflict and teaching quality ($\beta = -0.043$, $t = 2.736$, and $\text{Sig} = 0.006$). Fifth, emotional exhaustion mediates the relationship between self-efficacy and teaching quality ($\beta = 0.036$, $t = 2.698$, and $\text{Sig} = 0.007$). Sixth, teaching enthusiasm mediates the relationship between self-efficacy and teaching quality ($\beta = 0.193$, $t = 5.022$, and $\text{Sig} = 0.000$).

Table 7

Summary of the tested hypotheses

Hypotheses	Relationship	β -value	S.E.	T-value	P-value	Remarks
<i>Direct effect</i>						
H1	LRC $\rightarrow$ TQ	-0.581	0.039	19.124	0.000	Supported
H2	SE $\rightarrow$ TQ	0.012	0.035	5.936	0.003	Supported
<i>Mediation effect</i>						
H3	LRC $\rightarrow$ EE $\rightarrow$ TQ	-0.117	0.041	2.862	0.004	Supported
H4	LRC $\rightarrow$ TE $\rightarrow$ TQ	-0.043	0.016	2.736	0.006	Supported
H5	SE $\rightarrow$ EE $\rightarrow$ TQ	0.036	0.013	2.698	0.007	Supported
H6	SE $\rightarrow$ TE $\rightarrow$ TQ	0.193	0.038	5.022	0.000	Supported

Note: LRC – Lecturer role conflict; SE – Self-efficacy; EE – Emotional exhaustion; TE – Teaching enthusiasm;

CA – Cognitive activation; SS – Student support; CM – Classroom management.

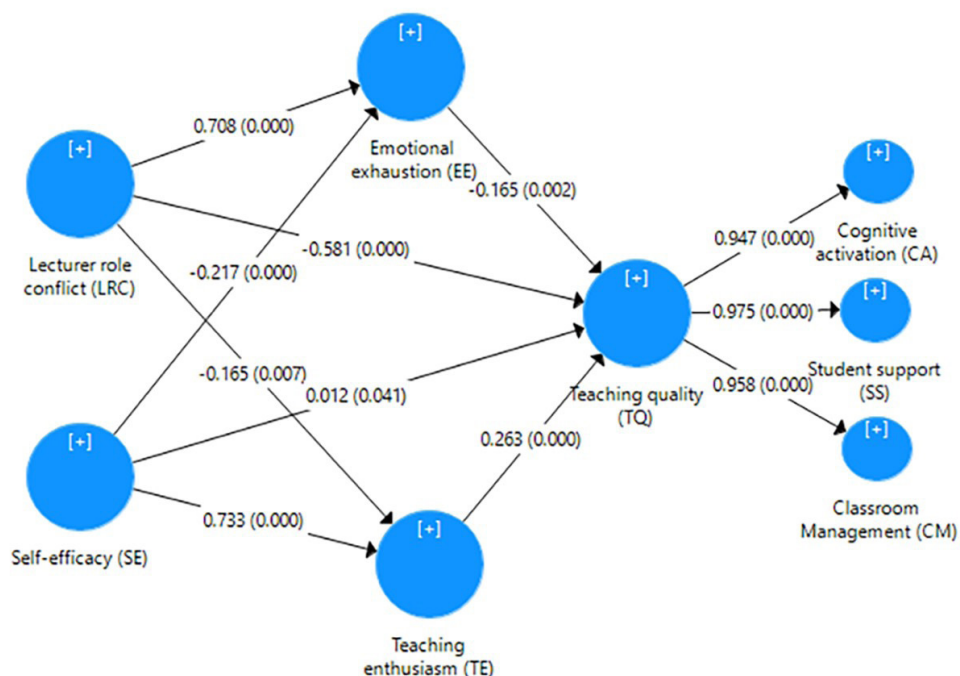


Fig. 2. Result of the structural model analysis

Discussion

The Roles of Lecturer Role Conflict and Self-Efficacy

The result shows that lecturer role conflict was negatively affected on teaching quality. In this regard, more job roles for lecturers lead to higher job demands, making them more likely to experience job role conflicts and undermining teaching quality. Furthermore, lecturers with too many job roles, specifically Indonesian lecturers, who have to fulfill the three roles simultaneously, are more prone to experiencing stress due to the high job demands that drain time and energy. Consequently, they have no more time and space to create some creativity in teaching roles. Therefore, lecturers with too many job roles lead to job role conflict and reduce their teaching quality.

This finding confirmed the previous study that lecturers with multiple roles simultaneously are vulnerable to experiencing job role conflict [11, 38, 41], raising job demands, and undermining job performance [44]. Furthermore, the present finding aligns with the previous studies that found the higher the job demands, the lower the innovative behaviour [45, 46, 47]. The current study also echoed the scarcity model by W. Moore [38], who argues that too many job roles lead to a high workload, which causes job role conflict. In addition, this study revealed that lecturers with

many job roles tend to focus more on one role and ignore the other. This situation leads lecturers to focus more on the roles that give them more gains than others. This finding aligns with the divergent reward model that assumes teaching and research offer different reward schemes [80].

The present finding also revealed that self-efficacy plays an important factor in teaching quality due to its positive effect. This study shows that lecturers with high self-efficacy tend to work harder and more persistently than those with low self-efficacy. They are willing to invest more time and energy in pursuing teaching goals. This finding is in line with previous studies that revealed teachers with high self-efficacy tend to show a high work passion even though they have to teach challenging students or the work goals are difficult to achieve [10, 54, 81]. Besides, lecturers with high self-efficacy also show strong self-regulation, which could develop their work motivation for better performance. Supporting our finding, the previous study found that high self-efficacy is closely related to motivation and job performance [10].

Furthermore, this study found that high self-efficacy lecturers show better confidence in their capability to teach the subject matter and achieve the teaching goals. They also show more open-mindedness to implementing new teaching ideas or methods. The present findings evidence that self-efficacy is a beneficial feature in the teaching quality of lecturers. The current findings strengthen the previous studies revealed self-efficacy positively affected teaching effectiveness [50, 52] and teaching quality [25, 53]. Therefore, the higher the lecturer's self-efficacy, the better the teaching quality.

Mediation Effect of Emotional Exhaustion and Teaching Enthusiasm

The result shows that both emotional exhaustion and teaching enthusiasm significantly mediate the link between lecturer role conflict and teaching quality, as well as the link between self-efficacy and teaching quality. The present finding shows that emotional exhaustion and teaching enthusiasm play a role as mediating variables and explain the underlying relationship between the predictor (lecturer role conflict and self-efficacy) and the outcome variable (teaching quality).

First, this study revealed that lecturer, who experiences job role conflict due to high job demands, shows high emotional exhaustion and low teaching quality. This finding is in line with the JD-R model that explains job demands closely related to emotional exhaustion. The lecturer, who runs many roles simultaneously, is more vulnerable to experiencing job role conflict due to high job demands. High job demands can be transmitted into job stressors when the employee requires high effort to meet the expectations [15]. This situation will promote emotional exhaustion, which in turn undermines the teaching quality. This finding is consistent with the studies by C. Cao, L. Shang, Q. Meng and V. W. Wong, L. A. Ruble, Y. Yu et al., who showed that high emotional exhaustion would prevent the teacher from innovative behaviour [10] and decrease the teaching quality [82]. For example, a lecturer who runs many job roles leads to a high workload and raises emotional exhaustion due to a lack of time and energy. This situation gives a lecturer no time to make better teaching preparations, such as making plans to implement new teaching methods or strategies. Therefore,

this study strengthens the previous findings that emotional exhaustion mediates the relationship between job demands and job performance [59, 83].

Second, the current study evidenced that teaching enthusiasm also mediates the link between lecturer role conflict and teaching quality. The current study revealed the high job demands experienced by the lecturer due to running many roles simultaneously, lowering the teaching enthusiasm, which in turn reduces the teaching quality. This finding is in line with the previous studies that explain that high job demands will reduce work enthusiasm [56, 57, 65]. Furthermore, S. Wenström, S. Uusiautti, K. Määttä found that teacher enthusiasm is positively linked to working engagement, promoting productivity and teaching quality [84]. In other words, this study proves that a lecturer who runs too many job roles leads to high job demands and increases the potential for stress, reducing teaching enthusiasm. With low teaching enthusiasm, the work engagement of lecturers will decrease, which undermines the teaching quality. Therefore, our findings prove the previous study by R. T. Borst, P. M. Kruijen, C. J. Lako, who concluded that work enthusiasm mediates the relationship between job demands and job performance [67].

Third, this study also revealed that emotional exhaustion mediates the link between self-efficacy and teaching quality. The lecturer with high self-efficacy shows lower emotional exhaustion and higher teaching quality than the lecturer with low self-efficacy. Supporting our findings, the JD-R model explains that personal resources (such as self-efficacy) will interact and minimise the negative impact of job demands, such as emotional exhaustion [34]. Furthermore, E. M. Skaalvik & S. Skaalvik showed that self-efficacy is negatively related to emotional exhaustion [84]. This study showed that lecturers with higher self-efficacy are more likely to manage their emotions when faced with high job demands than lecturers with lower self-efficacy. As argued by V. W. Wong, L. A. Ruble, Y. Yu et al., teachers with lower emotional exhaustion are less likely to experience stress [82], which means promoting teaching quality is more likely than lecturers with high emotional exhaustion. In other words, this study revealed the role of emotional exhaustion in the relationship between self-efficacy and teaching quality, functioning as a mediating variable. Therefore, the current findings strengthen previous studies that found low teacher self-efficacy may increase emotional exhaustion, which may reduce job performance [84, 85].

Last, this study shows that teaching enthusiasm significantly mediates the link between self-efficacy and teaching quality. Lecturer with high self-efficacy shows high teaching enthusiasm and teaching quality. Furthermore, current findings revealed that self-efficacy positively promotes teaching quality through teaching enthusiasm. In detail, high teaching enthusiasm makes lecturers more engaged in teaching roles, such as showing a willingness to learn and more confidence to implement new teaching methods, which contributes to increasing the teaching quality. Therefore, this study supports previous findings suggesting that intrinsic motivation (teaching enthusiasm) mediates the relationship between self-efficacy and job performance [68, 86, 87].

Conclusion and Implications

We found that lecturer role conflict and self-efficacy are significant predictors of teaching quality, with contrasting effects. Higher levels of role conflict are associated with lower teaching quality, while higher self-efficacy leads to improved teaching quality. Additionally, the study highlights an important pathway from role conflict and self-efficacy to teaching quality, mediated by emotional exhaustion and teaching enthusiasm. These mediators help explain the underlying mechanism by which role conflict and self-efficacy influence teaching quality.

This study provides both theoretical and practical implications. Theoretically, this study contributes to the literature by finding the work-related factors of teaching quality using another perspective, the job demands-resources model (JD-R model). We revealed that role conflict became a job demand among lecturers, while self-efficacy acts as a personal resource. In detail, role conflict negatively predicts teaching quality, while self-efficacy has a positive effect. The current finding strengthens the JD-R model that explains the dual processes of job demands and resources on job performance, negative (health impairment) and positive (motivation) [13]. As proposed by W. B. Schaufeli & T. W. Taris, the JD-R model has good cross-cultural validity and flexibility [14]. This study proved that the educational researcher could adopt the JD-R model to explore job performance-related factors. Furthermore, this study also explains the underlying mechanism of the relationship between lecturer role conflict and self-efficacy as predictors and teaching quality as an outcome. Emotional exhaustion and teaching enthusiasm mediate the relationship between the predictors and outcome.

Practically, this study provides several points for the stakeholders' understanding. First, it is related to the lecturer role conflict. As found, lecturer role conflict negatively predicts teaching quality due to the high workload that will drain time and energy and play as a trigger for stress. We suggest that the university or related institutions redesign the job structure to reduce the lecturers' workload. Based on the research by C. Cao, L. Shang, Q. Meng, designing teachers' one-size-fits-all working requirements is ineffective in promoting motivation and performance due to the differences in teaching and research ability [10]. Accordingly, we also suggest the related parties give more flexibility to lecturers to choose or increase their job roles based on their features, preferences, capabilities, and performance. Furthermore, Indonesian universities usually give rewards for research and publishing in reputable journals more than teaching activities. This situation makes some lecturers focus more on the research role and neglect the teaching role, leading to a decrease in teaching quality. Accordingly, we suggest the universities evaluate the system of teaching and research schemes. Through the balanced reward system, we expect to minimise the job role conflict, which reduces emotional exhaustion and increases teaching enthusiasm.

The second is self-efficacy. This study revealed both the direct effect of self-efficacy on teaching quality and the indirect effect of self-efficacy through emotional

exhaustion and teaching enthusiasm, showing the crucial role of self-efficacy. Accordingly, we suggest that the university nurtures lecturers' self-efficacy through more responsibility and autonomy in teaching activities. In other words, lecturers can develop their ideas and creativity by providing more space and autonomy. The university also invites the lecturers to engage more in policy-making, especially related to teaching practices. In addition, the university could provide organisational support and a supportive working environment. Through these policies, the raising of lecturers' self-efficacy could be expected.

Limitations

This study has several limitations. First, we do not include demographic information (such as work experience, age, race, and marital status), which may be considered to understand the job demands and personal resources. Second, our result about the relationship between the variables comes from the cross-sectional design. Therefore, longitudinal research is needed to confirm or validate our findings.

References

1. Đerić I., Elezović I., Brese F. Teachers, teaching and student achievement. In: Japelj Pavešić B., Koršňáková P., Meinck S., eds. *Dinaric Perspectives on TIMSS 2019: Teaching and Learning Mathematics and Science in South-Eastern Europe*. Cham: Springer International Publishing; 2022:151–174. doi:10.1007/978-3-030-85802-5_7
2. Creemers B.P.M., Kyriakides L. *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice, and Theory in Contemporary Schools*. London: Routledge; 2008. 320 p.
3. Baumert J., Kunter M. The COACTIV model of teachers' professional competence. In: Kunter M., Baumert J., Blum W., Klusmann U., Krauss S., Neubrand M., eds. *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*. Boston: Springer; 2013:25–48. doi:10.1007/978-1-4614-5149-5_2
4. Fauth B., Decristan J., Decker A.-T., Büttner G., Hardy I., Klieme E., Kunter M. The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: the mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*. 2019;86:102882. doi:10.1016/j.tate.2019.102882
5. Hattie J. *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge; 2009. 392 p.
6. Blömeke S., Jentsch A., Ross N., Kaiser G., König J. Opening up the black box: teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*. 2022;79:101600. doi:10.1016/j.learninstruc.2022.101600
7. Rimm-Kaufman S.E., Hamre B.K. The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*. 2010;112(12):2988–3023. doi:10.1177/016146811011201204
8. Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F. Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*. 2005;73(2):417–458.
9. Fauth B., Decristan J., Rieser S., Klieme E., Büttner G. Student ratings of teaching quality in primary school: dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*. 2014;29:1–9. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.07.001
10. Cao C., Shang L., Meng Q. Applying the job demands-resources model to exploring predictors of innovative teaching among university teachers. *Teaching and Teacher Education*. 2020;89:103009. doi:10.1016/j.tate.2019.103009

11. Xu L. Teacher-researcher role conflict and burnout among Chinese university teachers: a job demand-resources model perspective. *Studies in Higher Education*. 2017;44(6):903–919. doi:10.1080/03075079.2017.1399261
12. Yin H., Han J., Lu G. Chinese tertiary teachers' goal orientations for teaching and teaching approaches: the mediation of teacher engagement. *Teaching in Higher Education*. 2017;22(7):766–784. doi:10.1080/13562517.2017.1301905
13. Demerouti E., Bakker A.B., Nachreiner F., Schaufeli W.B. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 2001;86(3):499–512. doi:10.1037/0021-9010.86.3.499
14. Schaufeli W.B., Taris T.W. A critical review of the job demands-resources model: implications for improving work and health. In: Hämmig G.F.B.O., ed. *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach*. Dordrecht: Springer Netherlands; 2014:43–68.
15. Bakker A.B., Demerouti E. The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 2007;22(3):309–328. doi:10.1108/02683940710733115
16. Fauth B., Atlay C., Dumont H., Decristan J. Does what you get depend on who you are with? Effects of student composition on teaching quality. *Learning and Instruction*. 2021;71:101355. doi:10.1016/j.learninstruc.2020.101355
17. Baier F., Decker A.-T., Voss T., Kleickmann T., Klusmann U., Kunter M. What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*. 2019;89(4):767–786. doi:10.1111/bjep.12256
18. Baumert J., Kunter M. The effect of content knowledge and pedagogical content knowledge on instructional quality and student achievement. In: Kunter M., Baumert J., Blum W., Klusmann U., Krauss S., Neubrand M., eds. *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project*. Boston, MA: Springer US; 2013:175–205. doi:10.1007/978-1-4614-5149-5_9
19. Kelcey B., Hill H.C., Chin M.J. Teacher mathematical knowledge, instructional quality, and student outcomes: a multilevel quantile mediation analysis. *School Effectiveness and School Improvement*. 2019;30(4):398–431. doi:10.1080/09243453.2019.1570944
20. König J., Blömeke S., Jentsch A., Schlesinger L., née Nehls C. F., Muekamp F., Kaiser G. The links between pedagogical competence, instructional quality, and mathematics achievement in the lower secondary classroom. *Educational Studies in Mathematics*. 2021;107(1):189–212. doi:10.1007/s10649-020-10021-0
21. Lazarides R., Fauth B., Gaspard H., Göllner R. Teacher self-efficacy and enthusiasm: relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*. 2021;73:101435. doi:10.1016/j.learninstruc.2020.101435
22. Lazarides R., Schiefele U. The relative strength of relations between different facets of teacher motivation and core dimensions of teaching quality in mathematics – a multilevel analysis. *Learning and Instruction*. 2021;76:101489. doi:10.1016/j.learninstruc.2021.101489
23. Praetorius A.-K., Laueremann F., Klassen R.M., Dickhäuser O., Janke S., Dresel M. Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and Teacher Education*. 2017;65:241–254. doi:10.1016/j.tate.2017.03.023
24. Thommen D., Sieber V., Grob U., Praetorius A.-K. Teachers' motivational profiles and their longitudinal associations with teaching quality. *Learning and Instruction*. 2021;76:101514. doi:10.1016/j.learninstruc.2021.101514
25. Künsting J., Neuber V., Lipowsky F. Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*. 2016;31(3):299–322. doi:10.1007/s10212-015-0272-7

26. Praetorius A.-K., Klieme E., Herbert B., Pinger P. Generic dimensions of teaching quality: the German framework of three basic dimensions. *ZDM*. 2018;50(3):407–426. doi:10.1007/s11858-018-0918-4
27. Stefanou C.R., Perencevich K.C., DiCintio M., Turner J.C. Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*. 2004;39(2):97–110. doi:10.1207/s15326985ep3902_2
28. Lazarides R., Gaspard H., Dicke A.-L. Dynamics of classroom motivation: teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*. 2019;60:126–137. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.01.012
29. Evertson C.M., Weinstein C.S. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York: Routledge; 2013. 1368 p.
30. Hochweber J., Hosenfeld I., Klieme E. Classroom composition, classroom management, and the relationship between student attributes and grades. *Journal of Educational Psychology*. 2014;106:289–300. doi:10.1037/a0033829
31. Rakoczy K., Klieme E., Drollinger-Vetter B., Lipowsky F., Pauli C., Reusser K. Structure as a quality feature in mathematics instruction: cognitive and motivational effects of a structured organisation of the learning environment vs. a structured presentation of learning content. In: Prenzel M., ed. *Studies on the Educational Quality of Schools. The Final Report on the DFG Priority Program*. Waxmann; 2007:102–121.
32. Seidel T., Shavelson R.J. Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*. 2007;77(4):454–499. doi:10.3102/0034654307310317
33. Dicke T., Stebner F., Linninger C., Kunter M., Leutner D. A longitudinal study of teachers' occupational well-being: applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2018;23(2):262–277. doi:10.1037/ocp0000070
34. Bakker A.B., Demerouti E. Job demands-resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2017;22(3):273–285. doi:10.1037/ocp0000056
35. Richards K.A.R., Levesque-Bristol C., Templin T.J. Initial validation of the teacher/coach role conflict scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 2014;18(4):259–272. doi:10.1080/1091367X.2014.932283
36. Jencks C., Riesman D. *The Academic Revolution*. New York: Routledge; 2002. 580 p. doi:10.4324/9781315130811
37. Kingman J. The pursuit of truth. In: *The Times Higher Education Supplement*. London: TSL Education Ltd; 1993. 78 p.
38. Moore W. *Man, Time, and Society*. New York: Wiley; 1963. 163 p.
39. Creary S.J., Gordon J.R. Role conflict, role overload, and role strain. In: Shehan C. L., ed. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies*. New York: John Wiley & Sons, Inc; 2016:1–6. doi:10.1002/9781119085621.wbef012
40. Netemeyer R.G., Boles J.S., McMurrian R. Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*. 1996;81(4):400–410. doi:10.1037/0021-9010.81.4.400
41. Rafsanjani M.A., Hakim L., Laily N., Wijaya P.A., Irwansyah M.R. Exploring the predictor of innovative teaching using the job demands-resources model. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021;23(3):58–74. doi:10.17853/1994-5639-2021-3-58-74
42. Rafsanjani M.A., Ghofur M.A., Fitrayati D., Dewi R.M. does perceived organizational support mitigate the negative effect of teacher-researcher role conflict among lecturers? (evidence from Indonesia). *Pedagogika*. 2020;138(2):25–36. doi:10.15823/p.2020.138.2

43. Ababneh K.I., Hackett R.D. The direct and indirect impacts of job characteristics on faculty organizational citizenship behavior in the United Arab Emirates (UAE). *Higher Education*. 2019;77(1):19–36. doi:10.1007/s10734-018-0252-3
44. Kellogg K. *When Less is More: Exploring the Relationship Between Employee Workload and Innovation Potential*. Boston: CGO Insights; 2002. 4 p.
45. Chen Y., Jiang Y.J., Tang G., Cooke F.L. High-commitment work systems and middle managers' innovative behavior in the Chinese context: the moderating role of work-life conflicts and work climate. *Human Resource Management*. 2018;57(5):1317–1334. doi:10.1002/hrm.21922
46. Choi S.B., Cundiff N., Kim K., Akhatib S.N. The effect of work-family conflict and job insecurity on innovative behaviour of Korean workers: the mediating role of organisational commitment and job satisfaction. *International Journal of Innovation Management*. 2017;22(01):1850003. doi:10.1142/S1363919618500032
47. Ezech Leonard N., Chukwuemeka E.E., Stephen E.I., Collins Nnaebue I., Rachael A.O. Association of innovative work behaviour, organizational frustration and work-family conflict among private sector employees. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*. 2020;8(2):20–29. doi:10.9734/ajarr/2020/v8i230195
48. Holzberger D., Philipp A., Kunter M. How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2013;105(3):774–786. doi:10.1037/a0032198
49. Bandura A., Freeman W.H., Lightsey R. Self-efficacy: the exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*. 1999;13(2). doi:10.1891/0889-8391.13.2.158
50. Burić I., Kim L.E. Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: an analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*. 2020;66:101302. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.101302
51. Tschannen-Moran M., Johnson D. Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*. 2011;27(4):751–761. doi:10.1016/j.tate.2010.12.005
52. Klassen R.M., Tze V.M.C. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educational Research Review*. 2014;12:59–76. doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001
53. Ryan A.M., Kuusinen C.M., Bedoya-Skoog A. Managing peer relations: a dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*. 2015;41:147–156. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.01.002
54. Moè A. Harmonious passion and its relationship with teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*. 2016;59:431–437. doi:10.1016/j.tate.2016.07.017
55. Ryan R.M., Deci E.L. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*. 2001;52(1):141–166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
56. Aldrup K., Klusmann U., Lüdtke O., Göllner R., Trautwein U. Student misbehavior and teacher well-being: testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*. 2018;58:126–136. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.05.006
57. Rafsanjani M.A., Rahmawati E.D. Stress exposure and psychological well-being: study on beginning teacher. *JABE: Journal of Accounting and Business Education*. 2019;3(2):162–169. doi:10.26675/jabe.v3i2.5757
58. Diener E., Suh E., Lucas R.E., Smith H. Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 1999;125(2):276–302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
59. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*. 2017;67:152–160. doi:10.1016/j.tate.2017.06.006

60. Wright T.A., Cropanzano R. Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*. 1998;83(3):486–493. doi:10.1037/0021-9010.83.3.486
61. Qureshi M.O., Sajjad S.R. Emotional exhaustion and its correlation with job performance and job satisfaction in the Kingdom of Saudi Arabia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015;6(3):51–62. doi:10.5901/mjss.2015.v6n3s1p51
62. Moon T.W., Hur W.-M. Emotional intelligence, emotional exhaustion, and job performance. *Social Behavior and Personality*. 2011;39(8):1087–1096. doi:10.2224/sbp.2011.39.8.1087
63. Janssen O., Lam C.K., Huang X. Emotional exhaustion and job performance: the moderating roles of distributive justice and positive affect. *Journal of Organizational Behavior*. 2010;31(6):787–809. doi:10.1002/job.614
64. Tsouloupas C.N., Carson R.L., Matthews R., Grawitch M.J., Barber L.K. Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*. 2010;30(2):173–189. doi:10.1080/01443410903494460
65. Aldrup K., Klusmann U., Lüdtke O. Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teacher. *Learning and Instruction*. 2017;50:21–30. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.11.005
66. Wenström S., Uusiautti S., Määttä K. The force that keeps you going: enthusiasm in vocational education and training (VET) teachers' work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. 2018;5(4):244–263. doi:10.13152/IJRVET.5.4.1
67. Borst R.T., Kruyen P.M., Lako C.J. Exploring the job demands-resources model of work engagement in government: bringing in a psychological perspective. *Review of Public Personnel Administration*. 2017;39(3):372–397. doi:10.1177/0734371X17729870
68. Klæijnsen A., Vermeulen M., Martens R. Teachers' innovative behaviour: the importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2018;62(5):769–782. doi:10.1080/00313831.2017.1306803
69. Li M., Wang Z., Gao J., You X. Proactive personality and job satisfaction: the mediating effects of self-efficacy and work engagement in teachers. *Current Psychology*. 2017;36(1):48–55. doi:10.1007/s12144-015-9383-1
70. Schwarzer R., Schmitz G. S. *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin; 1999. 103 p. (In German)
71. Schmitz G.S., Schwarzer R. Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 2000;14(1):12–25. (In German) doi:10.1024//1010-0652.14.1.12
72. Maslach C., Jackson S.E., Schwab R.L. Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). In: Maslach C., Jackson S.E., Schwab R.L., eds. *MBI Manual*. 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; 1996. <https://www.mindgarden.com/316-mbi-educators-survey>
73. Widhianingtanti L.T., Luijtelaar G.V. The Maslach-Trisni Burnout Inventory: adaptation for Indonesia. *JP3I (Jurnal Pengukuran Psikologi Dan Pendidikan Indonesia)*. 2022;11(1):1–21. doi:10.15408/jp3i.v11i1.24400
74. Kunter M., Tsai Y.-M., Klusmann U., Brunner M., Krauss S., Baumert J. Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*. 2008;18(5):468–482. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.008
75. Kunter M., Frenzel A., Nagy G., Baumert J., Pekrun R. Teacher enthusiasm: dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*. 2011;36(4):289–301. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.07.001
76. Schlesinger L., Jentsch A., Kaiser G., König J., Blömeke S. Subject-specific characteristics of instructional quality in mathematics education. *ZDM*. 2018;50(3):475–490. doi:10.1007/s11858-018-0917-5

77. Hair J.F., Sarstedt M., Hopkins L., Kuppelwieser G.V. Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). *European Business Review*. 2014;26(2):106–121. doi:10.1108/EBR-10-2013-0128
78. Hair J.F., Hult G.T.M., Ringle C.M., Sarstedt M. *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*, 2nd ed. Thousand Oaks: Sage; 2022. 384 p.
79. Fornell C., Larcker, D.F. Structural equation models with unobservable variables and measurement error: algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*. 1981;18(3):382–388. doi:10.2307/3150980
80. Ladd E.C. The work experiences of american college professors. In: Edgerton R., ed. *Current Issues in Higher Education*. Washington, D.C.: American Association of Higher Education; 1979:3–12.
81. Troesch L.M., Bauer C.E. Second career teachers: job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*. 2017;67:389–398. doi:10.1016/j.tate.2017.07.006
82. Wong V.W., Ruble L.A., Yu Y., McGrew J.H. Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children*. 2017;83(4):412–427. doi:10.1177/0014402917690729
83. Karatepe O.M., Beirami E., Bouzari M., Safavi H.P. Does work engagement mediate the effects of challenge stressors on job outcomes? Evidence from the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*. 2014;36:14–22. doi:10.1016/j.ijhm.2013.08.003
84. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*. 2010;26(4):1059–1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
85. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*. 2007;99:611–625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
86. Çetin F., Aşkun D. The effect of occupational self-efficacy on work performance through intrinsic work motivation. *Management Research Review*. 2019;41(2):186–201. doi:10.1108/MRR-03-2017-0062
87. Razak N. How self-efficacy drives job performance: the role of job anxiety and intrinsic motivation. *Jurnal Manajemen*. 2021;25(2):190–205. doi:10.24912/jm.v25i2.735

Information about the authors:

Mohamad Arief Rafsanjani – Lecturer, Department of Economics Education, Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia; ORCID 0000-0002-0981-8031. E-mail: mohamadrafsanjani@unesa.ac.id
Albrian Fiky Prakoso – Lecturer, Department of Economics Education, Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia; ORCID 0000-0002-7594-0924. E-mail: albrianprakoso@unesa.ac.id
Handri Dian Wahyudi – Lecturer, Department of Management, Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia; ORCID 0000-0003-4289-4965. E-mail: handri.dian.fe@um.ac.id
Saproni Muhammad Samin – Lecturer, Department of Arabic Education, Universitas Islam Riau, Pekanbaru, Indonesia; ORCID 0000-0001-8082-9027. E-mail: safroni.ahmad@edu.uir.ac.id
Andri Eko Prabowo – Lecturer, Department of Accounting Education, Universitas Islam Riau, Pekanbaru, Indonesia; ORCID 0000-0002-6074-5616. E-mail: aep@edu.uir.ac.id
Shendy Andrie Wijaya – Lecturer, Department of Economics Education, Universitas PGRI Argopuro Jember, Jember, Indonesia; ORCID 0000-0002-4320-9571. E-mail: shendyandriewijaya@gmail.com

Contribution of the authors:

M.A. Rafsanjani – research conceptualisation, research methodology, writing original draft.
A.F. Prakoso – validation of methodology procedures, theoretical and practical implications.
H.D. Wahyudi – validation of methodology procedures, writing the section “Literature Review”.
S.M. Samin – data analysis, writing a final draft.
A.E. Prabowo – writing a final draft, text editing.
S.A. Wijaya – text editing.

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

Received 11.01.2024; revised 25.09.2024; accepted 04.10.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Рафсанджани Мохамад Ариф – преподаватель кафедры экономического образования Государственного университета Сурабая, Сурабая, Индонезия; ORCID 0000-0002-0981-8031. E-mail: mohamadraftsanjani@unesa.ac.id

Пракосо Альбриан Фики – преподаватель кафедры экономического образования Государственного университета Сурабая, Сурабая, Индонезия; ORCID 0000-0002-7594-0924. E-mail: albrianprakoso@unesa.ac.id

Вахьюди Хандри Диан – преподаватель кафедры управления Государственного университета Маланга, Маланг, Индонезия; ORCID 0000-0003-4289-4965. E-mail: handri.dian.fe@um.ac.id

Самин Сапрони Мухаммад – преподаватель кафедры арабского образования Исламского университета Риау, Пеканбару, Индонезия; ORCID 0000-0001-8082-9027. E-mail: safroni.ahmad@edu.uir.ac.id

Прабово Андри Эко – преподаватель кафедры бухгалтерского образования Исламского университета Риау, Пеканбару, Индонезия; ORCID 0000-0002-6074-5616. E-mail: aep@edu.uir.ac.id

Виджая Шенди Андри – преподаватель кафедры экономического образования Университета PGRI Агронуро Джембер, Джембер, Индонезия. E-mail: purbaandywijaya@edu.uir.ac.id

Вклад соавторов:

М.А. Рафсанджани – концептуализация исследования, методология исследования, написание первоначального текста статьи.

А.Ф. Пракосо – проверка методологии, обоснование теоретической и практической значимости.

Х.Д. Вахьюди – проверка методологии, написание раздела «Обзор литературы».

С.М. Самин – анализ данных и написание окончательного текста статьи.

А.Е. Прабово – написание окончательного текста статьи, редактирование текста.

С.А. Виджая – редактирование текста.

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

Статья поступила в редакцию 11.01.2024; поступила после рецензирования 25.09.2024; принята в печать 04.10.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-1-57-87



Организационные факторы функционирования интеграционной модели взаимодействия педагогического вуза и региональной образовательной системы

С.В. Тарасов¹, Е.Б. Спасская², Ю.Л. Проект³

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

Санкт-Петербург, Российская Федерация.

E-mail: ¹rector@herzen.spb.ru; ²ebspasskaja@herzen.spb.ru, ³proektjl@herzen.spb.ru

✉ rector@herzen.spb.ru

Аннотация. *Введение.* На современном этапе развития взаимодействия педагогических вузов и региональных систем образования (РСО) РФ появляется возможность как оценки эффективности действующих моделей совместной деятельности региона и вузов, так и роли внутренних и внешних факторов, влияющих на функционирование данных моделей. *Цель* исследования – определение наиболее значимых факторов, влияющих на функционирование интеграционной модели взаимодействия педагогического вуза и РСО и их отражение в сознании субъектов данного взаимодействия. *Методология, методы и методики.* Используются системный и средовой подходы, в рамках которых взаимодействие рассматривается как процесс и результат динамически развивающихся отношений между сложными и комплексными системами в целях сохранения равновесия и достижения поставленных целей в условиях современной социокультурной образовательной среды. В качестве метода оценки был использован опрос. В исследовании приняли добровольное участие 2335 работников региональных образовательных организаций, органов управления образованием, институтов развития образования и педагогических вузов в возрасте от 20 до 73 лет (средний возраст – 45,6 года, стандартное отклонение – 12,3; 89,8 % – женщины). *Результаты.* Выявлено несоответствие взглядов сторон на характер взаимодействия, отраженное в мнениях о функционировании моделей взаимодействия педагогического вуза и РСО в сознании представителей организаций разного типа. Для вузовских представителей взаимодействие видится более плодотворным и интенсивным, а репрезентанты РСО воспринимают его в контексте решения задач подготовки будущих педагогов и их вовлечения в решение проблем кадровой нехватки в РСО. Для представителей РСО большей значимостью по отношению к вузовским работникам обладает территориальный фактор. Выявлено, что в выборе содержания программы и образовательных результатов ее освоения отражаются реальные дефициты и потребности взаимодействующих сторон. *Научная новизна.* Впервые на масштабной выборке представителей РСО и педагогических вузов комплексно изучены мнения сторон о характере взаимодействия педагогического вуза и РСО, факторах, оказывающих на него влияние, выявлены ожидания по отношению к программе повышения квалификации субъектов взаимодействия. *Практическая значимость.* Результаты исследования могут быть положены в основу проектирования взаимодействия педагогического вуза

и РСО, реализация которого возможна уже на этапе развития профессиональных компетенций, мотиваций и смыслов совместной деятельности в ходе освоения специально разработанной программы повышения квалификации для субъектов взаимодействия.

Ключевые слова: региональная система образования, педагогические вузы, интеграционная модель, организационные факторы, программа повышения квалификации

Благодарности. Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 27ВГ).

Для цитирования: Тарасов С.В., Спасская Е.Б., Проект Ю.В. Организационные факторы функционирования интеграционной модели взаимодействия педагогического вуза и региональной образовательной системы. *Образование и наука*. 2025;27(1):57–87. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-57-87

Organisational factors influencing the integration model of interaction between a pedagogical university and a regional educational system

S.V. Tarasov¹, E.B. Spasskaya², Yu.L. Proekt

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russian Federation.

E-mail: ¹rector@herzen.spb.ru; ²ebspasskaja@herzen.spb.ru, ³proektjl@herzen.spb.ru

✉ *rector@herzen.spb.ru*

Abstract. *Introduction.* At the current stage of development in the interaction between pedagogical universities and regional education systems (RESs), there is an opportunity to evaluate both the effectiveness of existing models of collaboration between the region and universities, as well as the influence of internal and external factors on the functioning of these models. *Aim.* The present research aimed to identify the most significant factors influencing the effectiveness of the integration model of interaction between a pedagogical university and RESs, as well as how these factors are perceived by the participants involved in this interaction. *Methodology and research methods.* In this study, the authors investigated the effectiveness of various factors influencing the integration model of interaction between pedagogical universities and RESs through the lens of systems and environmental approaches. In this context, interaction is viewed as both a process and an outcome of the dynamically evolving relationships between complex, integrated systems, aimed at maintaining balance and achieving objectives within the contemporary socio-cultural educational environment. A survey was employed as the assessment method, involving 2,335 employees from regional educational organisations, educational authorities, educational development institutes, and pedagogical universities. The participants ranged in age from 20 to 73 years, with an average age of 45.6 years (standard deviation: 12.3), and 89.8% of the respondents were women. *Results.* The study revealed a discrepancy between the perspectives of different parties regarding the nature of their interactions, particularly in how representatives from various organisations perceive the functioning of interaction models between pedagogical universities and RESs. University representatives view these interactions as more fruitful and intensive, while RES representatives tend to perceive their engagement with pedagogical universities primarily in terms of addressing the challenges of training future teachers and mitigating staff shortages within RESs. Furthermore, the research indicated that the territorial factor holds greater significance for RES representatives compared to university employees. It was also found that the selection of programme content and the educational outcomes associated with it reflect the actual deficits and needs of the interacting parties. *Scientific novelty.* For the first time, a large-

scale survey conducted among representatives of RESs and pedagogical universities comprehensively examined the perceptions of the involved parties regarding the nature of their interaction. It also identified the factors influencing this interaction and revealed the expectations of the participants concerning the professional development programme. *Practical significance.* The research findings can serve as a foundation for designing interactions between pedagogical universities and RESs. This implementation is feasible during the development of professional competencies, motivations, and the significance of collaborative activities within a specially designed professional development programme for the participants involved in this interaction.

Keywords: region educational system, pedagogical universities, integration model, organisational factors, professional development programme

Acknowledgements. The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 27BF).

For citation: Tarasov S.V., Spasskaya E.B., Proekt Yu.L. Organisational factors influencing the integration model of interaction between a pedagogical university and a regional educational system. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(1):57–87. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-57-87

Введение

Известно, что изменение роли современного университета связано с усилением его влияния на общество. Не случайно Московский международный рейтинг «Три миссии университета», анонсированный в 2016 году, оценивает три классические ключевые миссии университетов – качество образования, научные исследования и взаимосвязь университета и местных сообществ, получившая название «университет и общество»¹. В рамках третьей миссии «Университет и общество» оцениваются позиции, отражающие особенности коммуникации вуза с представителями широкой общественности, роль вуза в развитии региональной (национальной) экономики, востребованность выпускников вуза на рынке труда, влияние выпускников на социокультурное развитие регионов и др. Таким образом, на определенном этапе истории существования университетов появилась необходимость оценить влияние университетов на социокультурное развитие регионов.

По мнению С. В. Тарасова и коллег, современные университеты заняли нишу интегративных центров, в которых аккумулированы человеческие, знанияые и материально-технические ресурсы, что связано с разработкой новых решений и инновационных подходов к осуществлению производственной деятельности, формированием регионального человеческого капитала посредством подготовки нового поколения высококвалифицированных специалистов [1]. W. Arant и коллеги подчеркивают, что, обладая значительным исследовательским и инновационным потенциалом, университеты выступают как «агенты перемен», формируя новое видение и предлагая новые решения для различных отраслей региональной экономики [2]. Университеты как активные участники региональной повестки не только становятся движущей си-

¹ Опубликован новый выпуск глобального рейтинга «Три миссии университета» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/opublikovan-novyuy-vypusk-globalnogo-reytinga-tri-missii-universiteta/?ysclid=m3mj10ik6m565564593> (дата обращения: 01.10.2024).

лой развития региона, повышения его инвестиционной привлекательности и конкурентоспособности, на что обращают внимание Г. Д. Боуш и коллеги [3], но и открывают целый ряд возможностей для собственного развития, включая повышение эффективности прикладных исследований, адаптацию образовательных программ в контексте быстро меняющегося характера региональных рынков труда, расширение образовательных возможностей для студентов и их более быстрый и адаптивный выход на рынок труда, как это показано в работе С. В. Рогол и коллег [4]. В этом плане, как на это указывают К. К. Rådberg и Н. Löfsten, отношения университетов и регионов отличаются высоким уровнем связанности и взаимовлиянием, что обуславливает смысловой переход от «трансфера знаний» от университета к региону к «обмену знаниями» между ними [5].

Вместе с тем занимаемая ранее позиция «автономного соседа» по отношению к региональным сообществам, по О. В. Зиневич и Т. А. Балмасовой [6], диктуемая классической моделью университета, оказала значительное влияние на характер отношений между современными педагогическими вузами и региональными системами образования (далее – РСО). В некоторой степени эту автономию усиливает федеральный статус педагогического университета, обуславливающий его дистанцирование от проблем РСО, поскольку традиционно первоочередные задачи его деятельности имели слабые связи с задачами развития РСО. Находясь на пересечении федеральной и региональной актуальных повесток, университет оказывается в ситуации выбора приоритетов и необходимости распределения имеющихся ресурсов для решения локально ориентированных задач. В этом плане своего разрешения требует противоречие между необходимостью активного включения педагогических вузов в обеспечение качества образования РСО и недостаточной готовностью педагогических работников и администрации образовательных организаций, органов управления образованием к осуществлению интеграционных процессов. И хотя вопросы взаимодействия педагогических вузов и РСО поднимаются и широко обсуждаются в контекстах построения эффективных моделей такого взаимодействия в работах И. Н. Власовой и М. А. Худяковой [7] и Н. О. Яковлевой и коллег [8], организации сетевых форм взаимодействия в аспектах подготовки педагогов рассматривается в работе А. М. Короткова и коллег [9], а в контексте создания региональных кластеров в работе Ю. С. Репринцевой [10], в обсуждении В. В. Кадакина и коллег проблем усиления различных сторон регионального образования [11], взаимодействия с различными региональными институтами образования в работе С. М. Ситяевой и коллег [12] и др., вопросы влияния организационных факторов на функционирование моделей взаимодействия педагогического вуза и РСО остаются недостаточно исследованными.

Целью данной статьи стало определение наиболее значимых факторов, влияющих на функционирование интеграционной модели взаимодействия педагогического вуза и РСО и их отражение в сознании субъектов данного взаимодействия, а также ключевых характеристик программы повышения квали-

фикации субъектов взаимодействия как фактора функционирования моделей партнерских отношений педагогического вуза и РСО.

Исследовательские вопросы:

1. Какие факторы оказывают значимое влияние на функционирование моделей взаимодействия педагогического вуза и РСО?

2. Как различные модели взаимодействия педагогического вуза и РСО опосредованы организационными факторами в призме представлений о них ключевых субъектов взаимодействия?

3. Каким содержанием должна характеризоваться программа повышения квалификации субъектов взаимодействия педагогического вуза и РСО для усиления интеграционных процессов в данном взаимодействии?

Гипотеза: в исследовании предполагается, что представления об организационных факторах взаимодействия педагогического вуза и РСО будут отличаться в зависимости от ролевых позиций субъектов взаимодействия, определяющих их потребности и целевые установки. Программа повышения квалификации для субъектов взаимодействия может стать фактором устранения выявленных разногласий и создания единого смыслового пространства взаимодействия педагогических вузов и региональных образовательных систем, если будет построена на основе принципов вариативности и гибкости ее реализации.

Исследование характеризуется некоторыми ограничениями, связанными с его поисковым характером. Первое ограничение обусловлено неравномерным территориальным распределением выборки исследования, большую часть которой составили жители двух федеральных округов Российской Федерации. Перспективным представляется расширение географического охвата выборки исследования, что позволит обнаружить региональную специфику функционирования моделей взаимодействия педагогического вуза и РСО. Второе ограничение определено использованием опросных методов, имеющих свою специфику и не позволяющих устанавливать причинно-следственные связи между действием фактора и характером функционирования модели взаимодействия педагогического вуза и РСО.

Обзор литературы

Анализируя поставленные перед университетами на государственном уровне задачи, следует отметить, что университет сегодня, по сути, приобретает роль особого социокультурного центра. Так, И. Н. Емельянова и Л. М. Волосникова [13] отмечают, что на современном этапе значительно усиливается региональное присутствие университетов, их влияние на общественное и культурное развитие. При этом профиль университета (технический, педагогический) вносит свои особенности в установлении связей и партнерских отношений с регионом.

Одной из принципиальных особенностей современной ситуации является отдаление от общих ориентиров, которые выработаны в системе классиче-

ского университетского образования. Во многом это связано с осмыслением роли университетов в развитии территорий как с экономической точки зрения, на что указывается в работе X. Jian и коллег [14], так и социокультурной, как показал Т. McCowan [15]. Так, даже присутствие университета способствует притоку талантливых и перспективных кадров в регион, что повышает конкурентоспособность последнего, на что указывают А. А. Попов и П. П. Глухов [16], и побуждает рассматривать роль университетов в региональном развитии сквозь призму теории человеческого капитала, как отмечает Н. Kefelegn [17]. Способность университетов производить инновации, по мнению R. Pugh и коллег, расширяет возможности региона путем приращения бизнес-структур, ориентированных на наукоемкие производства, и, по сути, включает вузы в региональные предпринимательские экосистемы [18]. С другой стороны, как отмечает М. К. Burke, университеты вносят свой вклад в региональное развитие посредством создания инфраструктуры знаний и внедрения социальных инноваций, меняющих ценности и установки местных сообществ [19].

В ряде работ современных российских и зарубежных авторов описаны модели взаимодействия вузов и региональных образовательных систем. Существенные характеристики моделей зависят от научных подходов авторов концепций. Среди наиболее популярных можно выделить следующие:

- модель тройной спирали Н. Etzkowitz и ее развитие в концепциях квадраспиралей и квинтаспиралей, проанализированная F. Schütz и коллегами [20];
- модель предпринимательского университета В. R. Clark [21];
- модель экосистемного сотрудничества университетов и бизнеса V. Galan-Muros и T. Davey [22];
- модель вовлеченного университета S. M. Breznitz и M. P. Feldman [19] и другие.

В работах С. В. Тарасова и коллег [1] приведена классификация моделей взаимодействия педагогических вузов и РСО, обозначающая практики интеграции, кооперации и присутствия. Модель присутствия присуща вузам, которые сосредоточены преимущественно на подготовке педагогических кадров для РСО, при этом ключевая деятельность обусловлена прежде всего федеральной повесткой. Модель кооперации предполагает стремление педагогических вузов включаться в региональную повестку, оперативно реагировать на запросы РСО, выстраивать партнерские отношения с отдельными региональными образовательными организациями, участвовать в реализации совместных региональных научно-образовательных проектов. Такие вузы следуют региональной образовательной политике, однако вносят в ее формирование значительно меньший вклад, нежели вузы, демонстрирующие интеграционную модель. Последняя отличается высокой степенью интегрированности в региональную образовательную систему и демонстрацией эталонных образовательных практик (от дошкольного до послевузовского образования).

Безусловно, наиболее соответствующей требованиям времени представляется интеграционная модель, при которой педагогический вуз и регио-

нальная образовательная система действуют в тесной взаимосвязи в рамках решения системных задач не только в сфере образования. Реализация интеграционного потенциала партнеров – педагогического вуза и региональной образовательной системы, – проявляющегося в образовательных, социальных, патриотических и иных совместных проектах, в конечном счете, с одной стороны, приводит к повышению роли самого университета в социально-экономическом развитии региона, с другой – влияет на качественные изменения социокультурной среды региона, на что указывают и С. В. Тарасов с коллегами [1], и А. М. Коротков и М. В. Николаева [23].

Одним из ключевых направлений развития российской системы образования является формирование единого образовательного пространства. Согласно позиции Г. А. Папутковой и коллег, его создание во многом зависит от организации взаимодействия между компонентами собственно образовательной системы как внутренней составляющей и взаимодействия с региональными социальными партнерами как внешней составляющей [24]. Тема проектирования единого образовательного пространства раскрыта в работах С. В. Тарасова [25], А. А. Кашаева и А. А. Петренко [26].

Важным условием обеспечения единого образовательного пространства в регионе является организация взаимодействия педагогического вуза и региональной образовательной системы. Существующие в настоящее время модели взаимодействия педагогических вузов и регионов формируются и функционируют под воздействием ряда факторов.

Классификация факторов, которые в разной степени определяют особенности функционирования модели взаимодействия педагогического вуза и региональной образовательной системы, может основываться на разных признаках. В частности, А. А. Вертинова разделяет факторы на природные и социально-экономические [27], В. Urban и D. Seely – на институциональные и организационные [28], О. В. Зиневич и Е. А. Мелехина – на субъективные и объективные [29], А. М. Елохов и Т. А. Арбузова – на основные и второстепенные, внешние и внутренние, интенсивные и экстенсивные, функциональные и стохастические [30]. Продуктивной представляется классификация факторов, предложенная В. И. Коваленко с соавторами, которые определили среди наиболее значимых влияний научно-технологические, организационно-управленческие, средовые и личностные факторы [31].

Для наших рассуждений важно опереться на исследования особенностей создания, проектирования и функционирования сред педагогического вуза и регионов и влияния на них внешних и внутренних факторов. К числу внешних факторов функционирования интеграционной модели взаимодействия педагогических вузов и регионов можно отнести следующие:

1. *Территориальный фактор.* Исследования I. Drejer и С. R. Østergaard показывают, что территориальная близость является одним из существенных факторов успешности взаимодействия вуза и его партнеров [32]. Если педагогический вуз находится на территории конкретного региона, то это может

оказывать влияние на организацию конструктивного взаимодействия данных субъектов. В то же время в условиях цифровой трансформации и приобретения опыта взаимодействия субъектов в информационном пространстве при помощи сети Интернет активность взаимодействия может не зависеть напрямую от территориальной близости вуза, а коммуникация, обмен информацией может активно осуществляться посредством информационных систем.

Проведенный в рамках исследования анализ сайтов 37 педагогических вузов, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, наглядно демонстрирует привязанность взаимодействия вуза с региональными образовательными системами к территории расположения. Среди совместных мероприятий, организация и качество которых зависит от местоположения, можно выделить следующие:

- разработка региональных моделей управления качеством педагогического образования на основе выявления профессиональных дефицитов и построения индивидуальных образовательных траекторий педагогических работников,

- взаимодействие с работодателями – организациями регионов по вопросам трудоустройства выпускников на основе договоров различной направленности, получение от них заявок на заполнение имеющихся вакансий;

- поддержка государственных и региональных программ по трудоустройству студентов и выпускников.

Территориальная близость, логистическая доступность позволяют субъектам взаимодействия организовывать совместную деятельность с привлечением большого количества очных участников, что во многом повышает ценность проводимых мероприятий.

2. *Организационно-распорядительный фактор.* Мотивом к организации взаимодействия могут быть поставленные перед вузом и регионом задачи на уровне Правительства страны, Правительства региона, учредителя вуза. В этом случае взаимодействие будет организовано в рамках поручений, нормативно-правовых актов, совместных планов и др. Так, О. В. Санникова и А. А. Жуйков отмечают, что организационно-распорядительные методы (факторы) – важный элемент управления решением задач в конкретной организации (организациях) при решении конкретных задач [33]. Указанный фактор является административным механизмом координации действий в рамках исполнения поручений, распоряжений, приказов и др. Эффективность влияния данного фактора проявляется в четкой иерархии выполнения и координации действий участников взаимодействия средствами управленческого ресурса. Так, примером влияния организационно-распорядительного фактора, влияющего на взаимодействие педагогического вуза и регионов, могут также стать учебно-педагогические округа, созданные по поручению Министерства просвещения Российской Федерации.

3. *Ситуационный фактор.* Под данным фактором понимается влияние изменений внешней и внутренней среды взаимодействия, смены задач и/или

появления новых задач и условий взаимодействия. Например, высокая потребность в педагогических кадрах в регионе может стать побудительным мотивом к более активному взаимодействию органов управления образованием с педагогическим вузом. По мнению J. Knight, ценность влияния ситуационного фактора заключается в том, что системы гибко реагируют на динамичные изменения в социально-культурной среде [34]. На особенности взаимодействия РСО и педвуза могут влиять события, изменения в социально-культурной и экономической сферах. Например, изменения в запросе в регионе на педагогические кадры дошкольного образования в зависимости от введения большого количества новых детских садов в районах новостроек мегаполисов при взаимодействии РСО и педвуза могут определить изменения в образовательных программах подготовки конкретных специалистов со стороны педвуза, а со стороны РСО – обеспечить финансирование подготовки в течение периода, когда потребность в данных кадрах будет сохраняться. Изменение ситуации, покрытие дефицита кадров по одной педагогической специальности и возникновение других проблемных зон в социально-экономической и культурной сферах региона будут влиять на особенности организации его взаимодействия с педвузом.

Внутренние факторы, определяющие взаимодействия педагогического вуза и РСО, включают мотивацию субъектов взаимодействия и их индивидуально-личностные параметры.

4. *Мотивационный фактор.* В данном случае на организацию взаимодействия влияют степень совпадения намерений, целей и потребностей его участников. В качестве мотива может выступать единство целей по повышению качества образования в регионе. Так, например, S. E. Jones и D. Clarke отмечают, что личностная вовлеченность и мотивация становится основой школьно-университетского партнерства и реализации совместных проектов даже в условиях отсутствия финансирования последних [35]. Сходные результаты получили J. Clifton и K. Jordan в ходе опроса директоров школ, сотрудничающих с университетами, показавшего высокую значимость их мотивации к партнерству [36]. Более того, выяснилось, что по мере развития партнерских отношений мотивация укреплялась и усиливала вовлеченность субъектов взаимодействия в реализацию совместных проектов.

5. *Индивидуально-личностные факторы,* предполагающие зависимость характера взаимодействия от уникальных черт и психологических характеристик людей, вступающих во взаимодействие. Иными словами, организация взаимодействия, его временные рамки, частота проводимых совместных мероприятий зависят от намерения руководства университета и органов управления образованием региона (регионов). J. Clifford-Swan и коллеги отмечают значимость баланса индивидуально-личностных и организационных факторов, подчеркивая особую роль способности личности преодолевать границы собственных интересов и формировать доверительные отношения с партнерами [37]. Более того, результаты исследования D. Littlefair и коллег показывают,

что личностные отношения оказываются значимее, нежели институционально закреплённые формы сотрудничества в подготовке будущих педагогов [38].

Обобщение результатов проведенного теоретического анализа позволяет прийти к выводу о том, что взаимодействие педагогического вуза и РСО обусловлено рядом организационных факторов, определяющих внешний и внутренний контур их сотрудничества. К внешним факторам относятся территориальная близость партнеров, организационно-распорядительные факторы и ситуационный контекст взаимодействия. Внутренние факторы определены мотивацией партнеров по взаимодействию и их личностной готовностью строить партнерские отношения.

Методология, материалы и методы

В основу проведенного эмпирического исследования была положена идея единства сознания и деятельности, высказанная С. Л. Рубинштейном, сущность которой определена неразрывной связью между внешними и внутренними условиями функционирования человека в обществе [39]. В этом плане характер и содержание деятельности видоизменяют и отражаются в сознании субъектов взаимодействия педагогических вузов и РСО, но вместе с тем формируют смысловые установки сознания, определяющие мотивы и намерения сторон в осуществлении взаимодействия, что, в свою очередь, определяет и единство индивидуального и общественного сознания как условия осуществления взаимодействия. В данном контексте исследование направлено на изучение представлений субъектов взаимодействия о его сущности и ключевых факторах, детерминирующих сотрудничество между педагогическим вузом и РСО. Методологическими основаниями проведенного исследования стали системный и средовой подходы, в рамках которых взаимодействие рассматривается как процесс и результат динамически развивающихся отношений между сложными и комплексными системами в целях сохранения равновесия и достижения поставленных целей в условиях современной социокультурной образовательной среды, как на это указывает D. R. Charles [40].

К исследованию были привлечены административные работники и преподаватели педагогических вузов, администрация и педагогические работники региональных образовательных организаций, органов управления образованием, региональных институтов развития образования (см. таблицу 1). Всего в исследовании приняли участие 2335 человек в возрасте от 20 до 73 лет (средний возраст – 45,6 года, стандартное отклонение – 12,3; 89,8 % – женщины). Респондентам было предложено заполнить онлайн-форму опроса.

Социально-демографические характеристики выборки субъектов взаимодействия педагогического вуза и РСО

Table 1
Descriptive data for the sample of the actors of interaction between pedagogical universities and regional education systems

Характеристика / Feature		Численность / Number	Удельный вес в выборке, % / Percent, %
Пол / Gender	Мужской / Male	239	10,2
	Женский / Female	2096	89,8
Место работы / Place of employment	Образовательные организации дошкольного общего и дополнительного образования / Educational organisations of preschool general and additional education	1548	66,3
	Образовательные организации среднего профессионального образования / Educational organisations of secondary vocational education	310	13,3
	Образовательные организации высшего педагогического образования / Educational organisations of higher pedagogical education	408	17,5
	Региональные органы управления образованием и институты развития образования / Regional education authorities and education development institutes	69	3,0
Стаж работы в системе образования / Work experience in the education system	до 5 лет / up to 5 years	334	14,3
	5–10 лет / 5–10 years	383	16,4
	11–15 лет / 11–15 years	257	11,0
	16–20 лет / 16–20 years	266	11,4
	свыше 20 лет / over 20 years	1095	46,9
Стаж на последнем месте работы / Length of service at the last place of employment	до 5 лет / up to 5 years	41	9,6
	5–10 лет / 5–10 years	15	3,5
	11–15 лет / 11–15 years	38	8,9
	16–20 лет / 16–20 years	85	19,9
	свыше 20 лет / over 20 years	48	11,2
Географическая принадлежность / Geography	Северо-Западный федеральный округ / North-Western Federal District	1461	62,6
	Сибирский федеральный округ / Siberian Federal District	801	34,3
	Уральский федеральный округ / Ural Federal District	39	1,7
	Центральный федеральный округ / Central Federal District	20	0,9
	Приволжский федеральный округ / Volga Federal District	8	0,3
	Южный федеральный округ / Southern Federal District	4	0,1
	Северо-Кавказский федеральный округ / North Caucasus Federal District	1	0,05
	Дальневосточный федеральный округ / Far Eastern Federal District	1	0,05

Для решения поставленных задач был разработан опросный лист, включивший 3 блока вопросов. Первый блок был направлен на выявление реализуемых в регионе моделей взаимодействия педагогического вуза и РСО, второй блок – оценки действия организационных факторов, определяющих это взаимодействие, заключительный блок включил вопросы, направленные на выявление ожиданий по отношению к программе повышения квалификации субъектов взаимодействия. Выявление моделей взаимодействия педагогического вуза и РСО строилось на опроснике форм взаимодействия, перечень которых был составлен на основе выявленных на предыдущем этапе исследования мероприятий и действий, отнесенных к различным моделям [41]. Респондентам предлагалось указать 10 наиболее представленных в регионе форматов взаимодействия. Также участники исследования давали прямую оценку представленности моделей по 5-балльной шкале Ликерта (1 – совершенно не представлена, 5 – представлена в максимальной степени), а также оценивали эффективность взаимодействия 10-балльной шкале (1 – абсолютно не эффективно, 10 – максимально эффективно). Оценка действия организационных факторов осуществлялась на основе проведенного выше анализа литературы и включала ранжирование респондентами по уровню влияния территориального, организационно-распорядительного, мотивационного, ситуационного и индивидуально-личностного факторов (5 – наиболее влияющий фактор; 1 – наименее влияющий фактор). Респондентам также предлагалось определить ключевой фактор, опосредующий взаимодействие педагогического вуза и РСО.

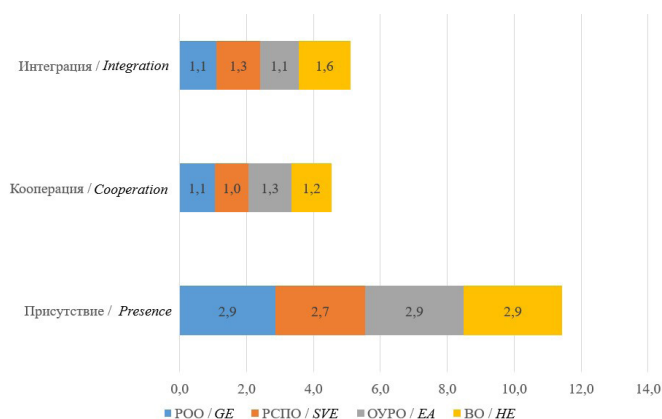
Программа повышения квалификации рассматривалась в данном исследовании как один из факторов, опосредующих указанное взаимодействие. Блок вопросов, посвященный этому фактору, касался содержания тем программ, ее формата и ожидаемых образовательных результатов.

Анализ первичных данных осуществлялся на основе применения описательных статистик, анализа таблиц кросс-табуляции с использованием критерия χ^2 Пирсона и медианного теста. Расчеты осуществлялись с использованием программы Statistica ver. 8.0.

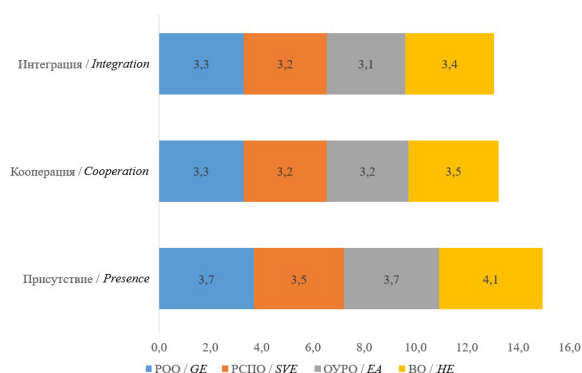
Результаты исследования

Результаты исследования показывают, что наиболее представлена модель взаимодействия педагогического вуза и РСО, обозначенная как присутствие и означающая преимущественную ориентацию вуза на подготовку педагогических кадров и привлечение ресурсов региона для ее осуществления (см. рис. 1). Так, независимо от места работы респонденты чаще всего обозначают среди форматов взаимодействия целевую подготовку студентов (75,1 % работников региональных образовательных организаций; 61,6 % работников организаций среднего профессионального образования; 64,7 % работников педагогических вузов; 69,6 % представителей региональных органов управления образованием и институтов развития образования), обеспечение вожатыми детских оздоровительных лагерей региона (65,5 % работников региональных

образовательных организаций; 53,9 % работников организаций среднего профессионального образования; 64,0 % работников педагогических вузов; 79,7 % представителей региональных органов управления образованием и институтов развития образования), а также взаимодействие РСО с центрами карьеры вуза в трудоустройстве выпускников в образовательные организации региона (53,1 % работников региональных образовательных организаций; 48,1 % работников организаций среднего профессионального образования; 55,9 % работников педагогических вузов; 55,1 % представителей региональных органов управления образованием и институтов развития образования). В то же время наименее представленными форматами взаимодействия вуза и РСО оказываются организация и проведение совместных социально-образовательных проектов (10,5 % работников региональных образовательных организаций; 9,0 % работников организаций среднего профессионального образования; 8,8 % работников педагогических вузов; 13,0 % представителей региональных органов управления образованием и институтов развития образования); участие педагогического вуза в организации и проведении региональных конкурсов педагогического мастерства (5,7 % работников региональных образовательных организаций; 11,0 % работников организаций среднего профессионального образования; 15,0 % работников педагогических вузов; 11,6 % представителей региональных органов управления образованием и институтов развития образования); проведение педагогическим вузом мастер-классов, стажировок, образовательных сессий для педагогических работников и управленческих кадров региональных образовательных учреждений (10,4 % работников региональных образовательных организаций; 13,9 % работников организаций среднего профессионального образования; 10,5 % работников педагогических вузов; 10,1 % представителей региональных органов управления образованием и институтов развития образования).



1



2

Рис. 1. Представленность моделей взаимодействия педагогического вуза и РСО в используемых форматах сотрудничества (1) и прямых оценках (2) респондентов, отнесенных к разным субъектам взаимодействия

Условные обозначения: РОО – региональные образовательные организации дошкольного, общего и дополнительного образования; РСПО – региональные образовательные организации среднего профессионального образования; ВО – образовательные организации высшего педагогического образования; ОУРО – региональные органы управления образованием и институты развития образования)

Fig. 1. Representation of the models of interaction between the pedagogical university and regional education system (RES) in the used formats of interaction (1) and direct evaluations (2) by the respondents attributed to different participants of interaction

Note: GE – educational organisations of preschool general and additional education; SVE – educational organisations of secondary vocational education; HE – educational organisations of higher pedagogical education; EA – regional education authorities and education development institutes

Выявлены достоверные различия в оценках представленности моделей взаимодействия педагогического вуза и РСО между группами, отнесенными к разным субъектам взаимодействия. Так, работники региональных образовательных организаций достоверно реже выбирают форматы взаимодействия, характерные для интегративной модели взаимодействия, тогда как работники педагогических вузов, напротив, видят ее проявления значительно чаще, чем другие респонденты ($\chi^2 = 34,1$; $p < 0,001$). Однако при прямой оценке представленности моделей взаимодействия представители педагогических вузов выше оценивают представленность модели присутствия ($\chi^2 = 12,8$; $p < 0,01$).

Респонденты, представляющие разные группы субъектов взаимодействия, отличались и в оценках эффективности функционирования моделей взаимодействия педагогического вуза и РСО ($\chi^2 = 29,3$; $p < 0,001$). Так, наиболее высокие оценки такому взаимодействию давали представители региональных органов управления образованием и институтов развития образования, тогда как представители региональных образовательных организаций были наиболее скептичны в своих оценках.

Достоверные различия также были выявлены и в оценке приоритетности факторов, определяющих взаимодействие педагогического вуза и РСО (см. рис. 2). Несмотря на то что во всех группах ключевым становится мотивационный фактор, респонденты по-разному оценивали значимость других оснований взаимодействия ($\chi^2 = 78,7$; $p < 0,001$). Представители региональных органов управления образованием в наибольшей степени подчеркивали значимость территориального фактора, тогда как представители педагогических вузов, напротив, придавали ему наименьшую значимость. Для представителей региональных образовательных организаций большей значимостью характеризовался фактор инициативности руководства региона и педагогического вуза, тогда как сами представители региональных органов управления образованием и институтов развития образования придавали ему наименьшую значимость. Интересно, что в иерархии приоритетности факторов именно представители региональных органов управления образованием реже всего выбирали организационно-распорядительный фактор.

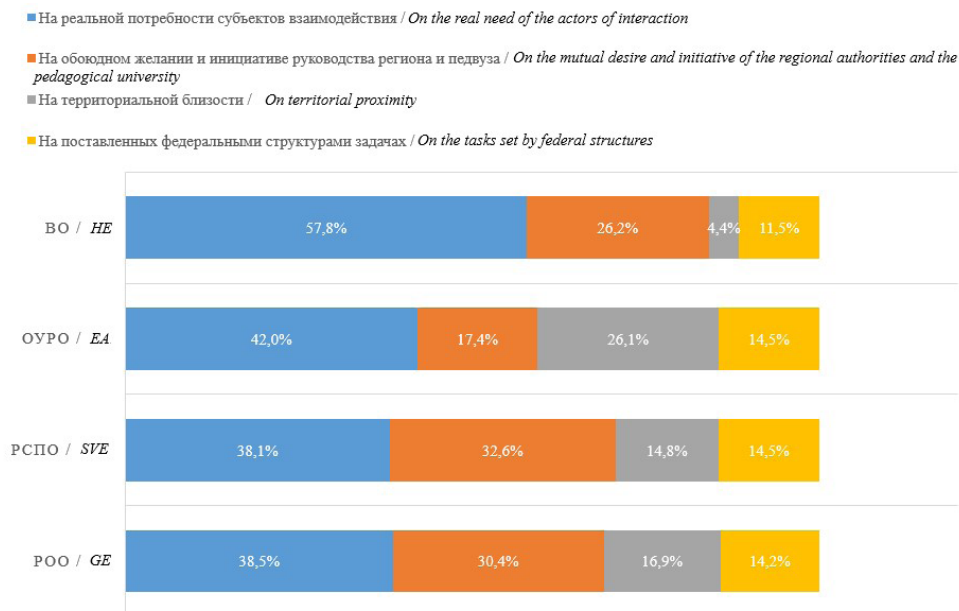


Рис. 2. Оценка приоритетности факторов, определяющих взаимодействие педагогического вуза и РСО респондентами, отнесенными к разным субъектам взаимодействия

Условные обозначения: РОО – региональные образовательные организации дошкольного, общего и дополнительного образования; РСПО – региональные образовательные организации среднего профессионального образования; ВО – образовательные организации высшего педагогического образования; ОУРО – региональные органы управления образованием и институты развития образования

Fig. 2. Assessment of prioritisation of factors determining the interaction between the pedagogical universities and RESs by respondents attributed to different participants of interaction

Note: GE – educational organisations of preschool general and additional education; SVE – educational organisations of secondary vocational education; HE – educational organisations of higher pedagogical education; EA – regional education authorities and education development institutes

Сравнительный анализ результатов ранжирования организационных факторов взаимодействия педагогического вуза и РСО по уровню их значимости в исследуемых группах позволил выявить достоверные различия в показателях территориального ($\chi^2 = 15,9$; $p < 0,01$), мотивационного ($\chi^2 = 14,9$; $p < 0,01$), ситуационного ($\chi^2 = 14,4$; $p < 0,01$) факторов. В целом во всех исследуемых группах мотивационный фактор определялся как наиболее значимый, а организационно-распорядительный фактор – как наименее значимый для функционирования моделей взаимодействия педагогического вуза и РСО (см. рис. 3). Тем не менее представители региональных образовательных организаций

достоверно выше оценивали значимость территориального и ситуационного факторов, тогда как работники педагогических вузов давали более высокие оценки мотивационному фактору.

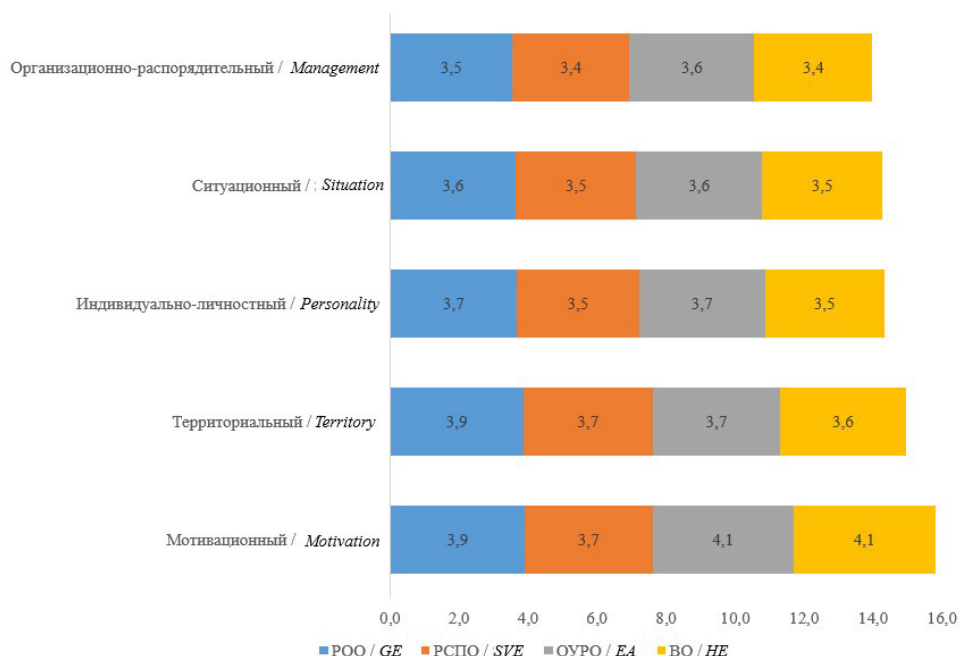


Рис. 3. Прямая оценка значимости факторов, определяющих взаимодействие педагогического вуза и РСО респондентами, отнесенными к разным субъектам взаимодействия

Условные обозначения: РОО – региональные образовательные организации дошкольного, общего и дополнительного образования; РСПО – региональные образовательные организации среднего профессионального образования; ВО – образовательные организации высшего педагогического образования; ОУРО – региональные органы управления образованием и институты развития образования

Fig. 3. Direct assessment of value of factors determining the interaction between the pedagogical universities and RES by respondents attributed to different actors of interaction

Note: GE – educational organisations of preschool general and additional education; SVE – educational organisations of secondary vocational education; HE – educational organisations of higher pedagogical education; EA – regional education authorities and education development institutes

Важно отметить, что большая часть респондентов выразила уверенность в значимости программы повышения квалификации для представителей руководства педагогических вузов и региональных образовательных систем для повышения качества взаимодействия педагогического вуза и РСО (74,0 % работников региональных образовательных организаций; 77,1 % работников организаций среднего профессионального образования; 71,8 % работников педагогических вузов; 75,4 % представителей региональных органов управления образованием и институтов развития образования). Что касается ее содержания, то среди приоритетных тем респонденты выделили как теоретические, связанные с ключевыми направлениями развития образовательных систем, так и практикоориентированные темы, обеспечивающие непрерывность педагогического образования от довузовского к высшему (см. табл. 2). При этом наименьший интерес был проявлен к темам, связанным с анализом региональной образовательной системы, ее потребностей и дефицитов, с организацией образовательных кластеров. Выявлены достоверные различия между исследуемыми группами в выборе тем программы повышения квалификации. Так, представители региональных органов управления образованием и институтов развития образования были наименее заинтересованы тенденциями развития современного образования ($\chi^2 = 9,3$; $p < 0,05$), тогда как к теме, связанной с анализом характера взаимодействия и существующих запросов и дефицитов субъектов взаимодействия в контексте интеграции региональных образовательных систем и педагогических вузов, они проявляли интерес чаще других ($\chi^2 = 8,4$; $p < 0,05$). Интерес к отечественным и зарубежным практикам взаимодействия университетов и регионов в наибольшей степени проявили представители педагогических вузов ($\chi^2 = 52,9$; $p < 0,001$), тогда как кластерный подход в реформировании региональных систем образования вызвал больший интерес у представителей региональных организаций среднего профессионального образования, региональных органов управления образованием и институтов развития образования ($\chi^2 = 22,0$; $p < 0,001$). Работники региональных образовательных организаций проявили больший интерес к проблеме современного состояния включения в процесс профессиональной подготовки и переподготовки педагогических работников всех участников системы непрерывного педагогического образования ($\chi^2 = 11,4$; $p < 0,01$).

Таблица 2

Усредненные частоты выбора тем программы повышения квалификации в
исследуемых группах респондентов, %

Table 2

Average frequencies of choosing themes of the professional development
programme in the studied groups of respondents, %

Темы / Themes	Исследуемые группы / The studied groups			
	РОО / GE	РСПО / SVE	ОУРО / EA	БОУ / HE
Взаимодействие педагогического вуза и региона в рамках профориентационной деятельности: опыт, эффективные практики / Interaction between pedagogical university and the region in the framework of career guidance activities: experience, effective practices	60,53	55,81	53,62	58,33
Тенденции развития современных образовательных систем / Trends in the development of modern educational systems	58,14	62,58	44,93	54,66
Условия привлечения в сферу педагогического образования региона педагогически одаренной молодежи / Conditions for attracting gifted young people to teacher education in the region	48,77	46,45	47,83	49,02
Методология проектирования системы взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования / Methodology of designing the system of interaction between pedagogical university and regional education system	39,66	44,52	33,33	42,40
Роль органов управления образованием в построении взаимодействия с высшими учебными заведениями, реализующими программы подготовки педагогов (педагогическими вузами) / The role of education management bodies in building interaction with higher education institutions implementing teacher training programmes (pedagogical universities)	32,36	28,39	37,68	30,88
Современное состояние включения в процесс профессиональной подготовки и переподготовки педагогических работников всех участников системы непрерывного педагогического образования / Current state of inclusion in the process of professional training and retraining of pedagogical staff of all participants of the system of continuous teacher education	31,20	36,45	21,74	26,23
Отечественные и зарубежные практики взаимодействия университетов и регионов / Domestic and foreign practices of interaction between universities and regions	25,78	27,74	23,19	43,87
Подходы к определению эффективности взаимодействия региональных систем образования и педагогических вузов / Approaches to determining the effectiveness of interaction between regional education systems and pedagogical universities	25,19	27,42	34,78	26,72
Анализ характера взаимодействия и существующих запросов и дефицитов субъектов взаимодействия в контексте интеграции региональных образовательных систем и педагогических вузов / Analysis of the nature of interaction and existing demands and deficits of the subjects of interaction in the context of integration of regional educational systems and pedagogical universities	23,00	22,90	30,43	29,17
Кластерный подход в реформировании региональных систем образования / Cluster approach in reforming regional education systems	21,32	31,94	34,78	21,81

Выбор респондентами значимых образовательных результатов освоения программы повышения квалификации продемонстрировал приоритет приобретения практических навыков организации и осуществления взаимодействия между педагогическим вузом и РСО (см. табл. 3). Стоит отметить, что достоверных различий в выборе значимых образовательных результатов оказалось меньше, чем при выборе ее содержательной наполненности. Так, обнаружены достоверные различия в таких образовательных результатах, как сформированность навыков разработки стратегии взаимодействия педагогического вуза и региональной образовательной системы ($\chi^2 = 10,2$; $p < 0,05$), навыков критического анализа существующей динамики и проблем во взаимодействии педагогического вуза и региональной образовательной системы ($\chi^2 = 31,8$; $p < 0,001$), а также овладения практическими инструментами реализации взаимодействия, тактиками и способами его организации для достижения требуемых результатов; ($\chi^2 = 22,7$; $p < 0,001$), которые оказываются более значимыми для работников педагогических университетов.

Таблица 3

Усредненные частоты выбора значимых образовательных результатов освоения программы повышения квалификации в исследуемых группах респондентов, %

Table 3

Average frequencies of choosing value learning outcomes of the professional development programme training in the studied groups of respondents, %

Образовательные результаты / <i>Learning outcomes</i>	Исследуемые группы / <i>The studied groups</i>			
	РОО / <i>GE</i>	РСПО / <i>SVE</i>	ОУРО / <i>EA</i>	ВО / <i>HE</i>
Овладение практическими инструментами реализации взаимодействия, тактиками и способами его организации для достижения требуемых результатов / <i>Mastering practical tools of interaction implementation, tactics and methods of its organisation to achieve the required results</i>	47,80	54,84	37,68	58,82
Сформированные навыки разработки стратегии взаимодействия педагогического вуза и региональной образовательной системы / <i>Formed skills of developing a strategy of interaction between the teacher training institution and the regional educational system</i>	45,28	49,03	44,93	53,92
Понимание сложившейся практики непрерывного педагогического образования и путей ее совершенствования / <i>Understanding the current practice of continuing teacher education and how to improve it</i>	45,03	52,58	40,58	45,34
Умение разрабатывать организационную структуру и составлять нормативно-правовую базу взаимодействия на основе пакета типовых документов (согласованные программы развития, договоры, соглашения, дорожные карты и т. п.) / <i>Ability to develop an organisational structure and draft a legal framework for interaction based on a set of standard documents (agreed development programmes, contracts, agreements, roadmaps, etc.)</i>	41,80	45,81	44,93	40,69

Открывающиеся перспективы сотрудничества на основе укрепления личных отношений между слушателями программы / <i>Opened prospects for cooperation based on strengthening personal relationships between programme participants</i>	31,91	31,61	36,23	37,75
Навыки управления сетевыми образовательными проектами на основе передовых управленческих и педагогических практик / <i>Skills in managing network educational projects based on best management and pedagogical practices</i>	32,43	29,03	30,43	36,76
Навыки критического анализа существующей динамики и проблем во взаимодействии педагогического вуза и региональной образовательной системы / <i>Skills to critically analyse the existing dynamics and problems in the interaction between the teacher training institution and the regional educational system</i>	29,78	30,32	37,68	44,12

Сравнительный анализ также позволил выявить достоверные различия в выборе форматов реализации программы ($\chi^2 = 29,3$; $p < 0,001$). Хотя предпочитаемым форматом ее проведения оказался смешанный (очно-дистанционный), респонденты, задействованные в образовательных организациях РСО, чаще указывали на предпочтение очного формата, тогда как среди представителей педагогических вузов значительная доля респондентов предпочла смешанный формат освоения программы. Наименее привлекательным для всех групп респондентов оказывается дистанционный формат проведения программы.

Обсуждение

Результаты проведенного исследования показывают, что партнерские отношения между педагогическим вузом и РСО становятся успешными тогда, когда они отвечают потребностям и интересам взаимодействующих сторон. И в этом плане мотивационный фактор функционирования взаимодействия становится ведущим для всех участников взаимодействия. К сходным выводам приходят и A. Rahman с соавторами [42]. P. Adams отмечает, что мотивационный фактор определяет необходимость партнерства не как формально установленной нормы развития современного образования (сверху вниз), но как инициативу взаимодействующих сторон и их движение по направлению друг к другу (снизу вверх) [43]. Согласование потребностей сторон, их мотивация к сотрудничеству становятся ключевыми условиями преодоления барьеров и трудностей, возникающих в ходе взаимодействия педагогического вуза и РСО.

Преодоление барьеров во взаимодействии педагогического вуза и РСО может пониматься как преодоление границ (административных, территориальных, организационных и т. д.) субъектами взаимодействия. В данном контексте S. Akkerman и T. Bruining понимают под барьером социокультурные, организационные и личностные различия между реализуемыми практиками, которые приводят к разрыву связи в действии и взаимодействии [44]. Одним из таких барьеров выступает несоответствие взглядов сторон на характер взаимодействия, отраженных в представлениях о функционировании моде-

лей взаимодействия педагогического вуза и РСО в сознании представителей организаций разного типа. Результаты исследования показывают, что представители педагогических университетов видят сотрудничество с РСО иным образом, нежели представители самой РСО. Для вузовских представителей взаимодействие представляется более плодотворным и интенсивным, а роль педагогического вуза в таком взаимодействии воспринимается чаще как интеграционная, способствующая развитию РСО. Представители РСО, напротив, воспринимают взаимодействие с педагогическим вузом скорее в контексте решения задач подготовки будущих педагогов и их вовлечения в решение проблем кадровой нехватки в РСО. В целом участники исследования, по мнению С. В. Тарасова и коллег, воспринимают действующие формы взаимодействия педагогического вуза и РСО скорее в соответствии с моделью «присутствия», в рамках которой вуз достаточно автономен в своей деятельности от РСО и использует ее ресурсы для подготовки будущих педагогов, тогда как РСО ждет от вуза подготовленных педагогов, трудоустраивающихся в ее образовательные организации [1].

Исследование показало, что для представителей РСО большей значимостью по отношению к вузовским работникам обладает территориальный фактор. Во многом значимость данного фактора определяется более тесной связью между педагогическим вузом и РСО в подготовке будущих педагогов (прохождение практик студентов, трудоустройство в образовательные организации уже на этапе обучения и т. п.). Как отмечает И. В. Головина, по сути, территориальный фактор – это еще одна граница, преодоление которой способствует формированию единого образовательного пространства Российской Федерации [45].

Один из путей пересечения границ (как территориальных, так и психологических) заключается в реализации программы повышения квалификации для субъектов взаимодействия педагогического вуза и РСО. Исследование показало, что потребность в реализации такой программы выражена вне зависимости от ролевых позиций субъектов взаимодействия. Однако их ожидания по отношению к содержанию и образовательным результатам освоения такой программы разнятся. Так, представители региональных образовательных организаций дошкольного, общего и дополнительного образования проявили больший интерес к темам, расширяющим их представления о возможностях профессионального развития и интеграции ресурсов всех участников системы непрерывного педагогического образования по созданию условий для профессионального роста педагогов. Для представителей региональных образовательных организаций среднего профессионального образования большей значимостью обладают темы, позволяющие усилить понимание механизмов функционирования современного образования, тогда как представители региональных органов управления образованием и институтов развития образования показали большую заинтересованность темами, раскрывающими стратегию развития образования, тогда как анализ состояния РСО вызывает

у них наименьший интерес. Для вузовских же работников наиболее интересны успешные практики взаимодействия вуза и региона. Общим для всех субъектов взаимодействия оказываются темы, связанные с формированием человеческого капитала педагогической отрасли (привлечение талантов и профориентация). Дифференцированными предстают и ожидания участников исследования к результатам освоения программы. Так, практические навыки реализации взаимодействия оказываются наиболее важными для представителей образовательных организаций профессионального образования (среднего и высшего), тогда как навыки критического анализа хода и результата взаимодействия в наибольшей степени значимы для представителей органов управления образованием и институтов развития образования. Важным результатом является и в большей степени выраженная потребность в очном взаимодействии при освоении программы у представителей РСО, что может представлять для них возможность создания и участия в работе «третьего пространства», интегрирующего возможности взаимодействующих сторон, на что справедливо указывают Т. Т. Ламан и коллеги [46].

Таким образом, в выборе содержания программы и образовательных результатов ее освоения отражаются реальные дефициты и потребности взаимодействующих сторон. Вариативное построение такой программы, включающее модули, ориентированные на потребности слушателей, будет способствовать большей вовлеченности субъектов взаимодействия в ее освоение, тогда как наличие инвариантного модуля позволит выработать общие смыслы и сформировать на их основе готовность к взаимодействию.

Заключение

Представленное в статье исследование было посвящено определению роли организационных факторов в функционировании интеграционной модели взаимодействия педагогического вуза и РСО и их отражение в сознании субъектов данного взаимодействия. Анализ теоретических источников и проведенный опрос позволили выявить их иерархию и определить структуру программы повышения квалификации субъектов взаимодействия как фактора, способствующего сближению позиций взаимодействующих сторон, выработке общих смыслов взаимодействия педагогического вуза и РСО. Исследование показало, что, несмотря на выраженную потребность во взаимодействии, представления о нем у различных субъектов РСО и педагогического вуза различаются, что определяет потребность применения системного подхода, включающего всех участников РСО и вузов в совместное проектирование и реализацию партнерских практик.

Полученные результаты обладают выраженной практической значимостью и могут быть положены в основу такого проектирования, реализация которого возможна уже на этапе развития профессиональных компетенций, мотиваций и смыслов совместной деятельности в ходе освоения специально

разработанной программы повышения квалификации для субъектов взаимодействия педагогического вуза и РСО.

В проведенном исследовании впервые на масштабной выборке представителей РСО и педагогических вузов комплексно изучены мнения взаимодействующих сторон о характере взаимодействия педагогического вуза и РСО, факторах, оказывающих на него влияние, выявлены ожидания по отношению к программе повышения квалификации субъектов взаимодействия. Вместе с тем исследование открывает новые перспективы для дальнейших исследований, посвященных верификации полученных результатов на новых выборках, а также раскрывающих структуру взаимовлияний рассмотренных организационных факторов на функционирование конкретных моделей взаимодействия вуз-регион в конкретных условиях деятельности. Ценными представляются апробация и проверка эффективности программы повышения квалификации субъектов взаимодействия, особенно с учетом отложенных результатов.

Список использованных источников

1. Тарасов С.В., Спасская Е.Б., Проект Ю.В. *Взаимодействие педагогических вузов и региональных образовательных систем: подходы, практики, решения: монография*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена; 2024. 247 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67906036> (дата обращения: 01.10.2024).
2. Arant W., Fornahl D., Grashof N., Hesse K., Söllner C. University-industry collaborations—the key to radical innovations? *Review of Regional Research*. 2019;39:119–141. doi:10.1007/s10037-019-00133-3
3. Боуш Г.Д., Вертинова А.А., Солдатова Л.С. Инновационное развитие регионов: роль университетов. *Экономика, предпринимательство и право*. 2024;14(4):1229–1238. doi:10.18334/erpp.14.4.120671
4. Pocol C.B., Stanca L., Dabija D.C., Pop I.D., Mişcoiu S. Knowledge co-creation and sustainable education in the labor market-driven university-business environment. *Frontiers in Environmental Science*. 2022;10:781075. doi:10.3389/fenvs.2022.781075
5. Rådberg K.K., Löfsten H. The entrepreneurial university and development of large-scale research infrastructure: exploring the emerging university function of collaboration and leadership. *The Journal of Technology Transfer*. 2024;49(1):334–366. doi:10.1007/s10961-023-10033-x
6. Зиневич О.В., Балмасова Т.А. На пути модернизации: миссия университета в региональном развитии. *Профессиональное образование в современном мире*. 2018;8(3):2000–2010. doi:10.15372/PEMW20180305
7. Власова И.Н., Худякова М.А. Эффективные механизмы взаимодействия педагогических вузов с региональными системами образования в России. *Управление образованием: теория и практика*. 2023;13(10-2):218–227. doi:10.25726/o7735-1720-1512-a
8. Яковлева Н.О., Бухтияр Е.С., Шлык М.Ф. Модель взаимодействия современного педагогического вуза с региональной системой образования. *Педагогическая перспектива*. 2023;3:29–38. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54321395> (дата обращения: 03.10.2024).
9. Коротков А.М., Земляков Д.В., Карпушова О.А. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2022;8(171):4–11. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49736313> (дата обращения: 29.09.2024).

10. Репринцева Ю.С. Разработка модели регионального научно-педагогического кластера системы образования Амурской области. *Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2023;102:82–84. doi:10.22250/20730284_2023_102_82
11. Кадакин В.В., Шукшина Т.И., Замкин П.В. Роль педагогического вуза в развитии системы дополнительного образования детей в регионе. *Гуманитарные науки и образование*. 2017;31(3):56–64. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30016677> (дата обращения: 02.10.2024).
12. Ситяева С.М., Яремчук С.В., Бакина А.В., Готного А.В. Динамическая кластерная модель научного взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021;12(92):263–271. doi:10.24158/spp.2021.12.40
13. Емельянова И.Н., Волосникова Л.М. Функции современных университетов: сравнительный анализ миссий отечественных и зарубежных вузов. *Университетское управление: практика и анализ*. 2018;22(1):83–92. doi:10.15826/umpra.2018.01.008
14. Jian X., Du D., Liang D. Scale or effectiveness? The nonlinear impact of talent agglomeration on high-quality economic development in China. *Heliyon*. 2024;10(9):e30121. doi:10.1016/j.heliyon.2024.e30121
15. McCowan T. *Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals*. London: Palgrave Macmillan; 2019. 365 p. doi:10.1007/978-3-030-19597-7
16. Попов А.А., Глухов П.П. Роль университетов в конкурентоспособности городов и городских агломераций. *Высшее образование в России*. 2020;29(11):75–87. doi:10.31992/0869-3617-2020-29-11-75-87
17. Kefelegn H. Theoretical analysis on economic impacts of universities on regional economies. *Energy and Environment*. 2020;5(5):69–73. doi:10.11648/j.ijeee.20200505.11
18. Pugh R., Soetanto D., Jack S. L., Hamilton E. Developing local entrepreneurial ecosystems through integrated learning initiatives. *The Lancaster Case. Small Business Economics*. 2019;56(2):2. doi:10.1007/s11187-019-00271-5
19. Burke M.K., Pugh R., Soetanto D., Owusu-Kwarteng A., Jack S.L. The engaged university delivering social innovation. *The Journal of Technology Transfer*. 2024;49(6):2056–2079. doi:10.1007/s10961-024-10091-9
20. Schütz F., Heidingsfelder M.L., Schraudner M. Co-shaping the future in Quadruple Helix innovation systems: uncovering public preferences toward participatory research and innovation. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*. 2019;5(2):128–146. doi:10.1016/j.sheji.2019.04.002
21. Belitski M., Sikorski J. Three steps for universities to become entrepreneurial: a case study of entrepreneurial process and dynamic capabilities. *The Journal of Technology Transfer*. 2024;49(6):2035–2055. doi:10.1007/s10961-024-10099-1
22. Galan-Muros V., Davey T. The UBC ecosystem: putting together a comprehensive framework for university-business cooperation. *The Journal of Technology Transfer*. 2019;44:1311–1346. doi:10.1007/s10961-017-9562-3
23. Коротков А.М., Николаева М.В. Научно-методическое сопровождение взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования. *Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование*. 2023;4(23):58–69. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59994455> (дата обращения: 01.10.2024).
24. Папуткова Г.А., Головина И.В., Медведева Т.Ю., Халадов Х.-А.С., Леонова О.И., Вихристюк О.В. Взаимодействие научно-методических центров сопровождения педагогических работников с субъектами единого образовательного пространства. *Вестник Мининского университета*. 2024;12(2):1. doi:10.26795/2307-1281-2024-12-2-1
25. Тарасов С.В., Гогоберидзе А.Г., Кондракова И.Э., Спасская Е.Б. «Университет, открытый регионам». *Проект построения образовательной социокультурной университетской среды*

- подготовки учителя будущего поколения России. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; 2023. 68 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=63506771> (дата обращения: 26.09.2024).
26. Кашаев А.А., Петренко А.А. *Методология и технология развития единого образовательного пространства современной школы: монография*. Москва: Издательство «КНОРУС»; 2024. 528 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54394546> (дата обращения: 11.10.2024).
27. Вертинова А.А. Классификация факторов влияния на университет: взаимовлияние университета и региона. *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2019;2(27):95–98. doi:10.26140/anie-2019-0802-0022
28. Urban B., Seely D. Academic spin-offs in an African emerging market context. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 2023. doi:10.1177/14657503231213308
29. Зиневич О.В., Мелехина Е.А. Высшее образование для глобального и локального устойчивого развития. *Высшее образование в России*. 2023;32(3):84–102. doi:10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-102
30. Елохов А.М., Арбузова Т.А. *Стратегическое управление портфелем проектов: монография*. Пермь: ПГНИУ; 2023. 168 с. Режим доступа: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/mono/Elohov-Arbuzova-Strategicheskoe-upravlenie-portfelem-proektov.pdf> (дата обращения: 05.10.2024).
31. Коваленко В.И., Курганский С.И., Соколова О.А. Факторы развития образовательной системы вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2017;6:12–19. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32390540> (дата обращения: 02.10.2024).
32. Drejer I., Østergaard C.R. Exploring determinants of firms' collaboration with specific universities: employee-driven relations and geographical proximity. *Regional Studies*. 2017;51(8):1192–1205. doi:10.1080/00343404.2017.1281389
33. Санникова О.В., Жуйков А.А. Возможности управления профессиональными рисками специалиста в сфере социологических исследований. *Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения*. 2020;4(2):156–163. doi:10.35634/2587-9030-2020-4-2-156-163
34. Knight J. Higher education cooperation at the regional level. *Journal of International Cooperation in Education*. 2024;26(1):101–115. doi:10.1108/JICE-09-2023-0021
35. Jones S.E., Clarke D. Sustainable school-university partnerships: motivators for engagement, enablers, and constraints. In: Green C.A., Eady M.J., eds. *Creating, Sustaining, and Enhancing Purposeful School-University Partnerships*. Singapore: Springer; 2024:279–297. doi:10.1007/978-981-99-8838-9_15
36. Clifton J., Jordan K. The role of the school leader in professional experience school–university partnership models. In: Green C.A., Eady M.J., eds. *Creating, Sustaining, and Enhancing Purposeful School-University Partnerships*. Singapore: Springer; 2024:413–431. doi:10.1007/978-981-99-8838-9_22
37. Clifford-Swan J., Hudson K., Littlefair D. What makes school-university partnerships effective? An investigation into the relationship between a teacher training school and a university in England. *School-University Partnerships*. 2022;15(1):1–9. Accessed October 02, 2024. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1346069>
38. Littlefair D., Clifford Swan J., Hudson K. Kinship and collegiality: an exploration of the underpinning characteristics of external partnerships at a university education department. *Qualitative Research Journal*. 2019;19(4):371–379. doi:10.1108/QRJ-02-2019-0018
39. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер; 2002. 720 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42490373> (дата обращения: 22.09.2024).
40. Charles D.R. Universities and engagement with cities, regions and local communities. rebalancing the social and economic. In: Duke C., Osborne M., Wilson B., eds. *Learning, Partnership and Place*. Leicester: NIACE; 2005:148–150. Accessed September 15, 2024. <https://pascalobservatory.org/>

sites/default/files/david_r_charles_-_universities_and_engagement_with_cities_regions_and_local_communities_-_dec_2007_0.pdf

41. Тарасов С.В., Проект Ю.Л. Практики взаимодействия российских педагогических вузов и региональных образовательных систем: показатели эффективности научно-образовательной деятельности. *Science for Education Today*. 2023;13(6):121–144. doi:10.15293/2658-6762.2306.06
42. Rahman A., Saodi S., Irfan M., Nasrah N. Education partnerships between local education authorities and universities: A promising strategy but undeveloped. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*. 2022;3(2):122–131. doi:10.46843/jiecr.v3i2.85
43. Adams P. Initial teacher education partnership: bureaucracy, policy, and professional agency. In: Prøitz T. S., Aasen P., Wermke W., eds. *From Education Policy to Education Practice: Unpacking the Nexus*. Cham: Springer International Publishing; 2023:151–171. doi:10.1007/978-3-031-36970-4_2
44. Akkerman S., Bruining T. Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*. 2016;25(2):240–284. doi:10.1080/10508406.2016.1147448
45. Головина И.В. Практика организации взаимодействия педагогических вузов в формировании единого образовательного пространства. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024;82-3:108–111. Режим доступа: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/6071/%D0%92%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%2082%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%203,%202024%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf> (дата обращения: 29.09.2024).
46. Laman T.T., Flint A.S., Jett P.M., Davis T.R. “Together, I don’t feel so alone”: collaborative teaching as third space in university/school sites. *The Teacher Educator*. 2024;59(3):326–344. doi:10.1080/08878730.2023.2289880

References

1. Tarasov S.V., Spasskaya E.B., Proekt Yu.L. *Vzaimodejstvie pedagogicheskikh vuzov i regional'nyh obrazovatel'nyh sistem: podhody, praktiki, resheniya = Interaction of Pedagogical Universities and Regional Educational Systems: Approaches, Practices, Solutions*. Saint Petersburg: Herzen University; 2024. 247 p. (In Russ.) Accessed October 01, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67906036>
2. Arant W., Fornahl D., Grashof N., Hesse K., Söllner C. University-industry collaborations – the key to radical innovations? *Review of Regional Research*. 2019;39:119–141. doi:10.1007/s10037-019-00133-3
3. Boush G.D., Vertinova A.A., Soldatova L.S. The role of universities in innovative regional development. *Ekonomika, predprinimatelstvo i pravo = Economics, Business and Law*. 2024;14(4):1229–1238. (In Russ.) doi:10.18334/epp.14.4.120671
4. Pocol C.B., Stanca L., Dabija D.C., Pop I.D., Mişcoiu S. Knowledge co-creation and sustainable education in the labor market-driven university-business environment. *Frontiers in Environmental Science*. 2022;10:781075. doi:10.3389/fenvs.2022.781075
5. Rådberg K.K., Löfsten H. The entrepreneurial university and development of large-scale research infrastructure: exploring the emerging university function of collaboration and leadership. *The Journal of Technology Transfer*. 2024;49(1):334–366. doi:10.1007/s10961-023-10033-x
6. Zinevich O.V., Balmasova T.A. On the way to modernization: mission of the university in the regional development. *Professional'noe obrazovanie v sovremennoy mire = Professional Education in the Modern World*. 2018;8(3):2000–2010. (In Russ.) doi:10.15372/PEMW20180305
7. Vlasova I.N., Khudyakova M.A. Effective mechanisms of interaction of pedagogical universities with regional education systems in Russia. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education Management Review*. 2023;13(10-2):218–227. (In Russ.) doi:10.25726/o7735-1720-1512-a

8. Yakovleva N.O., Bukhtiyar E.S., Shlyk M.F. Model of interaction of a modern pedagogical university with the regional education system. *Pedagogicheskaja perspektiva = Pedagogical Perspective*. 2023;3:29–38. (In Russ.) Accessed October 03, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54321395>
9. Korotkov A.M., Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Training methodology of teachers to the professional activities in the network format in the context of the integration of the pedagogical university with the regional system of education. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2022;8(171):4–11. (In Russ.) Accessed September 29, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49736313>
10. Reprintseva Yu.S. Development of a model of regional scientific and pedagogical cluster educational systems of the Amur region. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Bulletin of Amur State University. Series: Humanities*. 2023;102:82–84. (In Russ.) doi:10.22250/20730284_2023_102_82
11. Kadakin V.V., Shukshina T.I., Zamkin P.V. The role of pedagogical higher education establishment in the system of children additional education development of the region. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = Humanities and Education*. 2017;31(3):56–64. (In Russ.) Accessed October 02, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30016677>
12. Sityaeva S.M., Yaremtchuk S.V., Bakina A.V., Gotnoga A.V. The dynamic cluster model of scientific interaction between pedagogical universities and educational development institutes. *Obshchestvo: sociologija, psihologija, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2021;12(92):263–271. (In Russ.) doi:10.24158/spp.2021.12.40
13. Emelyanova I.N., Volosnikova L.M. Functions of modern universities: comparative analysis of missions of international and national institutions. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2018;22(1):83–92. (In Russ.) doi:10.15826/umpa.2018.01.008
14. Jian X., Du D., Liang D. Scale or effectiveness? The nonlinear impact of talent agglomeration on high-quality economic development in China. *Heliyon*. 2024;10(9):e30121. doi:10.1016/j.heliyon.2024.e30121
15. McCowan T. *Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals*. London: Palgrave Macmillan; 2019. 365 p. doi:10.1007/978-3-030-19597-7
16. Popov A.A., Glukhov P.P. The role of universities in the competitiveness of cities and urban agglomerations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020;29(11):75–87. (In Russ.) doi:10.31992/0869-3617-2020-29-11-75-87
17. Kefelegn H. Theoretical analysis on economic impacts of universities on regional economies. *Energy and Environment*. 2020;5(5):69–73. doi:10.11648/j.ijeee.20200505.11
18. Pugh R., Soetanto D., Jack S. L., Hamilton E. Developing local entrepreneurial ecosystems through integrated learning initiatives. *The Lancaster Case. Small Business Economics*. 2019;56(2):2. doi:10.1007/s11187-019-00271-5
19. Burke M.K., Pugh R., Soetanto D., Owusu-Kwarteng A., Jack S.L. The engaged university delivering social innovation. *The Journal of Technology Transfer*. 2024;49(6):2056–2079. doi:10.1007/s10961-024-10091-9
20. Schütz F., Heidingsfelder M.L., Schraudner M. Co-shaping the future in Quadruple Helix innovation systems: uncovering public preferences toward participatory research and innovation. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*. 2019;5(2):128–146. doi:10.1016/j.sheji.2019.04.002
21. Belitski M., Sikorski J. Three steps for universities to become entrepreneurial: a case study of entrepreneurial process and dynamic capabilities. *The Journal of Technology Transfer*. 2024;49(6):2035–2055. doi:10.1007/s10961-024-10099-1
22. Galan-Muros V., Davey T. The UBC ecosystem: putting together a comprehensive framework for university-business cooperation. *The Journal of Technology Transfer*. 2019;44:1311–1346. doi:10.1007/s10961-017-9562-3

23. Korotkov A.M., Nikolaeva M.V. Scientific and methodological support of the interaction of the pedagogical university and the regional educational system. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Additional Professional Pedagogical Education*. 2023;4(23):58–69. (In Russ.) Accessed October 01, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59994455>
24. Paputkova G.A., Golovina I.V., Medvedeva T.Yu., Khaladov Kh.-A.S., Leonova O.I., Vikhristyuk O.V. Interaction of scientific and methodological centers for supporting teaching staff with subjects of a single educational space. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*. 2024;12(2):1. (In Russ.) doi:10.26795/2307-1281-2024-12-2-1
25. Tarasov S.V., Gogoberidze A.G., Kondrakova I.E., Spasskaya E.B. “Universitet, otkrytyj regionam”. *Proekt postroeniya obrazovatel'noj sociokul'turnoj universitetskoj sredy podgotovki uchitelja budushhego pokoleniya Rossii = “University Open to the Regions”. Project of Building an Educational Socio-Cultural University Environment of Training a Teacher of the Future Generation of Russia*. Saint Petersburg: Herzen University; 2023. 68 p. (In Russ.) Accessed September 26, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=63506771>
26. Kashaev A.A., Petrenko A.A. *Metodologiya i tehnologiya razvitiya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva sovremennoj shkoly = Methodology and Technology of Development of a Unified Educational Space of a Modern School*. Moscow: Publishing House “KNORUS”; 2024. 528 p. (In Russ.) Accessed October 11, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54394546>
27. Vertinova A.A. Classification of factors influencing on the university: the mutual influence of the university and the region. *Azimut nauchnykh issledovanij: jekonomika i upravlenie = Azimuth of Scientific Research: Economics and Management*. 2019;2(27):95–98. (In Russ.) doi:10.26140/anie-2019-0802-0022
28. Urban B., Seely D. Academic spin-offs in an African emerging market context. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*. 2023. doi:10.1177/14657503231213308
29. Zinevich O.V., Melekhina E.A. Higher education for global and local sustainable development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2023;32(3):84–102. (In Russ.) doi:10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-102
30. Elochov A.M., Arbuzova T.A. *Strategicheskoe upravlenie portfelem proektov = Strategic Project Portfolio Management*. Perm: Perm State National Research University; 2023. 168 p. (In Russ.) Accessed October 05, 2024. <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/mono/Elochov-Arbuzova-Strategicheskoe-upravlenie-portfelem-proektov.pdf>
31. Kovalenko V.I., Kurganskiy S.I., Sokolova O.A. Factors of development of the educational system of the university. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. 2017;6:12–19. (In Russ.) Accessed October 02, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32390540>
32. Drejer I., Østergaard C.R. Exploring determinants of firms' collaboration with specific universities: employee-driven relations and geographical proximity. *Regional Studies*. 2017;51(8):1192–1205. doi:10.1080/00343404.2017.1281389
33. Sannikova O.V., Zhuikov A.A. Opportunities for risk management of a professional in sociological research. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sociologiya. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya = Bulletin of Udmurt University. Sociology. Political Science. International Relations*. 2020;4(2):156–163. (In Russ.) doi:10.35634/2587-9030-2020-4-2-156-163
34. Knight J. Higher education cooperation at the regional level. *Journal of International Cooperation in Education*. 2024;26(1):101–115. doi:10.1108/JICE-09-2023-0021
35. Jones S.E., Clarke D. Sustainable school-university partnerships: motivators for engagement, enablers, and constraints. In: Green C.A., Eady M.J., eds. *Creating, Sustaining, and Enhancing Purposeful School-University Partnerships*. Singapore: Springer; 2024:279–297. doi:10.1007/978-981-99-8838-9_15

36. Clifton J., Jordan K. The role of the school leader in professional experience school–university partnership models. In: Green C.A., Eady M.J., eds. *Creating, Sustaining, and Enhancing Purposeful School-University Partnerships*. Singapore: Springer; 2024:413–431. doi:10.1007/978-981-99-8838-9_22
37. Clifford-Swan J., Hudson K., Littlefair D. What makes school-university partnerships effective? An investigation into the relationship between a teacher training school and a university in England. *School-University Partnerships*. 2022;15(1):1–9. Accessed October 02, 2024. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1346069>
38. Littlefair D., Clifford Swan J., Hudson K. Kinship and collegiality: an exploration of the underpinning characteristics of external partnerships at a university education department. *Qualitative Research Journal*. 2019;19(4):371–379. doi:10.1108/QRJ-02-2019-0018
39. Rubinshtein S.L. *Osnovy obshhej psikhologii = Fundamentals of General Psychology*. Saint Petersburg: Publishing House Piter; 2002. 720 p. (In Russ.) Accessed September 22, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42490373>
40. Charles D.R. Universities and engagement with cities, regions and local communities. rebalancing the social and economic. In: Duke C., Osborne M., Wilson B., eds. *Learning, Partnership and Place*. Leicester: NIACE; 2005:148–150. Accessed September 15, 2024. https://pascalobservatory.org/sites/default/files/david_r_charles_-_universities_and_engagement_with_cities_regions_and_local_communities_-_dec_2007_0.pdf
41. Tarasov S.V., Proekt Yu.L. Interaction practices between pedagogical universities and regional educational systems: Indicators of scientific and educational effectiveness. *Science for Education Today*. 2023;13(6):121–144. (In Russ.) doi:10.15293/2658-6762.2306.06
42. Rahman A., Saodi S., Irfan M., Nasrah N. Education partnerships between local education authorities and universities: A promising strategy but undeveloped. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*. 2022;3(2):122–131. doi:10.46843/jiecr.v3i2.85
43. Adams P. Initial teacher education partnership: bureaucracy, policy, and professional agency. In: Prøitz T.S., Aasen P., Wermke W., eds. *From Education Policy to Education Practice: Unpacking the Nexus*. Cham: Springer International Publishing; 2023:151–171. doi:10.1007/978-3-031-36970-4_2
44. Akkerman S., Bruining T. Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*. 2016;25(2):240–284. doi:10.1080/10508406.2016.1147448
45. Golovina I.V. Practice of organization of interaction between pedagogical universities in the formation of a unified educational space. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024;82-3:108–111. (In Russ.) Accessed September 29, 2024. <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/6071/%D0%92%D1%8B%D0%B%D1%83%D1%81%D0%BA%2082%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%203,%202024%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf>
46. Laman T.T., Flint A.S., Jett P.M., Davis T.R. “Together, I don’t feel so alone”: collaborative teaching as third space in university/school sites. *The Teacher Educator*. 2024;59(3):326–344. doi:10.1080/08878730.2023.2289880

Информация об авторах:

Тарасов Сергей Валентинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник научно-исследовательского института педагогических проблем образования, ректор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-8595-8039, Scopus Author ID 15066603100, ResearcherID GWU-7076-2022. E-mail: rector@ Herzen.spb.ru

Спасская Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики, начальник Управления межрегионального сотрудничества в сфере образования

Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация; ORCID 0009-0005-7425-8236, Scopus Author ID 58556901300. E-mail: ebspasskaja@ Herzen.spb.ru

Проект Юлия Львовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-1914-9118, ResearcherID D-9792-2017, Scopus Author ID 57197748967. E-mail: proektjl@ Herzen.spb.ru

Вклад соавторов:

С.В. Тарасов – концепция исследования, определение методологии исследования, обсуждение и выводы.

Е.Б. Спасская – анализ теоретических источников, сбор информации, интерпретация результатов исследования, формулирование практикоориентированных выводов.

Ю.Л. Проект – математико-статистическая обработка эмпирических данных, анализ результатов исследования.

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

Статья поступила в редакцию 12.07.2024; поступила после рецензирования 21.11.2024; принята к публикации 04.12.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Sergey V. Tarasov – Dr. Sci. (Education), Professor, Academician of the Russian Academy of Science, Chief Research Officer, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation; ORCID 0000-0001-8595-8039, Scopus Author ID 15066603100, ResearcherID GWU-7076-2022. E-mail: rector@ Herzen.spb.ru

Elena B. Spasskaya – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Preschool Pedagogy, Head of the Department of Interregional Cooperation in Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation; ORCID 0009-0005-7425-8236, Scopus Author ID 58556901300. E-mail: ebspasskaja@ Herzen.spb.ru

Yuliya L. Proekt – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activity and IT in Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russian Federation; ORCID 0000-0002-1914-9118, ResearcherID D-9792-2017, Scopus Author ID 57197748967. E-mail: proektjl@ Herzen.spb.ru

Contribution of the authors:

S.V. Tarasov – research conceptual framework, definition of research methodology, discussion and conclusions.

E.B. Spasskaya – analysis of the literature, collection of information, interpretation of research results, formulation of practice-oriented conclusions.

Yu.L. Proekt – mathematical-statistical processing of empirical data, analysis of research results.

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

Received 12.07.2024; revised 21.11.2024; accepted 04.12.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.



Bibliometric analysis of legal culture and legal education research

G.A. Quezada Castro¹, M.d.P. Quezada Castro²

Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Peru.

E-mail: ¹c21331@utp.edu.pe; ²c20853@utp.edu.pe

M.d.P. Castro Arellano

Universidad Alas Peruanas, Lima, Peru.

E-mail: maripili_1728_19@hotmail.com

M.A. Rodríguez Vega

Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Peru.

E-mail: mrodriguezv39@upao.edu.pe

✉ c21331@utp.edu.pe

Abstract. *Introduction.* The assessment of legal culture plays a significant role in shaping the identity of law students and improving the legal systems of various countries. *Aim.* This study aimed to analyse the scientific literature on legal culture and to identify influential authors, emerging trends, collaborative networks, and key topics that connect legal culture with the educational process. *Methodology and research methods.* A bibliometric analysis was conducted following PRISMA guidelines, utilising the Scopus and Web of Science databases. The study included 2106 documents from Scopus and 442 from Web of Science. Data were processed using Microsoft Excel and R-studio, with analysis focusing on annual trends, top-cited authors, and collaboration networks. *Results and scientific novelty.* The study revealed a consistent increase in scientific output, particularly from 2020 to 2023, with articles and books being the predominant forms of publication. Key topics included the professional identity of law students, emotional regulation in the legal profession, and the role of values in shaping legal education. The most influential authors were David Nelken in Scopus and Avi Rubin in Web of Science. Collaborative networks demonstrated robust international research connections. *Practical significance.* The research findings highlight the necessity of incorporating legal culture into legal education to improve the educational experience of law students. This integration emphasises the significance of emotional, ethical, and cognitive skills in their professional training.

Keywords: learning, law, education, identity, bibliometrics, values

For citation: Quezada Castro G.A., Quezada Castro M.d.P., Castro Arellano M.d.P., Rodríguez Vega M.A. Bibliometric analysis of legal culture and legal education research. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(1):88–103. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-88-103

Библиометрический анализ исследований в области правовой культуры и юридического образования

Г.А. Кесада Кастро¹, М.д.П. Кесада Кастро²
Технический университет Перу, Лима, Перу.
E-mail: ¹c21331@utp.edu.pe; ²c20853@utp.edu.pe

М.д.П. Кастро Арельяно
Университет Алас Перуанас, Лима, Перу.
E-mail: maripili_1728_19@hotmail.com

М.А. Родригес Вега
Частный университет Антенор Оррего, Трухильо, Перу.
E-mail: mrodriguezv39@upao.edu.pe
✉ c21331@utp.edu.pe

Аннотация. *Введение.* Оценка правовой культуры играет важную роль в формировании личности студентов-юристов и совершенствовании правовых систем различных стран. *Цель.* Данное исследование направлено на анализ научной информации по правовой культуре и ее взаимосвязи с юридическим образованием, на выявление влиятельных авторов, тенденций, сетей сотрудничества и ключевых тем, которые связывают правовую культуру с образовательным процессом. *Методология, методы и методики.* Библиометрический анализ проводился в соответствии с рекомендациями PRISMA с использованием баз данных Scopus и Web of Science. В исследование было включено 2106 документов из Scopus и 442 из Web of Science. Данные обрабатывались с помощью Microsoft Excel и R-studio, при этом основное внимание уделялось ежегодным тенденциям, наиболее цитируемым авторам и сетям сотрудничества. *Результаты и научная новизна.* Исследование показало последовательный рост объема научной информации, особенно в период с 2020 по 2023 год, причем доминирующее положение занимают статьи и книги. Ключевыми темами стали профессиональная идентичность студентов-юристов, эмоциональная регуляция в юридической профессии и роль ценностей в формировании юридического образования. Самыми влиятельными авторами оказались David Nelken в Scopus и Avi Rubin в Web of Science. Сети сотрудничества продемонстрировали прочные международные исследовательские связи. *Практическая значимость.* Результаты исследования свидетельствуют о необходимости интеграции правовой культуры в процессы юридического образования для повышения уровня подготовки студентов-юристов, подчеркивая важность эмоциональных, этических и когнитивных навыков в их профессиональной подготовке.

Ключевые слова: обучение, право, образование, идентичность, библиометрия, ценности

Для цитирования: Кесада Кастро Г.А., Кесада Кастро М.д.П., Кастро Арельяно М.д.П., Родригес Вега М.А. Библиометрический анализ исследований правовой культуры и юридического образования. *Образование и наука.* 2025;27(1):88–103. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-88-103

Introduction

Legal culture is a phenomenon that includes meanings, experiences, and awareness of the perception of law in a given environment, region, or country [1]. In turn, the importance of legal education lies in the formation of identity in law students [2]. Therefore, it is important to recognise research that considers values applicable

in a social context, for which it is essential to understand the relationship between legal culture and legal education in the training of future legal professionals [3, 4].

In this regard, researchers D. P. Rahayu, Faisal, F. M. Siregar et al. [5] and A. V. Shutaleva, M. V. Golysheva, Y. V. Tsiplakova et al. [6] argue that legal education is key to the consolidation of legal culture in society and recognise that educational programmes and pedagogical strategies are required to include the population in access to justice, without distinction. In this sense, the present study contributes to filling an existing gap and thus improving the legal system and the training of future justice operators.

Comparative law also recognises that every country has a legal culture. This is possible due to the differences in the legal systems of each society, i.e. the conception of culture should not be pigeonholed into a geographical space [3]. The challenge is to identify the influence and development of different cultural constructions of law.

The role of legal culture in the education of law students is fundamental and this is corroborated by previous research by R. Cotterrell [3] and A. Jakubiak-Mironczuk [16].

At the beginning of the 21st century, it was argued that ignorance of the variety of cultures affected academic performance and limited the perception of individual identity in each legal system [2]. In the last two decades, it has become clear that legal education is developing pedagogical approaches aimed at including and transforming traditional learning methods [7]. The literature review reveals gaps in educational programmes, especially in the development of emotional and ethical competencies that are essential in professional practice.

The future lawyer, in addition to knowing the law, must learn to interact in different social and cultural contexts. This is a characteristic that is rarely mentioned and is not integrated into the curricula [1, 8]. Therefore, there is a gap to be considered as a research topic.

In that vein, it is expressed that the present topic of study has potential because it focuses on improving the relationship between law and society. To achieve this, an analysis of different social groups and cultures is required [9, 10]. Understanding different legal cultures will improve the design of policies and legal reforms, which will be in line with local realities to provide greater legitimacy in the exercise of citizens' rights [7, 11]

This study aims to analyse the scientific production of legal culture and to identify the annual trend, the most influential authors and institutions, and the collaborative networks.

Literature Review

The role of legal culture is fundamental because it relates to economic stability and promotes the development of digitalisation in society. Some authors argue that by understanding legal institutions the next step is the process of their adaptation to digital transformation. For example, G. Arginbekova, G. Zhushupova, R. Kyndyba-

yeva et al. perceive the conjugation between law and technology is perceived; therefore, the need arises to protect rights in the face of the incursion into the digital context [12].

According to N. Žiha [13] and M. Buffa [14], it is undeniable to question the importance of legal education in the process of forming a legal culture in a society. In this respect, some authors argue that legal terms must have a foundation, ideally that which is part of values and critical thinking. This premise will represent a balance between learning and the process of professional training, i.e. the teaching of law must be consistent with pedagogical innovation.

Regarding the formation of legal culture, some authors such as Z. Ashirova, Z. Sydykova, Z. Yerkeku et al. [15] and A. Jakubiak-Mironczuk [16] consider that it is essential to educate young people on the approach to justice, in this way; it will be possible to build solid foundations for the preservation of the rule of law. It is also useful to encourage autonomous learning to cross borders and identify common features of legal culture in different countries.

In relation to the use of technology as part of legal education, A. V. Shutaleva, M. V. Golysheva, Y. V. Tsipakova et al. support the importance of the recognition of human rights in media education. In this way, a globalised approach to the social situation is obtained, which the media can disseminate exponentially [6].

On the other hand, M. G. Sergeeva, S. N. Rozhnov, V. V. Zotov et al. [17], J. Timmer [18], S. Bogojević [19], S. Supriyadi & S. Suriyati [20] consider that implementing legal literacy contributes to constructing a democratic state. This initiative will benefit students of all educational levels), i.e. the formation of legal culture is not limited to higher education.

Methods

Protocol Used

The present study is carried out taking into account the guidelines of the PRISMA declaration, which guided the bibliometric analysis of the scientific production of legal culture.

Databases

The two most representative databases that bring together high-impact multidisciplinary journals were considered: Scopus and Web of Science (WoS) [21]. The decision to compare articles published in Scopus and Web of Science is to obtain a broad, multidisciplinary view of the topic of study.

Search Formula

The following keywords were considered in the search formula: “legal culture” or “juridical culture” or “law culture” or “culture of law”, which implied the inclusion of the title, abstract, and keywords. The bibliometric indicators of production, visibility, and collaboration were used [22].

Inclusion and Exclusion Criteria

Inclusion criteria were final publication status, English language, and the period between 2000 and 2023. In the case of WoS, the core collection (Social Sciences Index) was considered. Any document other than the above was excluded.

Tool Used

Microsoft Excel and R-studio 4.1.0 software – Biblioshiny interface were used for data analysis.

Research Questions

The following research questions were posed:

RQ1: What is the annual trend of scientific production on legal culture from 2000 to 2023?

RQ2: What are the 10 most representative authors of the scientific production on legal culture from 2000 to 2023?

RQ3: What are the 10 most representative journals or sources that stand out for their scientific production on legal culture from 2000 to 2023?

RQ4: What are the 10 most cited documents in the scientific production on legal culture from 2000 to 2023?

RQ5: What are the documents dealing with the relationship between legal culture and education from 2000 to 2023?

Procedure Used

The following procedure was used in this research:

1. The research topic was selected taking into account the professional experience of the authors. After discussion, the search term was considered to be legal culture.
2. The search formula was established as: “legal culture” or “juridical culture” or “law culture” or “culture of law” and was applied in the title, abstract, and keywords.
3. The two most representative databases were considered due to their multidisciplinary nature: Scopus and WoS.
4. Inclusion and exclusion criteria were established.
5. The selected documents were related to the research objective.
6. Documents extracted from Scopus and WoS were collected and entered into the R-studio 4.1.0 software, the bibliometrix package, and the Biblioshiny interface, which contributed to the respective analysis.

Results and Discussion

Annual Trend of Scientific Production on Legal Culture

The bibliometric analysis identified a total of 2,106 documents in Scopus and 442 in Web of Science (WoS). In both databases, scientific articles and books predominated over other types of documents, underlining the importance of these formats in the dissemination of knowledge on legal culture.

Figures 1 and 2 show the annual trend in scientific production on legal culture. In the case of Scopus, it can be seen that the growth is sustained and symmetrical,

with a considerable increase from 2020 onwards, and it is in 2023 that it stands out notably. This result indicates that in recent years there has been an interest in the subject of study. In contrast, in the case of Web of Science (WoS), the growth is linear and reached notoriety in 2017. In recent years, growth has been variable. The increase in the latter database is lower.

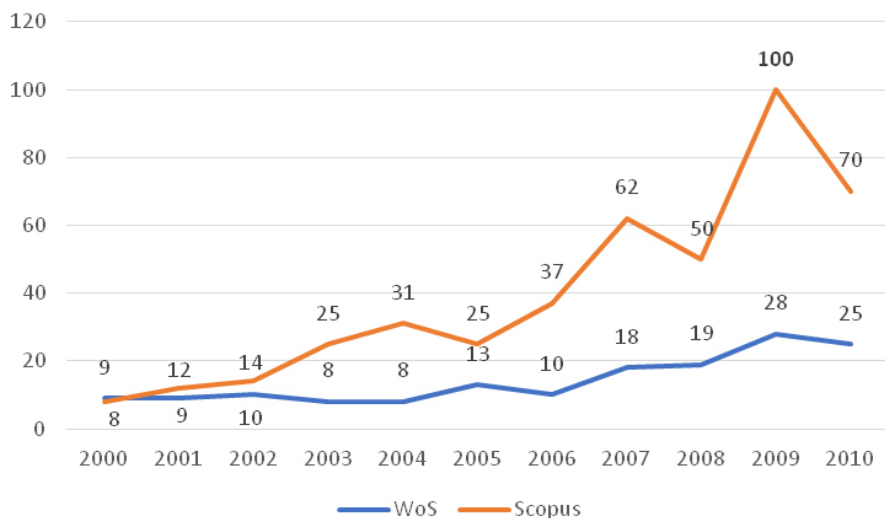


Fig. 1. Trend in scientific production (2000–2010)

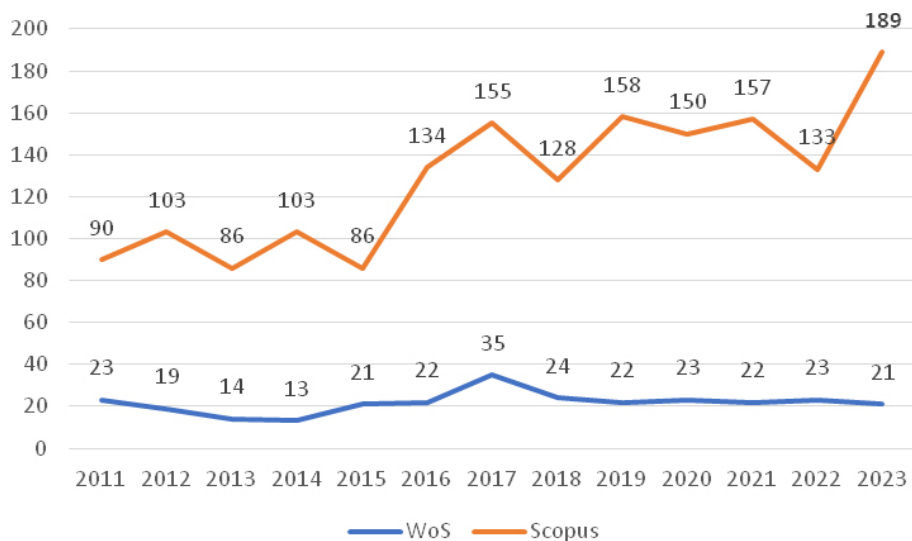


Fig. 2. Trend in scientific production (2011–2023)

In this regard, it can be seen that since 2020 there has been a greater concern among researchers to further explore the topic of legal culture and education. This demonstrates an overall trend towards the integration of legal education in the training activities of university students.

It should also be borne in mind that there is a need to identify the specific areas of the educational programmes that require the most attention. To this end, it is important to complement the present analysis with empirical studies assessing pedagogical approaches and the level of competencies acquired by university students.

Most Representative Authors and Journals of Scientific Production on Legal Culture

The tables 1–2 show the list of the most representative authors of the scientific production of the Scopus and WoS databases. In the first database, the author David Nelken stands out with a total of 19 documents, and in WoS, the most representative author is Avi Rubin with 4 documents. Likewise, Scopus has a greater number of publications and WoS stands out for the number of citations.

There is a difference in the impact of the authors' H-index and the total number of citations received. For example, in Scopus, author Lawrence M. Friedman stands out with an H-index of 12 and 86 citations, while in WoS; author Luca Enriques stands out with an H-index of 14 and 49 citations. In this regard, it is essential to bear in mind that despite the relatively low number of documents in WoS, authors who publish in this database tend to receive greater recognition in terms of citations, suggesting greater visibility or impact in the academic community.

Table 2 shows the list of the most representative journals in Scopus. For example, the journal "Law Culture and the Humanities" leads with 58 documents and an SJR (2023) of 0.157, while in WoS, the journal "Law and Social Inquiry-Journal of the American Bar Foundation" stands out, with 20 publications and a Journal Citation Indicator (2022) of 1.63. It can also be seen that more than 40% of the journals that appear on the Scopus list are not currently active, a situation that highlights the stability of the publications in WoS.

Table 1

Most representative authors in Scopus and WoS

N°	Scopus				WoS			
	Author	H-index	Total citations	Documents	Author	H-index	Total citations	Documents
1	David Nelken	19	144	19	Avi Rubin	6	76	4
2	Evandro Menezes De Carvalho	2	2	7	Man-Chung Chiu	2	4	2
3	Lawrence M. Friedman	12	86	7	Vladimir I. Chuprov	4	-	2

4	Sören Koch	3	15	7	Madeline Donaghy	2	14	2
5	Alexandra Mercescu	2	2	6	Luca Enriques	14	49	2
6	Kjell A. Modéer	4	6	6	Lawrence M. Friedman	30	20	2
7	Anne Wagner	11	56	6	Rhys Hester	6	37	2
8	Jørn Øyrehagen Sunde	4	19	5	Angela Littwin	5	3	2
9	Mark van Hoecke	6	45	5	Gregory P. Magarian	7	21	2
10	Csaba Varga	4	15	5	Rabindra K. Mohanty	15	1	2

Table 2

Most representative journals or sources in Scopus and WoS

Ranking	Scopus			WoS		
	Journal/Source	Documents	Impact factor SJR (2023)	Revista	Journal	Journal Citation Indicator (2022)
1	Law, Culture and the Humanities	58	0.157	Law and Social Inquiry-Journal of the American Bar Foundation	20	1.63
2	International Journal for the Semiotics of Law	35	0.332	American Historical Review	19	3.68
3	Ius Gentium	30	-	American Journal of Comparative Law	10	1.11
4	Handbook on Legal Cultures: A Selection of the World's Legal Cultures	27	-	Social & Legal Studies	10	1.58
5	German Law Journal	17	0.500	Journal of American History	9	3.28
6	Law and Social Inquiry	17	0.534	Law & Society Review	9	2.22
7	Law and Philosophy Library	16	0.355	Law and History Review	9	1.58
8	Journal of Advanced Research in Law and Economics	15	-	Icon-International Journal of Constitutional Law	8	1.56
9	Onati Socio-legal Series	14	0.173	Review of Central and East European Law	8	0.22
10	Comparing Legal Cultures	12	-	South African Journal on Human Rights	7	0.78

In this order of ideas, the results show the trend of growth in scientific production on legal culture, which is linked to the first research question. Likewise, it can be seen that the interest of researchers has increased since 2020, a result that is linked to the stated research objective. David Nelken and Avi Rubin stand out for

their total number of citations in the scientific production analysed, which demonstrates the concentration of citations in just a few authors, according to the study carried out.

Most Cited Documents in the Scientific Production on Legal Culture

Table 3 shows that in Scopus, books stand out as the main type of scientific production, while in WoS scientific articles are the main type of scientific publication. Among the most cited documents in Scopus are Richard Swedberg's "Principles of Economic Sociology" (372 citations) and Wael B. Hallaq's "The Origins and Evolution of Islamic Law" (333 citations). On the other hand, in Table 4 the WoS list includes "Indigenous Movements in Latin America 1992–2004: Controversies Ironies New Directions" by Jean E. Jackson and Kay B. Warren, with 178 citations.

Figures 3(a) and 3(b) show the collaboration networks between countries. In the case of Scopus, three well-established collaborative clusters were identified, while in WoS only two were found. It can also be seen that the interconnection between countries in Scopus is denser, suggesting greater international interaction in research related to the selected topic.

Table 3

Most cited documents in Scopus

Author (year)	Title	Journal/Book	Total citations
Richard Swedberg (2009)	Principles of Economic Sociology	Principles of Economic Sociology	372
Wael B. Hallaq (2004)	The Origins and Evolution of Islamic Law	The Origins and Evolution of Islamic Law	333
John Borrows (2010)	Canada's Indigenous Constitution	Canada's Indigenous Constitution	271
Juana María Rodríguez (2003)	Queer Latinidad: Identity Practices, Discursive Spaces	Queer Latinidad: Identity Practices, Discursive Spaces	214
Jean E. Jackson & Kay B. Warren (2005)	Indigenous movements in Latin America, 1992–2004: controversies, ironies, new directions	Annual Review of Anthropology	192
Lorna Hutson (2008)	The Invention of Suspicion: Law and Mimesis in Shakespeare and Renaissance Drama	The Invention of Suspicion: Law and Mimesis in Shakespeare and Renaissance Drama	158
Jane Burbank (2004)	Russian Peasants Go to Court: Legal Culture in the Countryside, 1905–1917	Russian Peasants Go to Court: Legal Culture in the Countryside, 1905–1917	151
Chandra Lekha Sriram (2007)	Justice as peace? Liberal peacebuilding and strategies of transitional justice	Global Society	148
Jing Lu & Wang Jun (2021)	Corporate governance, law, culture, environmental performance and CSR disclosure: a global perspective	Journal of International Financial Markets, Institutions and Money	132
Carrie Yang Costello (2005)	Professional Identity Crisis: Race, Class, Gender, and Success at Professional Schools	Professional identity crisis: Race, class, gender, and success at professional schools	124

Table 4

Most cited documents in WoS

Author (year)	Title	Journal	Total citations
Jean E. Jackson & Kay B. Warren (2005)	Indigenous movements in Latin America, 1992–2004: controversies, ironies, new directions	Annual Review of Anthropology	178
Miles Kahler (2000)	Legalisation as strategy: the Asia-Pacific case	International Organisation	134
Jing Lu & Jun Wang (2021)	Corporate governance, law, culture, environmental performance and CSR disclosure: a global perspective	Journal of International Financial Markets Institutions & Money	115
Franck Duevell (2011)	Paths into irregularity: the legal and political construction of irregular migration	European Journal of Migration and Law	86
Sally Engle Merry (2006)	New legal realism and the ethnography of transnational law	Law and Social Inquiry-Journal of the American Bar Foundation	79
Adam D. Kessler (2005)	Our inquisitorial tradition: equity procedure, due process, and the search for an alternative to the adversarial	Cornell Law Review	77
C. Scott Hemphill & Jeanni Suk (2009)	The law, culture and economics of fashion	Stanford Law Review	73
Terry A. Maroney (2002)	Emotional regulation and judicial behavior	California Law Review	65
Zhiwu Chen (2003)	Capital markets and legal development: the China case	China Economic Review	61
Jens Dammann & Heny Hansmann (2008)	Globalising commercial litigation	Cornell Law Review	61

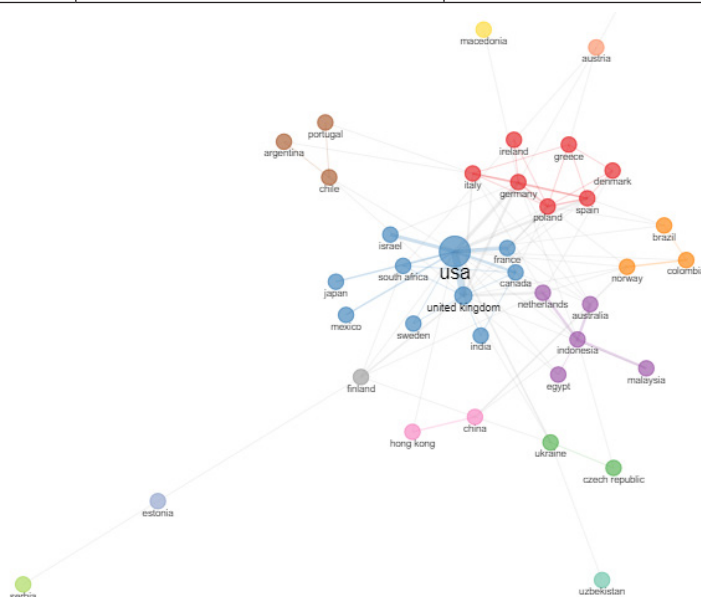


Fig. 3a. A collaborative network of countries, according to Scopus (Biblioshiny software was used)

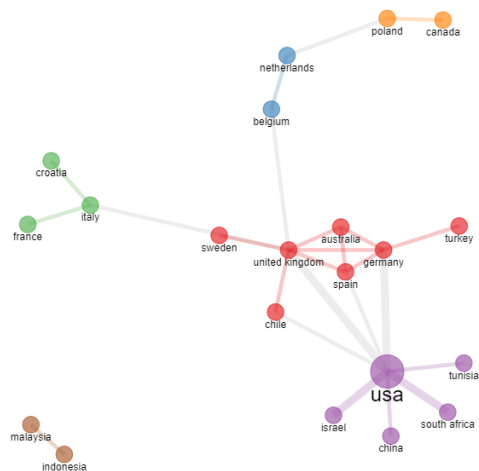


Fig. 3b. A collaborative network of countries, according to WoS (Biblioshiny software was used)

Documents Dealing with the Relationship between Legal Culture and Education

In Table 5, there are documents that explore the connection between legal culture and education, which arise in different contexts. Such is the case of research that expresses the influence of education in the consolidation of legal culture, which was analysed from a human rights perspective. It also highlights the importance of academic performance in the formation of identity and commitment to justice.

This relationship identifies the importance of the decision-making process in daily actions linked to justice, which requires the strengthening of critical thinking and education in values, this binomial being the starting point in formative education.

Table 5
Identifying the main ideas of the documents on legal culture and education

Author	Main idea	Total citations
Carrie Yang Costello (2005)	This study argues that the legal culture of students from underprivileged backgrounds suffers from identity dissonance when entering law school, so integration through education is necessary.	124
Terry A. Maroney (2011)	There is no guidance on how to regulate judges' emotions; education does not include training on this point. This is a field of action that should be taken up by the legal culture.	73
Supriyadi and Siti Suriyati (2022)	It focuses on the influence of legal culture on judges in their decision-making, i.e. it considers education in values, which will be a characteristic in the performance of their duties.	10
Anna V. Shutaleva et al. (2020)	The importance of education for the consolidation of a legal culture linked to human rights is recognised.	7

Alexander A. Kerimov et al. (2020)	This study highlights the relationship between legal culture and people's cognitive processes.	6
Derita Prapti Rahayu et al. (2020)	It focuses on the need to promote legal culture by educating the population on compliance with the law.	6

The discussion of this study revealed the growing trend of scientific production that addresses the relationship between legal culture and education. This corroborates the research by D. Nelken, who argues that through legal culture it is possible to make individuals literate, i.e. it generates the balance to understand the social context and its link with the exercise of rights [23]. Likewise, the data obtained are consistent with research that argues that legal culture is associated with law and social relations [1].

The results show the importance of legal culture in education. Authors such as S. S. Silbey and S. Engle Merry highlight the influence of legal culture on the perception of the population [1, 8]. Similarly, research by the aforementioned authors has shown that this figure is beneficial for the exercise of human rights. Therefore, there is a correspondence between legal culture and education, both of which are aimed at protecting the interests of society. In this regard, according to the authors A.V. Shutaleva et al. and A.A. Kerimov et al., authorities should implement more effective educational strategies that are in line with the use of technology and innovative pedagogical practices [6, 24].

The need to identify the coexistence of different legal spheres in countries is recognised as a recurrent finding. This is corroborated by S. Engle Merry's research that determines the importance of recognising the functionality of legal culture in effective access to justice. A pattern of privileging a certain sector of the population should not be established [8].

The results reflect that not all sectors of the population have a uniform connection to legal culture, which can lead to disorder and imbalance in society. For example, authors such as D. P. Rahayu, Faisal, F. M. Siregar et al. argue that in certain fishing communities, the conception of legal culture is influenced by spiritual beliefs, i.e. there is a priority on local wisdom [5]. On the other hand, C. Y. Costello states that it is necessary to acquire identity in legal professionals, which is why education plays a fundamental role in establishing a common denominator based on the consolidation of social and cultural factors [2].

A. V. Shutaleva, M. V. Golysheva, Y. V. Tsiplakova et al. [6] and A. A. Kerimov, O. N. Tomyuk, M. A. Dyachkova et al. [24] highlight the interest of the media in shaping legal culture and awareness. Support from the education sector can shape legal awareness for the benefit of society. Public and private sector institutions should promote the consolidation of legal culture as an indicator of a country's democratic practice.

The results are consistent with previous research. For example, R. Cotterrell [3] and D. Nelken [23] recognise that the conception of the term legal culture dif-

fers across countries. This may be encouraging, insofar as it is approached from a comparative law perspective. In turn, J. Chan [25] and B. Ahlering & S. Deakin [26] add that the diversity of legal systems can impact on lawyers and create a stressful situation, making it a challenge for the education sector to promote the transformation required by future generations. The importance of legal culture in judges' decision-making is also recognised; therefore, the lawyer must acquire the ability to make decisions with human values in mind.

Reality shows that not all countries have implemented education policies in line with comparative law, which creates a disadvantage in the exercise of rights and obligations of the population. It is recommended to contextualise local identity in order to standardise the legal culture. This is a gradual process that reaffirms the protection of the population.

In the same vein, it is important to recognise that each country has its own cultural identity, which is why it is important to establish legal guidelines to promote respect and tolerance. This coincides with the research carried out by C. Y. Costello, who proposes that the education sector should play a leading role in the education of future generations in order to protect this identity and ensure that it survives over time. C. Y. Costello [2], Z. Chen [27], K. Campbell [28] and S. I. Balyaev, D. A. Burkova, N. N. Morozova [29] point out that the role of the lawyer is to defend cases, which implies compliance with the law, respect and tolerance of the democratic exercise of rights.

In this sense, it is important to understand that training in legal culture has benefits for the citizens and encourages justice operators to take an integral stance in their decision-making. Ethical performance is the hallmark of any good professional and is therefore a challenge for lawyers and law students.

On the other hand, it should be considered that the teaching process, although it is learned by semesters or academic cycles, is applied as a whole, that is to say, it is reaffirmed that the essence of university education is to understand that legal culture is fundamental for the encounter with justice and legality that is sought through the application of law.

Limitation

Only two databases were considered: Scopus and WoS.

Conclusion

The bibliometric analysis confirms the increasing trend of scientific production in the period 2000–2023. The Scopus database is the database with the highest scientific output. From 2020 to 2023 the highest level of production was recorded, suggesting that the selected topic is gaining relevance in the legal and educational systems. This conclusion answers the first research question and confirms the interest of researchers in legal culture in the university context. The results demonstrated the increase in scientific production and the consolidation of international

research collaboration. This is vital for the incorporation of legal culture in educational programmes.

This study identified the authors who contributed the most to the field of legal culture. Such is the case of David Nelken and Laurence M. Friedman, who also stand out for their high number of citations in Scopus and WoS. Likewise, the most representative journals are Law Culture and the Humanities in Scopus and Law and Social Inquiry in WoS. This conclusion is related to the objective of the research.

The review of the most cited documents shows the connection between legal culture and legal education, thus contributing to the formation of the professional identity of future lawyers. The findings of the study respond directly to the research questions posed. Furthermore, a growing trend in the scientific production on legal culture was identified. The studies analysed highlight the importance of including legal culture in the education of university students. Emotional training, critical thinking and ethical values reinforce professional competencies.

The findings demonstrate the need for educational reform that integrates legal culture into university curricula. It is important that educational institutions promote the understanding of legal systems and the strengthening of justice operators.

Education is fundamental in shaping the legal culture of law students. Equality in access to justice and in the exercise of citizens' rights must be promoted. Inclusion and trust in legal institutions is the guarantee of a democratic society. The individual actions of people linked to the legal world must be from an ethical perspective.

References

1. Silbey S.S. Legal culture and legal consciousness. In: Smelser N.J., Baltes P.B., eds. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier; 2015:726–733. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.86067-5
2. Costello C.Y. *Professional Identity Crisis: Race, Class, Gender, and Success at Professional Schools*. Vanderbilt University Press; 2005. 272 p.
3. Cotterrell R. The concept of legal culture. In: Nelken D., ed. *Comparing Legal Cultures*. Routledge; 2017:13–31. doi:10.4324/9781315259741-9
4. Graziadei M. Comparative law as the study of transplants and receptions. In: Reimann M., Zimmermann R., eds. *The Oxford Handbook of Comparative Law*. Oxford University Press; 2006;1–38. doi:10.1093/oxfordhb/9780199296064.013.0014
5. Rahayu D.P., Faisal, Siregar F.M., Bakhtiar H.S., Putra A.H.P.K. Law enforcement in the context of legal culture in society. *Law Reform: Jurnal Pembaharuan Hukum*. 2020;16:276–289. doi:10.14710/lr.v16i2.33780
6. Shutaleva A.V., Golysheva M.V., Tsiplakova Y.V., Dudchik A.Y. Media education and the formation of the legal culture of society. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*. 2020;45(3):10–22. doi:10.32744/pse.2020.3.1
7. Davis D.M., Klare K. Transformative constitutionalism and the common and customary law. *South African Journal on Human Rights*. 2010;26:403–509. doi:10.1080/19962126.2010.11864997
8. Engle Merry S. Legal pluralism and legal culture: mapping the terrain. In: Tamanaha B.Z., Sage C., Woolcock M., eds. *Legal Pluralism and Development: Scholars and Practitioners in Dialogue*. Cambridge University Press; 2012:66–82.

9. Zedner L. The concept of security: an agenda for comparative analysis. *Legal Studies*. 2003;23:153–175. doi:10.1111/j.1748-121X.2003.tb00209.x
10. Friedman L.M. The level playing field: human rights and modern legal culture. *Hong Kong Law Journal*. 2014;44:430–427.
11. Chandler D. Resilience and the 'everyday': beyond the paradox of 'liberal peace'. *Review of International Studies*. 2015;41:27–48. doi:10.1017/S0260210513000533
12. Arginbekova G., Zhusupova G., Kyndybayeva R., Kyndybayeva Z., Abdukerova A. Legal culture as a factor of economic stabilisation in the conditions of digitalization. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics*. 2024;55:1871–1879. doi:10.54919/physics/55.2024.187ny1
13. Žiha N. Value education in law school curriculum: cultivating moral autonomy. *Pravni Vjesnik*. 2024;40:7–30. doi:10.25234/pv/28586
14. Buffa M. Didactics of law and legal culture in (un)current education. Notes on a recent handbook. *Materiali per una Storia della Cultura Giuridica*. 2022;52:237–248. doi:10.1436/103724
15. Ashirova Z., Sydykova Z., Yerkeku Z., Kuanyshbayeva Z., Urstenbekova G. Problems of education of legal culture of students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2021;16:3124–3132. doi:10.18844/cjes.v16i6.6511
16. Jakubiak-Mironczuk A. Deliberative legal education: reflection on the relationship between the university and legal culture. *Archiwum Filozofii Prawa i Filozofii Społecznej*. 2021;4:30–44. doi:10.36280/AFPiFS.2021.4.30
17. Sergeeva M.G., Rozhnov S.N., Zotov V.V., Rachek S.V., Tsibizova T.Y., Terekhova N.Y., Poliakova I.V. Legal culture as a basic component of professional training in vocational education. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*. 2019;8:4090–4094. doi:10.35940/ijitee.L3639.1081219
18. Timmer J. Being seen like the state: emulations of legal culture in customary labor and land tenure arrangements in East Kalimantan, Indonesia. *American Ethnologist*. 2010;37:703–712. doi:10.1111/j.1548-1425.2010.01279
19. Bogojević S. EU climate change litigation, the role of the European courts, and the importance of legal culture. *Law and Policy*. 2013;35:184–207. doi:10.1111/lapo.12005
20. Supriyadi S., Suriyati S. Judges' legal culture in dealing with high number of applications for child marriage dispensation during Covid-19 Pandemic at the Kudus Religious Court. *Al-Ihkam: Jurnal Hukum dan Pranata Sosial*. 2022;17:136–161. doi:10.19105/AL-LHKAM.V17I1.6060
21. Donthu N., Kumar S., Mukherjee D., Pandey N., Lim W.M. How to conduct a bibliometric analysis: an overview and guidelines. *Journal of Business Research*. 2021;133:285–296. doi:10.1016/j.jbusres.2021.04.070
22. Ardanuy J. *Breve Introducció a la Bibliometria*. Barcelona: Universitat de Barcelona; 2012:1–25.
23. Nelken D. Comparative legal research and legal culture: facts, approaches, and values. *Annual Review of Law and Social Science*. 2016;12:45–62. doi:10.1146/annurev-lawsocsci-110615-084950
24. Kerimov A.A., Tomyuk O.N., Dyachkova M.A., Dudchik A.Y. Educational potential of the blogosphere as a factor in the formation of human legal culture. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*. 2020;45(3):459–474. doi:10.32744/pse.2020.3.33
25. Chan J. Conceptualising legal culture and lawyering stress. *International Journal of the Legal Profession*. 2014;21:213–232. doi:10.1080/09695958.2015.1016029
26. Ahlering B., Deakin S. Labor regulation, corporate governance, and legal origin: a case of institutional complementarity? *Law and Society Review*. 2007;41:865–908. doi:10.1111/j.1540-5893.2007.00328.x
27. Chen Z. Capital markets and legal development: the China case. *China Economic Review*. 2003;14:451–472. doi:10.1016/j.chieco.2003.09.016

28. Campbell K. The making of global legal culture and international criminal law. *Leiden Journal of International Law*. 2013;26:155–172. doi:10.1017/S0922156512000696
29. Balyaev S.I., Burkova D.A., Morozova N.N. The peculiarities of ideas about law and justice among high school students. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019;21(8):112–129. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2019-8-112-129

Information about the authors:

Guillermo Alexander Quezada Castro – Lecturer, Faculty of Law, Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Peru; ORCID 0000-0002-4868-1664. E-mail: c21331@utp.edu.pe

María del Pilar Quezada Castro – Lecturer, Faculty of Law, Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Peru; ORCID 0000-0002-1012-570X. E-mail: c20853@utp.edu.pe

María del Pilar Castro Arellano – Lecturer, Faculty of Law, Universidad Alas Peruanas, Lima, Peru; ORCID 0000-0002-6661-9928. E-mail: maripili_1728_19@hotmail.com

Marco Antonio Rodríguez Vega – Lecturer, Faculty of Law, Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú; ORCID 0000-0002-0161-2135. E-mail: mrodriguezv39@upao.edu.pe

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

Received 13.09.2024; revised 27.11.2024; accepted for publication 04.12.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Гильермо Александр Кесада Кастро – преподаватель юридического факультета Технического университета Перу, Лима, Перу; ORCID 0000-0002-4868-1664. E-mail: c21331@utp.edu.pe

Мария дель Пилар Кесада Кастро – преподаватель юридического факультета Технического университета Перу, Лима, Перу; ORCID 0000-0002-1012-570X. E-mail: c20853@utp.edu.pe

Мария дель Пилар Кастро Ареллано – лектор, преподаватель юридического факультета Университета Алас Перуанас, Лима, Перу; ORCID 0000-0002-6661-9928. E-mail: maripili_1728_19@hotmail.com

Марко Антонио Родригес Вега – преподаватель юридического факультета Частного университета Антенор Орrego, Трухильо, Перу; ORCID 0000-0002-0161-2135. E-mail: mrodriguezv39@upao.edu.pe

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

Статья поступила в редакцию 13.09.2024; поступила после рецензирования 27.11.2024; принята к публикации 04.12.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-1-104-129



Коррекция клипового мышления студентов педагогического вуза в процессе решения практико- ориентированных задач

Н.В. Бужинская¹, Е.С. Васева², И.В. Мешкова³, И.Е. Шкабара⁴

Российский государственный профессионально-педагогический университет (филиал),
Нижний Тагил, Российская Федерация.

E-mail: ¹nadezhda_v_a@mail.ru; ²e-s-vaseva@mail.ru; ³meshkova-ntgspi@mail.ru;

⁴irinashkabara@mail.ru

✉ nadezhda_v_a@mail.ru

Аннотация. Введение. Одной из реакций на стремительные темпы распространения информационных потоков стало клиповое мышление. Наличие клипового мышления у будущего учителя может являться препятствием к формированию у него компетенций, востребованных в профессиональной деятельности. Цель статьи – представить схему решения практико-ориентированной задачи, следование которой направлено на коррекцию клипового мышления у будущего учителя. Методология, методы и методики. Методологическую основу исследования составили положения системно-деятельностного, системного и практико-ориентированных подходов. В исследовании приняли участие 250 студентов филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета в городе Нижний Тагил. Была использована методика, описанная С. Д. Поляковым, Л. А. Белозеровой, В. В. Вершининой, и анкета, разработанная авторами статьи. Для проверки гипотезы исследования был проведен сравнительный анализ с использованием критерия t-Стьюдента. Результаты исследования. Предложена схема для решения практико-ориентированных задач, позволяющих объединить просмотр фрагментов информации и их осмысление. Доказана эффективность применения подобных практико-ориентированных задач для коррекции клипового мышления студентов вуза. Адаптирована диагностическая методика «Клиповость – целостность мышления» (авторы С. Д. Поляков, Л. А. Белозерова, В. В. Вершинина и др.) для оценки уровня клипового мышления студентов вуза. Научная новизна. Результаты исследования расширяют научные представления о способах коррекции клипового мышления, а также позволяют учесть факт его наличия при разработке стратегии подготовки будущих учителей. Практическая значимость. Полученные данные могут быть использованы для разработки методики подготовки будущих учителей в области цифровых технологий, направленной на коррекцию клипового мышления. Предложенные расчеты уровня клипового мышления могут применяться для выявления особенностей каждого студента и построения на основе этих данных индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: клиповое мышление, практико-ориентированная задача, цифровые технологии обучения, коррекция развития клипового мышления

Благодарности. Статья выполнена при поддержке Российского государственного профессионально-педагогического университета (филиала) в Нижнем Тагиле. Авторы статьи выражают благодарность С. Д. Полякову, профессору кафедры психологии УлГПУ, доктору педагогических наук за предоставленный стимульный материал для проведения диагностики «Клиповость – целостность мышления». Авторы также выражают искреннюю благодарность рецензентам, замечания которых были полезны в работе над статьей.

Для цитирования: Бужинская Н.В., Васева Е.С., Мешкова И.В., Шкабара И.Е. Коррекция клипового мышления студентов педагогического вуза в процессе решения практико-ориентированных задач. *Образование и наука*. 2025;27(1):104–129. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-104-129

Correction of clip thinking among pedagogical students in the process of solving practice-oriented tasks

N.V. Buzhinskaya¹, E.S. Vaseva², I.V. Meshkova³, I.E. Shkabara⁴

Nizhny Tagil Branch of the Russian State Vocational Pedagogical University,

Nizhny Tagil, Russian Federation.

E-mail: ¹nadezhda_v_a@mail.ru; ²e-s-vaseva@mail.ru; ³meshkova-ntgspi@mail.ru;

⁴irinashkabara@mail.ru

✉ nadezhda_v_a@mail.ru

Abstract. Introduction. One of the characteristics of modern society is the emergence of a phenomenon known as clip thinking. The presence of clip thinking in a future teacher may hinder the development of competencies that are essential for professional success. **Aim.** The aim of this paper is to present a scheme for addressing a practice-oriented task, specifically designed to correct clip thinking in future teachers. **Methodology and research methods.** The methodological foundation of the study was based on system-activity, systemic, and practice-oriented approaches, which facilitated the identification of the characteristics of clip thinking. The study involved 250 undergraduate students from Nizhny Tagil Branch of the Russian State Vocational Pedagogical University. The authors employed the method described by S. D. Polyakov, L. A. Belozerova, and V. V. Vershinina, along with a questionnaire developed by the authors themselves. To confirm or validate the hypothesis of the study, a comparative analysis was conducted using the Student's t-test. **Results.** A scheme has been proposed for addressing practice-oriented tasks that facilitate the integration of viewing information fragments related to future professional activities and their comprehension. The effectiveness of using practice-oriented tasks to correct students' clip thinking has been demonstrated. The diagnostic tool "Clip-Integrity Thinking" (by S. D. Polyakov, L. A. Belozerova, V. V. Vershinina and colleagues) has been adapted to evaluate the level of clip thinking among students in higher education institutions. **Scientific novelty.** The results of the study enhance scientific understanding of how to address clip thinking and also consider its presence when developing strategies for training future teachers. **Practical significance.** The data obtained can be utilised to develop a methodology for training future teachers in the field of digital technologies, aimed at addressing the issue of clip thinking. The proposed assessments of clip thinking levels can be employed to identify the unique characteristics of each student and to construct individualised educational trajectories based on this information.

Keywords: clip thinking, practice-oriented task, digital learning technologies, correction of clip thinking

Acknowledgements. The article was supported by Nizhny Tagil Branch of the Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russian Federation. The authors would like to express their gratitude to S. D. Polyakov, Professor of the Department of Psychology at Ulyanovsk State Pedagogical University and Doctor of Pedagogical Sciences, for providing valuable material for the diagnosis of “Clip-Integrity Thinking”. The authors also extend their sincere appreciation to the reviewers, whose insightful comments greatly contributed to the development of this article.

For citation: Buzhinskaya N.V., Vaseva E.S., Meshkova I.V., Shkabara I.E. Correction of clip thinking among pedagogical students in the process of solving practice-oriented tasks. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(1):104–129. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-104-129

Введение

На современном этапе развития общества отмечаются существенные изменения в целях и задачах системы высшего образования. Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века подчеркивается, что все выпускники как представители молодого поколения должны не только овладеть новыми навыками, знаниями и идеями, но и освоить технологии, которые способствуют созданию знаний, управлению ими, их распространению, доступу к ним и контролю за ними¹. Данная цель соотносится и с основными положениями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому в высших учебных заведениях необходимо обеспечить подготовку высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства². Все вышесказанное подчеркивает актуальность применения основных положений системно-деятельностного подхода к процессу подготовки студентов педагогических вузов, смысл которого заключается в создании условий для формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения профессиональных задач, опыта личностного и профессионального саморазвития, опыта творческой деятельности³.

Известно, что поколение современных детей отличается умением работать одновременно с разными задачами. Исследователи стали выделять такой феномен, как «клиповое мышление», которое рассматривается в контексте адаптации личности к жизни в информационном обществе. В этой связи считаем необходимым провести более тщательный анализ данного феномена. Это связано с тем, что, во-первых, будущим учителям придется работать с детьми поколения, обладающего клиповым мышлением, во-вторых – абитуриенты,

¹Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Режим доступа: <https://pedagog-mo.ggtu.ru/ru/metodicheskij-kabinet/normativno-pravovaya-baza/mezhdunarodnoe-pravo/dokumenty-yunesko/item/69-vsemirnaya-deklaratsiya-o-vysshem-obrazovanii-dlya-xxi-veka-podkhody-i-prakticheskie-mery> (дата обращения: 01.02.2024).

²Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024). Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.02.2024).

³Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)). Режим доступа: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-14.12.2021-N-AZ-1100_08/ (дата обращения 24.02.2024)

которые поступают в педагогический вуз, а также студенты, особенно младших курсов, сами являются представителями данного поколения. Указанные особенности могут оказывать влияние в том числе на развитие личности будущего специалиста, препятствовать приобретению студентом умений, необходимых в его будущей профессиональной педагогической деятельности.

Цель исследования – смоделировать схему решения практико-ориентированной задачи, следование которой позволит скорректировать развитие клипового мышления будущих учителей.

Для достижения поставленной цели авторы статьи сформулировали следующие исследовательские вопросы:

1. Какие достоинства и недостатки клипового мышления необходимо учитывать в процессе подготовки будущих учителей?

2. Какова объективная оценка и самооценка студентов уровня развития клипового мышления?

3. Что представляет собой практико-ориентированная задача и какую схему решения практико-ориентированной задачи можно предложить студентам, целью которой будет являться коррекция развития клипового мышления?

В соответствии с целями и задачами исследования авторами предложена гипотеза, основанная на предположении, что изменение уровня клипового мышления возможно в том случае, если:

– включить в процесс подготовки будущих учителей практико-ориентированные задачи, целью которых является обсуждение ситуаций реальной педагогической деятельности;

– предложить к каждой практико-ориентированной задаче набор фрагментов контента – клипов, которые требуют осмысления, выстраивания причинно-следственных связей, анализа и осмысленной работы преобразования.

Исследование ограничено: 1) трудностями в поиске диагностического инструментария, адекватного цели исследования, позволяющего определить уровень развития клипового мышления студентов, что связано с недостаточным количеством исследований в данной области. В результате мы ограничились использованием одной диагностической методики «Клиповость – целостность мышления» (авторы С. Д. Поляков, Л. А. Белозерова, В. В. Вершинина и др.); 2) особенностями выборки, которую составили студенты первого и второго курсов филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле, обучающиеся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Объем выборки – 250 человек; 3) особенностями проведения формирующего эксперимента у студентов первого курса ($n = 122$) в рамках дисциплины «Технологии цифрового образования» в течение одного семестра.

Обзор литературы

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий влечет за собой не только изменения в поведении и образе жизни современной молодежи. Проблема оказывается значительно шире. В связи с

необходимостью осуществлять жизнедеятельность в условиях возрастания информационных потоков и ускорения ритмов жизни школьники и студенты также вынуждены приспосабливаться к новым условиям.

Как отмечают Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, Н. Г. Церковникова, сегодня учителю приходится работать с «сетевым поколением», «поколением быстрых кнопок», «поколением Next», «поколением Z» или «цифровыми детьми». Следовательно, работа учителя с такими детьми должна основываться на включении в содержание обучения задач, в процессе решения которых обучающиеся будут стремиться к получению новой информации и ее переработке [1]. В исследовании В. Д. Васильевой, Р. М. Петруновой, Ю. В. Петруновой утверждается, что студенты, которые поступают на первый-второй курс в большей своей массе являются не только продвинутыми пользователями в сфере информационно-коммуникационных технологий, но и осознают важность применения данных навыков для решения задач образовательного процесса. Авторы характеризуют поведение этих студентов как «цифровое» и считают, что для подобного поведения характерны такие черты, как «иллюзия многозадачности», «сетевое мышление», «эффект Google», разнообразие культурных практик, способов жизнедеятельности и взаимодействия [2]. В отличие от более старшего поколения, представителей которого можно назвать «людьми книги», новое поколение представляет собой «людей экрана». Подросток, который не интересуется социальными сетями, компьютерными играми, не пользуется смартфоном, вызывает дополнительный интерес со стороны одноклассников (однокурсников), является своего рода «феноменом», процент таких личностей становится все меньше с каждым годом.

Первые термин «клиповая культура» был предложил Э. Тоффлером. В книге «Третья волна» американский социолог и футуролог продемонстрировал факторы появления клиповой культуры, которые связаны с переходом от индустриального к информационному обществу. Э. Тоффлер рассматривал клиповую культуру как часть общей информационной культуры будущего, обусловленную постоянной сменой информационных блоков [3].

Термин «клиповое мышление» в России ввел философ и публицист Ф. И. Гиренок, который характеризовал данный феномен как тип сознания, которому свойственны языковой минимализм, обращение не к опыту, а к воображению, и, фактически, как аффективное действие [4]. Сознание, которое извлекает логику из события, является понятийным, а сознание, извлекающее абсурдность события, является клиповым. Ф. И. Гиренок первым из исследователей обратил внимание на противоречие, которое возникло в современной школе – ученики ориентируются на клиповое сознание, а учителя приучают их к понятийному.

Данную точку зрения поддерживает российский культуролог К. Г. Фурумкин. Он считает, что клиповое мышление возникло в результате развития информационных технологий и поэтому бороться с этим явлением бесполезно [5]. Автор отмечает, что появление клипового мышления связано со стреми-

тельным ускорением ритма жизни, вызванным увеличением скорости распространения информации. В этих условиях человеку приходится выполнять одновременно несколько заданий, генерировать новые идеи и быстро принимать решения. В настоящее время «клиповость» можно рассматривать как образ жизни человека.

В статье Е. Н. Ярковой отмечается, что «попытки обнаружить англоязычные тексты, посвященные феномену «клипового мышления» («clip thinking»), не увенчались серьезным успехом ... относительно популярную в евроамериканской науке теорию «mosaic thinking», позиционирующую постмодернистское нелинейное мышление современного молодого поколения как творческое, едва ли можно рассматривать как идентичную теории клипового мышления» [6, с. 78]. А. М. Кушнир и М. А. Хачатрян, поддерживая данную точку зрения, пишут, что указанный феномен изучался в основном российскими или советскими учеными, в то время как зарубежные специалисты не рассматривали его в комплексе, фокусируясь на отдельных процессах и состояниях, связанных с психологией личности, что связано вероятно с тем, что данное понятие стало рассматриваться как отдельная научная категория именно в нашей стране [7, с. 118].

Т. В. Семеновских считает, что клиповое мышление подразумевает анализ свойств объектов или явлений, без учета их основных характеристик. Человек с клиповым мышлением может работать с информацией разных типов одновременно [8]. Автор подчеркивает тесную связь клипового мышления с когнитивным стилем личности, что приводит к концентрации внимания исследователей на изучение характеристик личности, связанных с получением, обработкой, преобразованием различной информации. С. В. Докука называет клиповое мышление «когнитивным стилем» современного человека, связывает его появление с изменением когнитивных стратегий современного человека, связанных с необходимостью изменять формы коммуникаций и обрабатывать большее число информационных фрагментов за небольшой промежуток времени [9]. В исследовании С. Д. Полякова с соавторами отмечается, что словосочетание «клиповое мышление» является условным обозначением особого, специфического типа познавательной стратегии, применяемой при обработке информации в целом [10, с. 130].

Точки зрения, что клиповое мышление представляет собой психический познавательный процесс, связанный с обработкой большого объема информации различных видов, придерживаются А. А. Павлова и В. Л. Цветков [11]. Авторы подчеркивают, что для данного процесса характерно отсутствие понимания картины окружающей действительности.

М. В. Купчинская и Н. В. Юдавелич считают, что клиповое мышление – это быстрое, поверхностное мышление, которым обладают люди, которые часто пользуются гаджетами для решения каких-либо задач. Таких людей отличает речевая бедность, рассеянность и дефицит внимания. Авторы противопоставляют клиповое мышление аналитическим способностям и считают, что

образы, которые возникают в памяти человека, быстро забываются, не требуя анализа какой-либо информации [12].

А. Х. Курашинова и Л. А. Бураева отмечают, что клиповое мышление становится причиной утраты культуры мыслительной деятельности, по мнению авторов, клиповое мышление – это поверхностное мышление, в процессе которого люди быстро переходят от решения одной задачи к другой, теряя при этом смысловые связи и не всегда достигая положительного результата [13]. Клиповое мышление противопоставляется абстрактно-логическому и затрудняет его развитие.

Клиповое мышление можно рассматривать как закономерное явление настоящего времени, неотъемлемую составляющую цифрового поколения, называемого поколением Z, с которой, как считают А. Р. Бухарбаева и Л. В. Сергеева, нужно не бороться, а грамотно ею управлять на основе эффективных учебных программ с при влечением соответствующих онлайн- и офлайн-технологий. По мнению исследователей, общаясь с современными студентами предпочтение нужно отдавать наглядно-визуальным способам представления информации: убеждать, объяснять, показывая яркие презентации; обсуждать и приводить аргументы, но не перегружать большими объемами информации, которая должна быть понятной и «цепляющей»; подавать информацию в доступном виде, вовлекая обучающихся в активное взаимодействие [14, с. 787]. О. В. Романенкова классифицирует клиповое мышление как когнитивный стиль, поэтому, учет особенностей мышления студентов важен при выборе методов обучения. Например, в настоящее время идеальной формой для восприятия визуальной информации является видеосюжет, а для вербальной – притча, анекдот, афоризм [15].

Таким образом, клиповое мышление можно рассматривать как особенность мышления современных людей, которая возникла в условиях стремительного распространения информационных потоков.

Основным преимуществом людей цифрового поколения с клиповым мышлением является возможность доступа к большому объему информации, а недостатком – отсутствие навыков применения методов обработки таких объемов информации. К негативным последствиям влияния клипового мышления по мнению N. K. Hwang, S. H. Shim, H. W. Cheon можно отнести ориентацию личности на потребление готовых продуктов и недостаточное осмысление процесса усвоения и содержания знаний [16]; тенденцию к формальному усвоению материала, особенно в ситуациях затрудненного анализа изложенной информации (J. L. Russell, J. DiNapoli, E. Murray) [17], обращение к интуиции при обработке информации, при отсутствии логического анализа и рефлексии (А. Belousova, О. Efremova) [18].

Для преодоления данных негативных последствий, важно знакомить субъектов образовательного процесса с методами обработки и усвоения информации, а также способами построения собственного информационного пространства. Современный студент часто не обладает способностью скон-

центрироваться на определенном информационном объекте с целью вычленивть нужную идею, сформулировать вывод, построить алгоритм деятельности. Поиск информации часто происходит в аспекте необходимости найти уже в готовом виде эту самую готовую идею, вывод, алгоритм деятельности.

Считается, что люди, обладающие клиповым мышлением, не в полной мере проходят все стадии мыслительных процессов [11; 13; 17; 18]. Отметим, что схема мыслительных процессов личности была предложена немецким физиологом и физиком Г. Гельмгольцем и дополненная французским математиком, механиком, астрономом и философом А. Пуанкаре [19; 20]. В основе схемы лежат следующие стадии: насыщение и вынашивание (сбор информации, ее анализ, обработка, соответствующие выводы), озарение (генерирование варианта решения, который может быть впоследствии проверен и принят, или отклонен), верификация (оценка полученных результатов.). Следует отметить, что момент озарения (стадия 3) может не наступить, и задача останется не решенной, а может, наоборот, возникнуть несколько вариантов решения данной проблемы.

Как известно, у людей с клиповым мышлением слабо развитой стадией является вторая стадия, которая в большей степени связана с концентрацией внимания на решении определенной задачи. Поэтому необходимо направить усилия на организацию эффективной работы личности на второй стадии. В исследовании В. К. Rakhimov с соавторами показано, что в качестве методов, способствующих генерации варианта решения задачи, предложенной студентам-будущим учителям, можно рассматривать тренировки в решении логических задач и головоломок, для развития системного мышления предлагать методы анализа текста, дебаты, сравнительный анализ и другие активные формы работы [21, с. 4]. О. Pasichnyuk в качестве подхода, учитывающего особенности мышления современной молодежи, предлагает использовать визуализацию, причем не просто дополняющую вербальную информацию, а выступающую ее носителем [22].

А. Л. Крайнов отмечает, что избежать феномена клипового мышления у представителей молодого поколения как последствия информатизации всех сфер деятельности невозможно, поэтому необходимо приспосабливаться к новым условиям. По мнению автора, клиповое мышление у обучающихся должно не препятствовать, а способствовать образовательному процессу [23]. Поэтому на стадии сбора и анализа сведений, необходимой для решения задачи, важно использовать способность воспринимать информацию в различных форматах, быстро переключаться с одного фрагмента на другой. Чтобы студент не торопился переключаться с одной задачи на другую, старался максимально полно рассмотреть варианты решения, сами задачи должны иметь практико-ориентированный характер, их решение должно быть лично значимо для будущего учителя. Практико-ориентированное задание, как отмечают Н. А. Асташова, С. Л. Мельников, А. П. Тонких, В. Л. Камынин, Д. П. Кошева, Е. Ф. Фефилова, предполагает формулировку проблемы, связанной с

будущей профессиональной деятельностью, решение которой демонстрирует практическую полезность и значимость изученного теоретического материала [24–26]. Интеграция учебной и практической деятельности в высшей школе позволяет не только формировать у студентов необходимые теоретические знания и практические умения, но и знакомит с важнейшими компонентами работы учителя.

Так как феномен клипового мышления появился сравнительно недавно, существует очень небольшое количество исследований, посвященных проблеме его диагностики. Так, Н. М. Минатуллаева и И. В. Кольцова предлагают диагностировать отдельные критерии наличия клипового мышления, такие как скорость обработки информации и принятия решений, кратковременность памяти, навыки анализа информации, способность переключаться с одного вида деятельности на другой и т. д. [27]. Авторы выделяют три уровня сформированности клипового мышления: высокий, средний, низкий, причем каждый уровень включает описание как положительных, так и отрицательных характеристик клипового мышления. Однако из описания исследования не понятно, по каким признакам отнести обучающегося к тому или иному уровню, какое количество и какой уровень формирования каждого независимого критерия определяет итоговый уровень сформированности.

N. Yaskevich, E. Rybin, R. Yaskevich, O. Moskalenko для диагностики клипового мышления у школьников используют модифицированный тест Дж. С. Брунера «Определение типов мышления и креативности» [28]. Тест, определяющий тип мышления – теоретическое или творческое, был дополнен вопросами, устанавливающими наличие признаков клипового мышления у респондентов. По результатам прохождения теста все респонденты были поделены на три группы по типу преобладающего у них мышления.

Авторы методики «Клиповость – целостность мышления» [10] рассматривают целостное или системное мышление и клиповое мышление как биполярные характеристики познавательной стратегии человека. Мышление является системным, если человек, им обладающий, способен понимать связи между информационными фрагментами, видеть картину целостно и интерпретировать ее суть. При этом они отмечают, что термин «системное мышление» (или «целостное») не является традиционным для психологической науки, но, по их мнению, «трактовка системности как связанности элементов, порождающая качество данного явления как целого, противостоит характеристике клиповости как фрагментарности, несвязности и проблемности в обозначении смысла фрагмента как целого» [10, с. 131–132]. В своем исследовании мы опирались на приведенные выше трактовки «клипового мышления» и «системного (целостного) мышления».

Анализ результатов описанных выше исследований позволяет сделать следующие выводы. Клиповое мышление является феноменом современного общества. Оно возникло в условиях стремительных темпов распространения информационных потоков и развития цифровых технологий. Это необрати-

мый процесс, так как в современных условиях начинают развиваться новые способности личности, способствующие ее адаптации к новым условиям. Возникает замкнутый круг. С одной стороны учителя, родители стремятся бороться с негативными проявлениями клипового мышления, а с другой – современное общество само создает предпосылки для его развития. Поэтому в нашем исследовании, мы будем считать, что одной из задач профессиональной подготовки студентов педагогического вуза является поиск методов и подходов, направленных на развитие их умственных способностей, но с учетом новых условий и требований современного информационного общества.

Методология, материалы и методы

Исследование проводилось с учетом:

- системно-деятельностного подхода, смысл которого для целей данного исследования состоит в том, что были обозначены условия для развития личности будущего профессионала в условиях стремительного распространения информационных потоков;

- системного подхода, позволяющего с разных точек зрения рассмотреть особенности организации процесса подготовки современных студентов педагогического вуза в условиях стремительного развития цифровых технологий;

- практико-ориентированного подхода, основные положения которого легли в основу разработки заданий для будущих учителей.

В исследовании была использована диагностическая методика «Клиповость – целостность мышления», разработанная и апробированная коллективом авторов С. Д. Поляковым, Л. А. Белозеровой, В. В. Вершининой и др. [10]. Методика «Клиповость – целостность мышления» предполагает выполнение тестового задания, связанного с распределением отдельных фрагментов в заданном порядке. В качестве стимульного материала использовался публицистический текст российского писателя Виктора Розова.

Авторы методики выделили три биполярных параметра для характеристики результатов работы испытуемых с текстом: связность – фрагментарность (расположить части текста в правильной последовательности), соответствие – несоответствие выделенного смысла содержанию текста (озаглавить текст), адекватность – неадекватность рефлексии смысла текста (пояснить расположение карточек). За каждый параметр выставялось определенное количество баллов, сумма которых определяла соотношение между клиповым и системным мышлением. Результаты тестирования позволяют определить три уровня мышления: выраженное клиповое мышление, средневыраженное клиповое мышление, относительно целостное мышление. Люди с выраженным клиповым мышлением, как отмечают А. Belousova, А. N. Vokina, N. V. Iudalevich, не могут воспринимать информацию как целое, объединенное общей идеей, анализировать и выстраивать длинные логические цепочки, демонстрируют арефлексию и недостаточную критичность [29; 30]. Средневыраженное клиповое мышление характеризует людей, которые способны обнаружить неко-

торые связи в наборе информационных фрагментов, выстраивают частичные логические цепочки, формулируют более или менее «общую» идею.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. Выборку составили студенты первого и второго курсов Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета. Общий объем выборки составил 250 человек. В экспериментальную группу вошли студенты первого курса (набор 2023 г.), в контрольную группу – студенты второго курса (набор 2022 г.). У всех студентов на первом курсе ведется дисциплина «Технологии цифрового образования». В экспериментальной группе (122 человека) в содержание практических занятий были включены практико-ориентированные задания, направленные на коррекцию отрицательных свойств клипового мышления. В контрольной группе при изучении этой дисциплины на первом курсе таких заданий не было.

Обработка эмпирических данных проводилась с помощью математико-статистических методов: для сравнительного анализа использовался критерий t-Стьюдента для двух независимых выборок. Распределение признака по всем переменным, измеренным в интервальной шкале, близкое к нормальному (значения асимметрии и эксцесса в пределах от -1 до $+1$), что позволяет использовать параметрические методы статистики. Расчеты проводились в программе IBM SPSS Statistics-19. Для проверки нормальности распределения признака использовался Пакет анализа («Описательная статистика») программы MS Excel.

Результаты исследования

На констатирующем этапе эксперимента в сентябре 2023 г. было проведено анкетирование студентов первого и второго курсов.

Вопросы анкеты были сформулированы на основе второго задания (анкеты) из методики «Клиповость – целостность мышления» (С. Д. Поляков и др.). Студентам было предложено оценить у себя проявление качеств человека с клиповым и системным мышлением по шкале от 1 (min) до 7 баллов (max). Результаты анкетного опроса самооценки студентами проявления свойств клипового и системного мышления представлены в таблице 1.

Таблица 1
Результаты анкетирования студентов (самооценка проявления свойств
клипового мышления)

Table 1
Results of student survey (self-assessment of the properties of clip thinking)

Вопросы анкеты (качества людей с клиповым мышлением) / Questionnaire questions (qualities of people with clip thinking)	Степень выраженности (в баллах) / Degree of severity (in points)						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Воспринимают окружающий мир фрагментарно, как набор разрозненных, мало связанных между собой элементов / They perceive the world around them in fragments, as a set of disparate, little-connected elements	14 %	17 %	23 %	20 %	19 %	3 %	0 %
2. Мыслят образно, неконкретно, интуитивно и нелогично / They think figuratively, not concretely, intuitively and illogically	12 %	28 %	16 %	20 %	13 %	9 %	0 %
3. Эффективно работают только с короткими и простыми отрывками информации / They work effectively only with short and simple pieces of information	14 %	14 %	16 %	23 %	14 %	10 %	4 %
4. Трудно воспринимают и оперируют большими и сложными объемами информации / It is difficult to perceive and operate with large and complex amounts of information	12 %	14 %	38 %	9 %	19 %	6 %	0 %
5. Быстро обрабатывают воспринятую информацию и находят решения / Quickly process perceived information and find solutions	0 %	0 %	1 %	33 %	30 %	23 %	9 %
6. Затрудняюсь ответить / I find it difficult to answer	-	-	-	-	-	-	-

Для качественного анализа результатов анкетирования были взяты значения, где студенты отмечают у себя выраженность признаков клипового мышления от 5 до 7 баллов (соответственно, «выше среднего» и «высокий»). 22 % опрошенных признали, что им свойственно «воспринимать окружающий мир фрагментарно, как набор разрозненных, мало связанных между собой элементов» и «мыслить образно, неконкретно, интуитивно и нелогично». 28 % отмечают, что они «эффективно работают только с короткими и простыми отрывками информации». 25 % участников опроса ответили, что им «трудно воспринимать и оперировать большими и сложными объемами информации». Все указанные выше особенности мышления, характеризующие его клиповость, по нашему мнению, требуют коррекции.

Интересно отметить, что наибольшее количество респондентов (62 %) отметили особенность своего мышления, позволяющего «быстро обрабатывать воспринятую информацию и находить решения». В этом проявляется положительный эффект клипового мышления, который следует учитывать в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Обращает на себя внимание тот факт, что среди всех опрошенных студентов не оказалось тех, кто затруднился бы с самооценкой свойств клипового мышления.

Два следующих вопроса в анкете были сформулированы с целью выявления мнения студентов о влиянии клипового мышления на их профессиональную подготовку к педагогической деятельности, где 1 балл соответствовал ми-

нимальной оценке, а 7 баллов максимальной оценке. Распределение ответов на эти вопросы представлено в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования студентов (самооценка студентами влияния клипового мышления на их профессиональную подготовку)

Table 2

Results of a student survey (students' self-assessments of the influence of clip thinking on their professional training)

Вопросы анкеты / <i>Questionnaire questions</i>	Степень выраженности (в баллах) / <i>Degree of severity (in points)</i>						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Оцените степень положительного влияния клипового мышления на профессиональную подготовку студентов вуза / <i>Evaluate the degree of positive influence of clip thinking on the professional training of university students</i>	1 %	7 %	14 %	49 %	19 %	7 %	1 %
2. Оцените степень трудностей обучения в педагогическом вузе, обусловленных влиянием клипового мышления на профессиональную подготовку / <i>Assess the degree of learning difficulties at a pedagogical university due to the influence of clip thinking on professional training</i>	0 %	1 %	10 %	45 %	32 %	12 %	0 %

22 % студентов, не разделяли мнение, что клиповое мышление может оказывать положительное влияние на профессиональную подготовку студентов педагогического вуза. 27 % придерживаются противоположного мнения и считают, что клиповое мышление в значительной степени оказывает положительное влияние на профессиональную подготовку будущих педагогов. Почти половина опрошенных (49 %) оценили степень положительного влияния клипового мышления на профессиональную подготовку студентов вуза как среднюю.

Всего 11 % участников анкетного опроса отметили, что они в незначительной степени испытывают трудности в обучении из-за влияния клипового мышления на их профессиональную подготовку. Достаточно много тех, кто считает, что они испытывают трудности в обучении в вузе, обусловленные влиянием клипового мышления (44 %). Еще 45 % оценили степень трудностей в обучении из-за влияния клипового мышления как среднюю.

Таим образом, результаты анкетного опроса студентов помогли нам обозначить проблему их профессиональной подготовки в период обучения в педагогическом вузе, которая, по мнению студентов, связана с проявлением у них клиповости мышления.

В сентябре 2023 г. на этапе констатирующего эксперимента для проведения тестирования по методике «Клиповость – целостность мышления» (авторы С. Д. Поляков и др.) общая выборка была разделена на две группы. В контрольной группе были студенты второго курса ($n = 128$), в экспериментальной – студенты первого курса ($n = 122$).

Для проверки равенства начальных условий у всех студентов был определен уровень клипового мышления. На основе обработки данных констатирующего эксперимента нами было выявлено следующее распределение по уровням клипового мышления в контрольной и экспериментальной группах (таблица 3).

Таблица 3
Распределение студентов по уровням клипового мышления в контрольной и экспериментальной группах до начала формирующего эксперимента

Table 3
Distribution of students by levels of clip thinking in the control and experimental groups before the start of the experiment

Уровень клипового мышления / <i>Clip thinking level</i>	Контрольная группа / <i>The control group</i>		Экспериментальная группа / <i>The experimental group</i>	
	Количество человек / <i>Number of people</i>	Соотношение в % / <i>Percentage ratio</i>	Количество человек / <i>Number of people</i>	Соотношение в % / <i>Percentage ratio</i>
Выраженное клиповое мышление / <i>Expressed clip thinking</i>	51	41 %	52	43 %
Умеренное клиповое мышление / <i>Moderate clip thinking</i>	38	29 %	36	29 %
Системное мышление / <i>Systems thinking</i>	39	30 %	34	28 %
Общее количество человек / <i>Total number of people</i>	128	100 %	122	100 %

В результате было установлено, что студенты контрольной и экспериментальной групп имеют примерно одинаковое распределение по уровням клипового мышления.

Результаты первичной математической обработки были дополнены результатами вторичной обработки с использованием параметрического критерия t-Стюдента для двух независимых выборок. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4
Результаты сравнительного анализа выраженности уровня клипового мышления у студентов первого и второго курсов филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле на этапе констатирующего эксперимента

Table 4
Results of a comparative analysis of the severity of the level of clip thinking among first- and second-year students of Nizhny Tagil Branch of the Russian State University of Pedagogical University in at the stage of the ascertaining experiment

Переменные методики «Клиповость – целостность мышления» / Variables of the “Clipness – integrity of thinking” methodology	Контрольная группа $n_1 = 128$ (группа 1) / The control group $n_1 = 128$ (group 1)		Экспериментальная группа $n_2 = 122$ (группа 2) / The experimental group $n_2 = 122$ (group 2)		критерий t- Стюдента / criteria t- Student	p / p
	$M_1 + / - m_1$	S_1	$M_2 + / - m_2$	S_2		
Особенности логической последовательности / Features of the logical sequence	1,01+ / -0,104	1,08	0,95+ / -0,179	0,84	0,269	0,403
Название, предложенное испытуемым / The name suggested by the subject	1,71+ / -1,108	1,05	1,91+ / -0,196	0,92	-0,474	0,103
Характер комментариев испытуемого / The nature of the subject's comments	1,32+ / -0,13	1,30	0,86+ / -0,26	1,24	0,243	0,354
Общий балл / Total score	4,03+ / -0,22	2,18	3,72+ / -0,44	2,07	0,612	0,126

Примечание:

1) M_1 и M_2 – среднее арифметическое группы 1 и 2; m_1 и m_2 – статистическая ошибка групп 1 и 2; S_1 и S_2 – стандартное отклонение групп 1 и 2; p – уровень статистической значимости.

2) Число степеней свободы $df = 248$; уровни статистической значимости: $t = 1,969$ при $p \leq 0,05$; $t = 2,596$ при $p \leq 0,01$; $t = 3,330$ при $p \leq 0,001$.

Note:

1) M_1 and M_2 are the arithmetic mean of groups 1 and 2; m_1 and m_2 are the statistical error of groups 1 and 2; S_1 and S_2 are the standard deviation of groups 1 and 2; p is the level of statistical significance.

2) The number of degrees of freedom $df = 248$; levels of statistical significance: $t = 1,969$ at $p \leq 0.05$; $t = 2,596$ at $p \leq 0.01$; $t = 3,330$ at $p \leq 0.001$.

На основе результатов сравнительного анализа подтвердилась нулевая гипотеза об отсутствии статистически значимых различий в уровне выраженности критериев клипового мышления у студентов контрольной и экспериментальной групп, так как по всем переменным $t_{\text{эмп}} < t_{\text{крит}}$. Следовательно, на начальном этапе эксперимента у студентов 1 и 2 курсов был выявлен примерно одинаковый уровень развития клипового мышления.

На этапе проведения формирующего эксперимента (февраль – апрель 2024 г.) объем общей выборки не изменился и составил 250 человек. В кон-

трольной группе были студенты второго курса ($n = 128$) семи учебных групп, в экспериментальной – студенты первого курса ($n = 122$) шести учебных групп, у которых во втором семестре проводились занятия по дисциплине «Технологии цифрового образования».

Формирующий этап экспериментального исследования был направлен на подтверждение предложенной гипотезы. В экспериментальной группе был организован процесс решения практико-ориентированных задач по предложенной в исследовании схеме.

При разработке практико-ориентированных задач мы учли, что у людей с клиповым мышлением чаще всего возникают трудности, связанные с выделением основной проблемы, анализом и синтезом предложенной информации, выстраиванием логических связей при решении определенной задачи. Поэтому необходимо направить усилия педагогов на организацию эффективной работы обучающихся именно на этих этапах решения учебных задач. Задачи должны иметь практико-ориентированный характер для максимального вовлечения студентов в будущую профессиональную деятельность.

Схема работы студента по решению такой практико-ориентированной задачи была разработана нами на основе исследований А. Пуанкаре и Г. Гейльмгольца и представлена на рисунке 1.

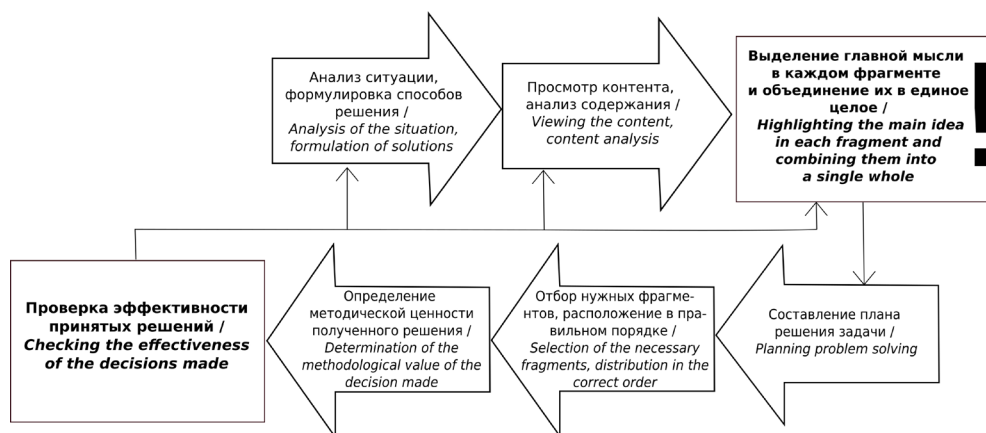


Рис. 1. Обобщенная схема решения практико-ориентированной задачи

Fig. 1. A generalised scheme for solving a practice-oriented problem

На основе выделенных особенностей клипового мышления, мы предлагаем студентам выделять главную мысль в каждом отдельном фрагменте и, уже в дальнейшем, на основе полученных данных, распределять фрагменты в заданной последовательности.

Рассмотрим пример задачи, которые можно предложить студентам в процессе изучения содержания курса «Технологии цифрового образования».

Дисциплина изучается на первом курсе. Цель изучения содержания данной дисциплины – формирование компетенций студентов в области разработки и применения цифровых образовательных ресурсов для решения задач образовательного процесса. На первом этапе студентам предлагается изучить ситуацию, которая может возникнуть в реальной педагогической деятельности. Каждая ситуация дополнена фрагментами, содержащими картинку, аудио- и видеоинформацию или «кусочки» текста. Студентам предлагается описать, что представлено на каждой картинке, какие элементы были использованы при создании визуального ряда. На основе изучения содержания визуального контента студенты должны выделить главную мысль в каждом фрагменте, и на основе полученных данных, расположить их в нужной последовательности и сформулировать свои предложения по решению ситуации. Для проверки эффективности предложенных решений студентам предлагается продемонстрировать фрагмент урока с использованием разработанных материалов.

На рисунке 2 представлен фрагмент «клипов» для практико-ориентированной задачи, в основе которой лежит ситуация «Вам необходимо объяснить новый материал по заданной теме. Составьте план мероприятия, определите его содержание и разработайте необходимые сопровождающие материалы».

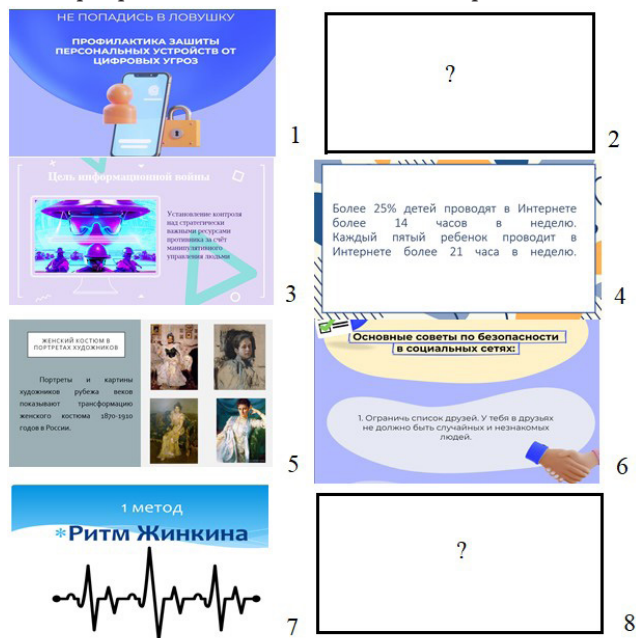


Рис. 2. Набор фрагментов, предлагаемых на этапе «Просмотр визуального контента»

Fig. 2. A set of snippets offered in the “Preview Visual Content” phase

После включения в процесс подготовки студентов экспериментальной группы предложенных практико-ориентированных задач уровень клипового мышления на контрольном этапе эксперимента был повторно замерен в контрольных и экспериментальных группах (таблица 5).

Таблица 5
Распределение студентов контрольной и экспериментальной групп
после проведения формирующего эксперимента

Table 5
Distribution of students in the control and experimental groups after the formative
experiment

Уровень клипового мышления / <i>Clip thinking level</i>	Контрольная группа / <i>The control group</i>		Экспериментальная группа / <i>The experimental group</i>	
	Количество человек / <i>Number of people</i>	Соотношение в % / <i>Percentage ratio</i>	Количество человек / <i>Number of people</i>	Соотношение в % / <i>Percentage ratio</i>
Выраженное клиповое мышление / <i>Expressed clip thinking</i>	50	39 %	26	21 %
Умеренное клиповое мышление / <i>Moderate clip thinking</i>	36	28 %	43	35 %
Системное мышление / <i>Systems thinking</i>	42	33 %	53	44 %
Общее количество человек / <i>Total number of people</i>	128	100 %	122	100 %

Полученные результаты указывают на положительную динамику коррекции клипового мышления и развития системного мышления в экспериментальной группе.

На контрольном этапе эксперимента результаты первичной математической обработки также были дополнены результатами вторичной обработки с использованием параметрического критерия t-Стьюдента для двух независимых выборок. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты сравнительного анализа выраженности уровня клипового мышления у студентов первого и второго курсов филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле на этапе контрольного эксперимента

Table 6

Results of a comparative analysis of the severity of the level of clip thinking among first- and second-year students of the branch of the Russian State University of Pedagogical University in Nizhny Tagil at the stage of the control experiment

Переменные методики «Клиповость – целостность мышления» / Variables of the "Clip-Integrity Thinking" methodology	Контрольная группа $n_1 = 128$ (группа 1) / The control group $n_1 = 128$ (group 1)		Экспериментальная группа $n_2 = 122$ (группа 2) / The experimental group $n_2 = 122$ (group 2)		критерий t-Стьюдента / criteria t-Student	p / p
	$M_1 + / -m_1$	S_1	$M_2 + / -m_2$	S_2		
Особенности логической последовательности / Features of the logical sequence	0,84+ / -0,157	0,90	1,11+ / -0,101	0,98	1,426	0,159
Название, предложенное испытуемым / The name suggested by the subject	1,57+ / -0,184	1,06	1,92+ / -0,103	1,01	0,947	0,104
Характер комментариев испытуемого / The nature of the subject's comments	0,72+ / -0,137	1,09	1,54+ / -0,191	1,33	2,824	0,01
Общий балл / Total score	3,15+ / -0,340	1,95	4,55+ / -0,223	2,17	3,185	0,01

Примечание:

1) M_1 и M_2 – среднее арифметическое группы 1 и 2; m_1 и m_2 – статистическая ошибка групп 1 и 2; S_1 и S_2 – стандартное отклонение групп 1 и 2; p – уровень статистической значимости.

2) Число степеней свободы $df = 248$; уровни статистической значимости: $t = 1,969$ при $p \leq 0,05$; $t = 2,596$ при $p \leq 0,01$; $t = 3,330$ при $p \leq 0,001$.

Note:

1) M_1 and M_2 are the arithmetic mean of groups 1 and 2; m_1 and m_2 are the statistical error of groups 1 and 2; S_1 and S_2 are the standard deviation of groups 1 and 2; p is the level of statistical significance.

2) The number of degrees of freedom $df = 248$; levels of statistical significance: $t = 1,969$ at $p \leq 0.05$; $t = 2,596$ at $p \leq 0.01$; $t = 3,330$ at $p \leq 0.001$.

На основе результатов сравнительного анализа подтвердилась альтернативная гипотеза о наличии статистически значимых различий по двум переменным: «Характер комментариев испытуемого» ($t = 2,824$ при $p = 0,01$) и «Общий балл в уровне клиповости – целостности мышления» ($t = 3,185$ при $p = 0,01$). Это указывает на тот факт, что после проведения занятий с выполнением практико-ориентированных заданий студенты экспериментальной группы стали более логично, последовательно и полно представлять комментарии к прочитанному тексту В. Розова (стимульный материал методики «Клиповость – целостность мышления» [10]). Студенты контрольной группы вместо

логического объяснения причин расположения частей текста в определенной последовательности или отказывались от выполнения этой части методики (оставляли пустыми строки в бланках), или писали в своих комментариях: «Расположил так потому, что я так чувствую», «Такая последовательность показалась мне более логичной», «Я старалась сопоставить текст, следуя своей логике». Такие ответы свидетельствуют о проявлении у этой группы студентов интуитивного, образного мышления, центрации мышления на собственных ощущениях и представлениях.

Таким образом, поставленная в начале исследования гипотеза была подтверждена.

Обсуждение

Данные, полученные в ходе эксперимента, позволили сделать вывод о целесообразности построения методики обучения будущих учителей с включением практико-ориентированных задач, направленных на коррекцию развития клипового мышления. При этом формат подачи информации в таких задачах должен быть направлен на его визуальное восприятие. В основе решения каждой задачи должна находиться осознанная работа с отдельными фрагментами информации, выделение главной мысли в каждом фрагменте и расположение их в определенном порядке, определение возможности применения результатов решения в образовательном процессе.

Следует отметить, что разработка подобных задач обычно не вызывает особых затруднений у преподавателя, поскольку почти у каждого преподавателя есть в наличии необходимые цифровые образовательные ресурсы, которые он использует в своей деятельности. Работая над содержанием практико-ориентированных задач, преподаватель получает возможность варьировать их содержание за счет добавления фрагментов из самых разных областей знаний, описывать ситуации, которые могут возникнуть между различными субъектами образовательного процесса. Поэтому данная методика может использоваться как при изучении содержания других дисциплин, так и проведении интегрированных занятий.

Результаты, продемонстрированные в текущем исследовании, трудно сопоставить с прочими свидетельствами, подтверждающими эффективность применения практико-ориентированных задач для коррекции клипового мышления, так как другие подобные исследования авторами были не найдены.

Заключение

Развитое клиповое мышление позволяет современному учителю решать сразу нескольких задач одновременно, быстро переключаться с одной задачи на другую, обрабатывать информацию с большой скоростью. Вместе с тем, клиповое мышление приводит и к отрицательным последствиям в работе учителя, связанными с поверхностным восприятием нужной информации,

трудностями в ее анализе и выстраивании логики изложения. Вместе с тем, связанные с клиповым мышлением поверхностное восприятие информации, трудности в ее анализе, неспособность определять логические связи, приводят к отрицательным последствиям в результатах работы учителя.

Анализ результатов проведенного в ходе исследования анкетирования показал понимание студентами проблемы их профессиональной подготовки, связанную с проявлением у них клиповости мышления. Например, свое умение «эффективно работать только с короткими и простыми отрывками информации» студенты связывают с более высокой оценкой выраженности у себя клипового мышления. В свою очередь, диагностика уровня клипового мышления у будущих педагогов показала, что большая часть из них обладает выраженным или умеренным клиповым мышлением. Коррекция развития клипового мышления возможна, если включить в учебный процесс практико-ориентированные задачи, направленные на эффективную работу с различными фрагментами контента – клипами с выделением главной мысли в каждом фрагменте и последующим их объединением в единый образовательный ресурс. Гипотеза, поставленная в исследовании, подтвердилась.

Результаты исследования расширяют научные факты об особенностях клипового мышления для современного человека. Полученные данные могут быть использованы для разработки стратегии подготовки будущих учителей.

Список использованных источников

1. Зеер Э.Ф., Церковникова Н.Г., Третьякова В.С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего. *Образование и наука*. 2021;23(6):153–184. doi:10.17853/1994-5639-2021-6-153-184
2. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Петрунева Ю.В. Цифровое студенчество: мифы и реальность. *Высшее образование в России*. 2019;28(11):47–55. doi:10.31992/0869-3617-2019-28-11-47-55
3. Тоффлер Э. *Третья волна*. Москва: Издательство АСТ; 1999. 784 с. Режим доступа: https://vk.com/doc5787984_608187970?hash=e6e2809e64ca238b8b&dl=9f194821ee354105af (дата обращения: 01.02.2024).
4. Гиренок Ф.И. *Клиповое сознание*. Москва: Проспект; 2016. 256 с. Режим доступа: <https://ibooks.ru/products/353266> (дата обращения: 01.02.2024).
5. Фрумкин К. Клиповое мышление и судьба линейного текста. *Топос: литературно-философский журнал*. 2010. Режим доступа: <https://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения 01.02.2024).
6. Яркова Е.Н. Теория клипового мышления или эскиз картины регресса человеческого разума. *Дискурс-Пи*. 2019;2(35):77–85. doi:10.17506/dipi.2019.35.2.7785
7. Кушнир А.М., Хачатрян М.А. Феномен клипового сознания в современных медиакоммуникациях. *Социально-политические науки*. 2022;12(6):118–126. doi:10.33693/2223-0092-2022-12-6-118-126
8. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде. *Интернет-журнал Науковедение*. 2014;5(24):134. Режим доступа: clck.ru/37ZenM (дата обращения: 01.02.2024).
9. Докука С.В. Клиповое мышление как феномен информационного общества. *Общественные науки и современность*. 2013;2:169–176. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19013678_44281136.pdf (дата обращения: 01.02.2024).

10. Поляков С.Д., Белозерова Л.А., Вершинина В.В., Данилов С.В., Кривцова Н.С. «Клипное мышление» у старшеклассников и студентов: опыт исследования. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2019;4:126–143. doi:10.11621/vsp.2019.04.129
11. Цветков В.Л., Павлова А.А. Клиповое мышление как актуальная психологическая проблема. *Вестник Московского университета МВД России*. 2023;3:317–322. doi:10.24412/2073-0454-2023-3-317-322
12. Купчинская М.А., Юдаlevич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2019;3(14):66–71. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_41292774_95989663.pdf (дата обращения: 01.02.2024).
13. Курашинова А.Х., Бураева Л.А. Клиповое мышление и его влияние на качество когнитивной деятельности слушателей в условиях профессионального обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021;72(3):200–202. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_47479772_64053780.pdf (дата обращения: 01.02.2024).
14. Бухарбаева А.Р., Сергеева Л.В. Клиповое мышление поколения Z: методы развития творческого потенциала студентов. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика*. 2020;25(4):787–796. doi:10.22363/2312-9220-2020-25-4-787-796
15. Романенкова О.В. Необходимость учета клипового мышления студентов при изучении курса философии в техническом вузе. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2017;8(2-2):188–193. doi:10.12731/2218-7405-2017-2-2-188-193
16. Hwang N.K., Shim S.H., Cheon H.W. Digital learning designs in occupational therapy education: a scoping review. *BMC Medical Education*. 2023;23(1):1–19. doi:10.1186/s12909-022-03955-x
17. Russell J.L., DiNapoli J., Murray E. Documenting professional learning focused on implementing high-quality instructional materials in mathematics: the AIM–TRU learning cycle. *International Journal of STEM Education*. 2022;9(46):1–17. doi:10.1186/s40594-022-00362-y
18. Belousova A., Efremova O. Manifestations of students' "clip thinking" in working with a scientific text. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2023;18(3):632–641. doi:10.18844/cjes.v18i3.7083
19. Edwards B. *Drawing on the Artist Within*. New York: Simon & Schuster; 1987. 256 p. Accessed February 01, 2024. https://archive.org/details/drawingonartistw0000edwa_v6c0/page/n1/mode/2up
20. Пуанкаре А. О науке. Москва: Наука; 1990. 736 с. Режим доступа: <https://alexandr4784.narod.ru/arop.html> (дата обращения: 01.02.2024).
21. Rakhimov B.K., Jabborova D.D., Khudayberdieva D.B., Omonboev B.I., Kurbanov E.E., Khayitov S.T. Psychological fundamentals of formation of creative thinking of future teachers. *Journal of Law and Sustainable Development*. 2023;11(12):1–16. doi:10.55908/sdgs.v11i12.2704
22. Pasichnyk O. Ways of integrating clip thinking phenomenon into the process of foreign language teaching in higher education institutions. *Teaching Languages at Higher Institutions*. 2023;42:81–93. doi:10.26565/2073-4379-2023-42-06
23. Крайнов А.Л. Клиповое мышление в контексте образовательных практик: социально-философский анализ. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2019;19(3):262–266. doi:10.18500/1819-7671-2019-19-3-262-266
24. Асташова Н.А., Мельников С.Л., Тонких А.П., Камынин В.Л. Технологические ресурсы современного высшего образования. *Образование и наука*. 2020;22(6):74–101. doi:10.17853/1994-5639-2020-6-74-101
25. Кошева Д.П. Предметная подготовка будущего учителя информатики в условиях моделирования реальных образовательных процессов для решения задач профессиональной деятельности. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2021;4(49):12–16. doi:10.37386/2413-4481-2021-4-12-16

26. Фефилова Е.Ф. Факторы, определяющие успешность решения сюжетной задачи при обучении математике. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009;91:179–185. Режим доступа: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/12\(91\)/fefilova_12_91_179_185.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/12(91)/fefilova_12_91_179_185.pdf) (дата обращения: 01.02.2024).
27. Минатуллаева Н.М., Кользова И.В. Диагностика проявлений клипового мышления у детей старшего дошкольного возраста: теоретическое обоснование. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2020;2(2):59–70. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_44125120_82374856.pdf (дата обращения: 01.02.2024).
28. Yaskevich N., Rybin E., Yaskevich R., Moskalenko O. Assessment of the relationship of internet addictive behavior and clip thinking in schoolchildren. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023;14:121–141. doi:10.12731/2658-4034-2023-14-2-121-141
29. Belousova A. Manifestations of students' "clip thinking" in working with a scientific text. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2023;18:632–641. doi:10.18844/cjes.v18i3.7083
30. Вокина А.Н., Юдалевич Н.В. Столкновение клипового и понятийного мышления в современном мире в бизнес-контексте. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2020;2(16):21–24. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42758873_64381997.pdf (дата обращения: 01.02.2024).
31. Стариченко Б.Е. *Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера: Учебное пособие*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет; 2004. 218 с. Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/5940/1/uch00136.pdf> (дата обращения: 01.02.2024).

References

1. Zeer E.F., Tserkovnikova N.G., Tretyakova V.S. Digital generation in the context of predicting the professional future. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021;23(6):153–184. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2021-6-153-184
2. Petruneva R.M., Vasilyeva V.D., Petruneva J.V. Digital students: myths and reality. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2019;28(11):47–55. (In Russ.) doi:10.31992/0869-3617-2019-28-11-47-55
3. Toffler A. *Tret'ya volna = The Third Wave*. Moscow: Publishing House ACT; 1999. 784 p. (In Russ.) Accessed February 01, 2024. https://vk.com/doc5787984_608187970?hash=e6e2809e64ca238b-8b&dl=9f194821ee354105af
4. Girenok F.I. *Klipovoye soznaniye = Clip Consciousness*. Moscow: Publishing House Prospekt; 2016. 256 p. (In Russ.) Accessed February 01, 2024. <https://ibooks.ru/products/353266>
5. Frumkin K. Clip thinking and the fate of linear text. *Topos: literaturno-filosofskiy zhurnal = Topos: Literary and Philosophical Magazine*. 2010. (In Russ.) Accessed 01, 2024. <https://www.topos.ru/article/7371>
6. Yarkova E.N. The Theory of clip thinking or the sketch of the regress of human intelligence. *Diskurs-Pi = Discourse-Pi*. 2019;2(35):77–85. (In Russ.) doi:10.17506/dipi.2019.35.2.7785
7. Kushnir A.M., Khachatryan M.A. The phenomenon of clip consciousness in modern media communications. *Sotsial'no-politicheskiye nauki = Sociopolitical Sciences*. 2022;12(6):118–126. (In Russ.) doi:10.33693/2223-0092-2022-12-6-118-126
8. Semenovskikh T.V. The phenomenon of "clip-thinking" in the educational high school environment. *Internet-zhurnal "Naukovedenie" = Online Journal "Naukovedenie"*. 2014;24(5):134. (In Russ.) Accessed February 01, 2024. <https://clck.ru/37ZenM>

9. Dokuka S.V. Clip thinking as a phenomenon of the information society. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost' = Social Sciences and Contemporary World*. 2013;(2):169–176. (In Russ.) Accessed February 01, 2024. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19013678_44281136.pdf
10. Polyakov S.D., Belozerova L.A., Vershinina V.V., Danilov S.D., Krivtsova N.S. “Clip thinking” among high school and university students: a research experience. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*. 2019;4:126–143. (In Russ.) doi:10.11621/vsp.2019.04.129
11. Tsvetkov V.L., Pavlova A.A. Clip thinking as an actual psychological problem. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii = Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2023;(3):317–322. (In Russ.) doi:10.24412/2073-0454-2023-3-317-322
12. Kupchinskaya M.A., Iudalevich N.V. Clip thinking as a phenomenon of modern society. *Biznes-obrazovaniye v ekonomike znaniy = Business Education in the Knowledge Economy*. 2019;3(14):66–71. (In Russ.) Accessed February 01, 2024. <https://clck.ru/37ZenM>
13. Kurashinova A.Kh., Buraeva L.A. Clip thinking and its influence on the quality of cognitive activity of students in the conditions of professional training. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2021;72(3):200–202. (In Russ.) Accessed February 01, 2024. https://elibrary.ru/download/elibrary_47479772_64053780.pdf
14. Bukharbaeva A.R., Sergeeva L.V. Clip thinking of generation Z: methods of developing students' creative potential. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Literaturovedeniye. Zhurnalistsika = Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series: Literary Studies. Journalism*. 2020;24(4):787–796. (In Russ.) doi:10.22363/2312-9220-2020-25-4-787-796
15. Romanenkova O.V. The need to incorporate clip thinking of students while studying philosophy in a technical university. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal) = Modern Research on Social Problems (Electronic Scientific Journal)*. 2017;8(2-2):188–193. (In Russ.) doi:10.12731/2218-7405-2017-2-2-188-193
16. Hwang N.K., Shim S.H., Cheon H.W. Digital learning designs in occupational therapy education: a scoping review. *BMC Medical Education*. 2023;23(1):1–19. doi:10.1186/s12909-022-03955-x
17. Russell J.L., DiNapoli J., Murray E. Documenting professional learning focused on implementing high-quality instructional materials in mathematics: the AIM–TRU learning cycle. *International Journal of STEM Education*. 2022;9(46):1–17. doi:10.1186/s40594-022-00362-y
18. Belousova A., Efremova O. Manifestations of students' “clip thinking” in working with a scientific text. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2023;18(3):632–641. doi:10.18844/cjes.v18i3.7083
19. Edwards B. *Drawing on the Artist Within*. New York: Simon & Schuster; 1987. 256 p. Accessed February 01, 2024. https://archive.org/details/drawingonartistw0000edwa_v6c0/page/n1/mode/2up
20. Puankare A. *O nauke = About Science*. Moscow: Publishing House Nauka; 1990. 736 p. (In Russ.) Accessed February 01, 2024. <https://alexandr4784.narod.ru/apon.html>
21. Rakhimov B.K., Jabborova D.D., Khudayberdieva D.B., Omonboev B.I., Kurbanov E.E., Khayitov S.T. Psychological fundamentals of formation of creative thinking of future teachers. *Journal of Law and Sustainable Development*. 2023;11(12):1–16. doi:10.55908/sdgs.v11i12.2704
22. Pasichnyk O. Ways of integrating clip thinking phenomenon into the process of foreign language teaching in higher education institutions. *Teaching Languages at Higher Institutions*. 2023;42:81–93. doi:10.26565/2073-4379-2023-42-06
23. Kraynov A.L. Clip thinking in the context of educational practices: a socio-philosophical analysis. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2019;19(3):262–266. (In Russ.) doi:10.18500/1819-7671-2019-19-3-262-266

24. Astashova N.A., Melnikov S.L., Kamynin V.L., Tonkikh A.P. Technological resources in modern higher education. *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal*. 2020;22(6):74–101. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2020-6-74-101
25. Kosheva D.P. Subject training of future teachers of computer science in the context of modeling real educational processes solving professional activity issues. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Altai State Pedagogical University*. 2021;4(49):12–16. (In Russ.) doi:10.37386/2413-4481-2021-4-12-16
26. Fefilova E.F. Factors of problem solving effectiveness in teaching mathematics. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2009;91:179–185. (In Russ.) Accessed February 01, 2024. [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/12\(91\)/fefilova_12_91_179_185.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/12(91)/fefilova_12_91_179_185.pdf)
27. Minatullaeva N.M., Koltsova I.V. Diagnostics of the manifestations of clip thinking in older pre-school children: theoretical justification. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya trayektoriya (INSAYT) = INSIGHT*. 2020;2(2):59–70. (In Russ.) Accessed February 01, 2024. https://elibrary.ru/download/elibrary_44125120_82374856.pdf
28. Yaskevich N., Rybin E., Yaskevich R., Moskalenko O. Assessment of the relationship of internet addictive behavior and clip thinking in schoolchildren. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023;14:121–141. doi:10.12731/2658-4034-2023-14-2-121-141
29. Belousova A. Manifestations of students' "clip thinking" in working with a scientific text. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2023;18:632–641. doi:10.18844/cjes.v18i3.7083
30. Vokina A.N., Iudalevich N.V. Conflict of clip and conceptual thinking in a business context today. *Biznes-obrazovaniye v ekonomike znaniy = Business Education in the Knowledge Economy*. 2020;2(16):21–24. (In Russ.) Accessed February 01, 2024. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42758873_64381997.pdf
31. Starichenko B.E. *Obrabotka i predstavlenie dannyh pedagogicheskikh issledovaniy s pomoshh'yu komp'yutera = Processing and Presentation of Pedagogical Research Data Using a Computer*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University; 2004. 213 p. (In Russ.) Accessed February 01, 2024. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/5940/1/uch00136.pdf>

Информация об авторах:

Бужинская Надежда Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий и физико-математического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (филиал) в Нижнем Тагиле, Нижний Тагил, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-5821-136X. E-mail: nadezhda_v_a@mail.ru

Васева Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий и физико-математического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (филиал) в Нижнем Тагиле, Нижний Тагил, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-5442-3170. E-mail: e-s-vaseva@mail.ru

Мешкова Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета (филиал) в Нижнем Тагиле, Нижний Тагил, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-3916-5342. E-mail: meshkova-ntgspi@mail.ru

Шкабара Ирина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии Российского государственного профессионально-педагогического университета (филиал) в Нижнем Тагиле, Нижний Тагил, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-1065-293X. E-mail: irinashkabara@mail.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в исследовательскую работу.

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

Статья поступила в редакцию 08.05.2024; поступила после рецензирования 17.11.2024; принята к публикации 04.12.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Nadezhda V. Buzhinskaya – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Information Technology and Physics and Mathematics Education, Nizhny Tagil Branch of the Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russian Federation; ORCID 0000-0001-5821-136X. E-mail: nadezhda_v_a@mail.ru

Elena S. Vaseva – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Information Technology and Physics and Mathematics Education, Nizhny Tagil Branch of the Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russian Federation; ORCID 0000-0001-5442-3170. E-mail: e-s-vaseva@mail.ru

Irina V. Meshkova – Cand. Sci. (Psychology), Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Nizhny Tagil Branch of the Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russian Federation; ORCID 0000-0002-3916-5342. E-mail: meshkova-ntgspi@mail.ru

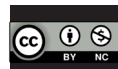
Irina E. Shkabara – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Russian Philology Nizhny Tagil Branch of the Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russian Federation; ORCID 0000-0002-1065-293X. E-mail: irinashkabara@mail.ru

Contribution of the authors. The authors contributed equally to the research.

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

Received 08.05.2024; revised 17.11.2024; accepted 04.12.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.



Связь между типом межличностного поведения и стратегиями участников кибербуллинга: жертвы и свидетели

В.Л. Назаров

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина;
Институт развития образования Свердловской области,
Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: v.l.nazarov@urfu.ru*

Н.В. Авербух

*Российский государственный профессионально-педагогический университет;
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: natalya_averbukh@mail.ru*

А.В. Буйначева

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: a.v.buinacheva@urfu.ru*

✉ v.l.nazarov@urfu.ru

Аннотация. *Введение.* При изучении кибербуллинга неизбежно возникают вопросы о том, из чего складываются стратегии его участников. Важно найти психологические особенности, с которыми связано такое поведение, чтобы сделать рекомендации для психологов и педагогов, занимающихся изучением кибербуллинга. *Цель* – установление связи между выбранной ролевой стратегией в кибербуллинге и типом межличностного поведения. *Методология, методы и методики.* Методология выстраивалась на основе деятельностной концепции, культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, теории деятельностного опосредствования межличностных отношений А. В. Петровского и теории ведущих тенденций Л. Н. Собчик, из которых следует опосредование внешних условий внутренними свойствами и состояниями личности. Была разработана анкета для изучения ролевых стратегий кибербуллинга, мотивации и противодействия. Анкетирование прошел 251 обучающийся 5–11 классов организаций основного общего образования. На той же выборке был проведен опросник диагностики межличностных отношений Т. Лири в адаптации Л. Н. Собчик. *Результаты.* Показана связь между выбираемой ролевой стратегией в кибербуллинге и типом межличностного поведения. *Научная новизна.* Впервые установлена связь между типом межличностного поведения и ролевой стратегией при участии в кибербуллинге в качестве жертвы и свидетеля, защищающего жертву. *Практическая значимость.* Результаты данного исследования могут быть основанием для разработки методических рекомендаций по профилактике кибербуллинга.

Ключевые слова: буллинг, кибербуллинг, внутришкольный кибербуллинг, внешкольный кибербуллинг, жертва кибербуллинга, свидетель кибербуллинга, стратегии участников кибербуллинга

Для цитирования: Назаров В.Л., Авербух Н.В., Буйначева А.В. Связь между типом межличностного поведения и стратегиями участников кибербуллинга: жертвы и свидетели. *Образование и наука*. 2025;27(1):130–167. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-130-167

The relationship between interpersonal behaviour types and strategies employed by participants in cyberbullying: victims and bystanders

V.L. Nazarov

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russian Federation;
Institute for Education Development of the Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russian Federation.
E-mail: v.l.nazarov@urfu.ru*

N.V. Averbukh

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russian Federation;
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russian Federation.
E-mail: natalya_averbukh@mail.ru*

A.V. Buinacheva

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russian Federation.
E-mail: a.v.buinacheva@urfu.ru*

✉ v.l.nazarov@urfu.ru

Abstract. *Introduction.* In the examination of cyberbullying, it is essential to explore the strategies employed by its participants. Identifying the psychological characteristics associated with such behaviours is crucial for formulating recommendations for psychologists and educators engaged in the study of cyberbullying. *Aim.* The present study aimed to investigate the relationship between the selected role strategies in cyberbullying and the corresponding types of interpersonal behaviour. *Methodology and research methods.* The methodology was based on activity theory, L. S. Vygotsky's cultural-historical concept, A. V. Petrovsky's theory regarding the mediation of interpersonal relations through activity, and L. N. Sobchik's theory of leading trends. These theoretical foundations suggest that external conditions mediate the internal properties and states of an individual's personality. A questionnaire was developed to examine the role-playing strategies associated with cyberbullying, as well as the motivations and counteractions related to this phenomenon. The survey was administered to a sample of 251 students from grades 5 to 11 within basic general education institutions. A questionnaire designed for the assessment of interpersonal relationships, originally developed by T. Leary and subsequently adapted by L. N. Sobchik, was administered to the same sample. *Results.* The relationship between the selected role strategy in cyberbullying and the corresponding type of interpersonal behaviour is elucidated in this study. *Scientific novelty.* This research establishes, for the first time, a connection between the types of interpersonal behaviour and role strategies within the context of cyberbullying, particularly with regard to individuals assuming the roles of victims and bystanders who intervene to protect the victim. *Practical*

significance. The findings of this study may serve as a foundation for the formulation of methodological recommendations aimed at preventing cyberbullying.

Keywords: bullying, cyberbullying, school-based cyberbullying, non-school-based cyberbullying, cyberbullying victim, cyberbullying bystander, strategies employed by participants in cyberbullying

For citation: Nazarov V.L., Averbukh N.V., Buinacheva A.V. The relationship between interpersonal behaviour types and strategies employed by participants in cyberbullying: victims and bystanders. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(1):130–167. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-130-167

Введение

При изучении кибербуллинга неизбежно возникают вопросы о том, из чего складываются стратегии его участников. Принимает ли жертва свою роль без сопротивления или защищается от травли? Каким образом осуществляется сопротивление? Пытается ли свидетель остановить травлю, и если да, то каким образом? С какими психологическими чертами связано то или иное поведение жертвы и свидетеля кибербуллинга? Важно найти психологические особенности, с которыми связано как конструктивное, так и деструктивное поведение, чтобы сформулировать рекомендации для психологов и педагогов, занимающихся изучением кибербуллинга.

Цель данного исследования состоит в установлении связи между выбранной ролевой стратегией в кибербуллинге и типом межличностного поведения.

Гипотеза исследования. Выбранная ролевая стратегия при участии в кибербуллинге связана с типом межличностного поведения, то есть существует связь между тем, как человек себя проявляет в общении: властным, агрессивным, скептическим, зависимым от других и т. п., и тем, какой стратегии поведения в кибербуллинге он следует, будучи свидетелем или жертвой кибербуллинга.

Научная новизна. Впервые установлена связь между типом межличностного поведения и ролевой стратегией при участии в кибербуллинге в качестве жертвы и свидетеля.

Ограничениями исследования являются:

1) субъективный характер получаемых данных (неизбежных при использовании анкеты в качестве основного инструмента);

2) сосредоточение внимания авторов на ситуации кибербуллинга в конкретной образовательной организации Свердловской области. Это ограничение, однако, имеет меньшую силу, чем в случае сбора статистической информации, так как математический метод корреляции позволяет переносить результаты с исследовательской выборки на генеральную совокупность.

Обзор литературы

Сегодня буллинг в детских сообществах является серьезной проблемой, грозящей, как показано в работе Д. А. Кутузовой, такими последствиями, как

психологические травмы, проблемы в личностном развитии жертвы, а также попытки суицида и осуществленные суициды [1].

В данной работе понятия «буллинг», «традиционный буллинг» и «школьная травля» будут использоваться как синонимичные, противопоставляемые кибербуллингу, как происходящие в реальной среде, а не в интернете (киберсреде). Термин «травля» будет использоваться для обозначения и традиционного буллинга, и кибербуллинга.

Как показано в работе индонезийского коллектива Z. Akbar и ее коллег, кибербуллинг представляет собой агрессивные действия одного или нескольких лиц в отношении другого лица, однако разнообразные формы взаимодействия в сети дали возможность появиться разнообразным формам кибербуллинга [2]. Там же ставится вопрос о необходимости выработать критерии кибербуллинга. Подробнее этот вопрос разбирается В. Л. Назаровым, Н. В. Авербух, Е. В. Бочкаревой, Д. А. Стрениным, N. E. Willard, P. K. Smith с соавторами [3–6], а также вопросы применимости критериев традиционного буллинга к кибербуллингу В. Л. Назаровым, Н. В. Авербух, E. Menesini с соавторами, P. Smith [3; 7; 8].

Кибербуллинг вызывает такие последствия, как значительно более высокий уровень невротизма у жертв по сравнению с невовлеченными учащимися (т. е. теми, кто не участвовал ни в качестве агрессоров, ни как жертвы), что показано L. Corcoran с соавторами [9], а также интернет-зависимость, депрессию и употребление психоактивных средств, как продемонстрировали M. Gamez-Guadix с соавторами [10].

Кибербуллинг подразумевает перенос преследования в сеть интернет, в среду, которая с конца XX века, по мнению В. Л. Назарова с соавторами, стала одним из основных источников информации для молодежи [11] и предоставляет принципиально новые возможности влияния на человека. Площадками для кибербуллинга могут являться такие интернет-платформы, как блог-платформы, социальные сети, видеохостинги и т. п., как было убедительно показано А. А. Бочавер и К. Д. Хломовой [12].

Как отмечают E. Hidayati с соавторами [13], S. K. Schneider с соавторами [14] в ряде случаев кибербуллинг связан с отношениями внутри школьного коллектива [13; 14]. D. M. Al-Badauneh с соавторами обращают внимание на тот факт, что кибербуллинг часто связывается с самыми разнообразными социальными проблемами, например, с проблемами эмиграции, воспитания в полной или неполной семье, пристрастия к алкоголю или курению, наркоманией и воровством [15].

J. J. Dooley с соавторами отмечают, что «награда» за участие в кибербуллинге на стороне преследователя часто задерживается (в отличие от личных взаимодействий в случае традиционного буллинга) [16].

В работах А. А. Бочавер и К. Д. Хломова [12], Е. А. Бенгиной и С. А. Гришаевой [17], Т. А. Дегтевой с соавторами [18] также установлено, что для кибербуллинга характерна анонимность, отсутствие обратной связи (что позволяет преследователю додумать реакцию жертвы по своему вкусу) и наличие неви-

димых свидетелей. Кибербуллинг может протекать скрыто от взрослых: дети склонны скрывать факт электронного насилия, опасаясь, что их лишат доступа к интернету [12; 17; 18].

При изучении кибербуллинга необходимо учитывать, что для молодежи интернет и реальная жизнь становятся единым целым, формируя электронную реальность, в которой кибербуллинг становится все более значимым явлением, как показали G. Marzano и V. Lubkina [19]. К ним присоединяются К. Yokotani и его коллеги: для лучшего понимания подростков необходимо учитывать не только их реальную жизнь, но и их «кибержизнь», их активность в интернете, в том числе возможную ситуацию кибербуллинга [20].

Классические роли буллинга: чистые хулиганы (преследователи), чистые жертвы и преследователи-жертвы, введенные D. Olweus, были перенесены им на кибербуллинг [21]. Такое же деление можно увидеть в работе Г. У. Солдатовой и А. Н. Ярминой [22]. Кроме того, важной является роль свидетеля: свидетели могут присоединиться к кибербуллингу или заступиться за жертву, как показано в работе J. Rappaport с соавторами [23]. Дистантность кибербуллинга усиливает «эффект свидетеля»: свидетели травли превращаются в молчаливых наблюдателей происходящего, которые не вмешиваются в сложившуюся напряженную ситуацию, как показано в статье Г. У. Солдатовой, Е. Н. Львовой, И. Д. Пермяковой [24].

Кибербуллинг оказывает такое влияние на жертву, как снижение самооценки жертвы, депрессивные нарушения, как показано D. Hou [25], N. Agustini с соавторами [26] и I. Kamanthi [27], развитие суицидальных мыслей и попыток самоубийства N. Agustini с соавторами [26], I. Kamanthi [27], тревогу, грусть, страх, смущение, гнев, прогулы, снижение успеваемости, повышенную склонность к насилию над другими, школьному насилию [27].

Жертвы кибербуллинга отличаются сниженным уровнем эмоционального контроля, а также высоким уровнем групповой зависимости, как показано Н. В. Власовой и Е. Л. Буслаевой, которые изучали психологический профиль жертв и преследователей кибербуллинга с помощью опросника 16PF Кеттелла [28].

Важнейшим вопросом в рассматриваемой нами проблеме является готовность жертвы защищать себя в ходе кибербуллинга.

Q. Chen с соавторами [29], адаптировав для Китая методику исследования стратегий преодоления кибербуллинга, выделяют 8 стратегий преодоления кибербуллинга: технологическое решение (блокирование преследователя и т. п.), рефрейминг (переосмысление), игнорирование, диссоциация (восприятие кибербуллинга так, будто они происходят не с данным субъектом), когнитивное избегание, поведенческое избегание (прекращение посещения проблемного интернет-ресурса, избегание встреч с преследователем и т. п.), поиск поддержки, противостояние (разговор с преследователем в интернете или в реальности), возмездие (последующее нападение на преследователя, осуществляемое в реальности или в интернете). Как можно увидеть, данная стратегия

смешивает внутренние состояния жертвы (диссоциация, рефрейминг, когнитивное избегание) и поведенческие реакции (технологические решения, поведенческое избегание и т. п.).

Кроме того, этот перечень стратегий отличается от классического, на который обычно принято опираться, когда говорят о копинг-стратегиях, то есть о способах справиться со стрессом, с опорой на опросник совладания со стрессом «COPE», как, например, в отечественной работе Е. В. Зинченко и А. А. Алтыновой [30].

Q. Chen с соавторами показали, что предыдущий опыт участия в кибербуллинге в роли жертвы отрицательно связан с использованием такой копинг-стратегии как возмездие и положительно – со стратегией когнитивного избегания [29].

Если с ролью жертвы связывают в первую очередь вопросы последствий, то с ролью свидетеля на первый план выходит сторона, которую он занимает. Присоединится ли он к преследователю, останется равнодушным или предпочтет помочь жертве?.. Усилия преследователя сосредоточены на жертве, однако настоящей целью является свидетель, его мнение и реакция. Свидетель выступает зрителем кибербуллинга, и от его позиции зависит то, будет ли кибербуллинг продолжаться или данная ситуация не получит развития [25].

К стратегиям свидетелей, согласно данным J. Ранитарорн и соавторов, относятся: (а) готовность вмешаться или помочь жертвам; (б) игнорирование кибербуллинга; (в) участие в кибербуллинге [23].

Этот подход можно сравнить с подходом Е. В. Бочкаревой и Д. А. Стренина, в котором свидетели кибербуллинга подразделяются на подстрекателей, аутсайдеров, которые молча наблюдают, и защитников [4].

Готовность свидетеля помочь подробно рассматривается S. Bastiaensens и ее коллегами в 2014 г. [31] и в 2019 г. [32].

В работе того же коллектива 2018 года [33] высказывается предположение, что положительное поведение сторонних наблюдателей при кибербуллинге среди подростков может эффективно уменьшить кибербуллинг и его вред для жертвы. В исследовании участвовали 1979 подростков из 7–9 классов 16 школ и 158 классов. Согласно результатам этого исследования, стремление свидетеля помочь жертве в большей степени было связано с ожиданием положительного результата их действий. Также готовности выступить на стороне жертвы способствовала организация информационных дней, посвященных проблемам кибербуллинга. Негативное поведение, т. е. выбор стороны преследователя, был связан с исходными намерениями свидетеля осуществить негативное поведение, положительным отношением к пассивному игнорированию и отсутствием навыков (социальных, эмпатических, совладания) [33]. Согласно L. N. Jenkins с соавторами, на вмешательство свидетеля в травлю на стороне жертвы влияет тип травли и дружба с жертвой [34].

Как показали Y. Zeng с соавторами, на готовность свидетеля кибербуллинга вмешаться на стороне жертвы влияет позитивное самораскрытие жертвы в

интернете, тогда как негативное самораскрытие снижает готовность помочь и приводит к виктимблеймингу [35].

Как показано в работе J. Panumarorn с соавторами [23], в кибербуллинг на стороне жертвы наиболее охотно вмешивались те свидетели, которые либо сами были жертвами кибербуллинга, либо знали, что кибербуллинг происходит с друзьями или родственниками, а также у них были высокие показатели родительской привязанности. Свидетели кибербуллинга, происходящего с широкой публикой, игнорировали кибербуллинг. Согласно J. Panumarorn респонденты, которые указали, что они были хулиганами, были более склонны присоединяться к кибербуллингу, чем те, кто этого не делал [23].

Наличие большой аудитории снижает готовность свидетеля вмешаться на стороне жертвы, как показано М. Obermaier и ее соавторами. При этом люди тем более склонны вмешиваться, чем серьезней ситуация травли [36]. Как показано S. Wang и К. J. Kim, на готовность свидетелей помогать жертве кибербуллинга могут влиять различные факторы, такие как травматический опыт самих свидетелей, связанный с травлей в прошлом. По мнению S. Wang и К. J. Kim также особое влияние оказывает эмпатический стресс, вызванный наблюдением за кибербуллингом [37].

Однако в работе S. Rabian [38] с соавторами показано, что эмпатия свидетеля, уже наблюдавшего кибербуллинг в прошлом, снижается по отношению к жертвам кибербуллинга в настоящем.

Методология, материалы и методы

В качестве теоретической предпосылки данной работы использовалась деятельностная концепция. За основу были взяты такие подходы как деятельностная характерология С. Л. Рубинштейна [39], культурно-историческая концепция Выготского [40], теория деятельностного опосредствования межличностных отношений А. В. Петровского [40], теория ведущих тенденций Л. Н. Собчик [41].

Для поиска теоретических источников была использована международная база ResearchGate. Поиск производился по ключевым словам, например, использовались словосочетания «факторы кибербуллинга», «роли кибербуллинга», «свидетели кибербуллинга» и т. п. другие на русском и английском языках. Также использовался поиск по обзору рассматриваемых работ: в случае, если в рамках той или иной научной работы была приведена ссылка на значимые результаты в той же области, осуществлялся поиск упомянутой работы. Предпочтение отдавалось наиболее поздним статьям, а также наиболее релевантно отвечающим условиям поиска.

Кибербуллинг представляет собой отношения, складывающиеся в специфической среде, в электронной виртуальной среде общения, в которой существуют свои нормы и правила, в том числе и нормы и правила придания статуса изгоя одному из членов коллектива. Однако виртуальная среда – внешние условия, которые, согласно деятельностной характерологии С. Л. Рубинштейна

[39], опосредуются внутренними, то есть свойствами и состояниями личности. Согласно Л. Н. Собчик [41], из широчайшего спектра впечатлений об окружающем мире каждый человек присущим именно ему индивидуальным способом восприятия выбирает и осваивает определенную информацию, акцентируя свое внимание на одних явлениях и пренебрегая другими. В рамках данной работы в сфере внимания оказался такой аспект личности, как типы межличностного поведения, выделенные в рамках опросника диагностики межличностных отношений (ДМО) [41].

Определенные типы и стратегии, согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, формируются у личности, исходя из внешнего опыта, усвоенного в предыдущих межличностных отношениях [40], что соответствует и теории деятельностного опосредствования межличностных отношений А. В. Петровского, согласно которой взаимные симпатии и антипатии группы представляют собой внешний, поверхностный слой, от которого зависит более глубокий слой отношений, продиктованных целями и задачами совместной деятельности и зависящих от уровня непосредственных отношений [40]. Участие в кибербуллинге, как и реакция на наблюдаемую травлю в интернете, связаны с непосредственными отношениями и проявляемыми в них свойствами личности. В работе [41] приводятся качества личности, с которыми связаны те или иные типы межличностных отношений (октанты).

I октант «Властный – лидирующий», согласно исследованием Л. Н. Собчик, связан с такими факторами методик 16 PF Кеттелла, как А, F2, Е, F, F4, М факторам: экстраверсия, доминирование, независимость, практичность. II октант «Независимый – доминирующий» связан с Е, Q2, Н, I факторами методики 16 PF Кеттелла: доминирование, самодостаточность, решительность, мягкость. III октант «Прямолинейный – агрессивный» связан с Q1, Н, Q4 факторами методики 16 PF Кеттелла: радикализм, самостоятельность, смелость, спонтанность. IV октант «Недоверчивый – скептический» связан с L и М факторами методики 16 PF Кеттелла: подозрительность, скептицизм. V октант «Покорный – застенчивый» связан с А, М, F2, F4 факторами методики 16 PF Кеттелла: замкнутость, мнительность, интроверсия, зависимость. VI октант «Зависимый – послушный» связан с F1, G, О факторами методики 16 PF Кеттелла: тревожность, повышенный самоконтроль, повышенное чувство вины. VII октант «Сотрудничающий – конвенциональный» связан с F1, G, С, Q2, F3 факторами методики 16 PF Кеттелла: тревожность, невротический сверхконтроль, слабое «Я», зависимость от мнения группы, чувствительность. VIII октант «Ответственный – великодушный» связан с А, I, F2, Q4, L факторами методики 16 PF Кеттелла: эмоциональная теплота, мягкость, экстравертированность, нефрустрированность, доверчивость [41].

В данном исследовании используется метод опроса в форме онлайн-анкетирования. В исследовании принял участие 251 школьник 5–11 классов. Возрастные характеристики респондентов: от 11 до 18 лет. Распределение респондентов по половому признаку: девочки – 59 %, мальчики – 41 %.

Участникам исследования был предложен опрос, касающийся их участия в кибербуллинге в конкретной роли (жертва, агрессор, подстрекатель, рядовой участник, свидетель). В контексте данной статьи под свидетелями понимаются нейтральные свидетели или свидетели, приходящие на помощь жертве. Респонденты оценивали степень своего участия в кибербуллинге в той или иной роли по шкале «Никогда – Редко – Часто – Всегда», которая была впоследствии переведена в баллы от 0 («Никогда») до 3 («Всегда»). Данные вопросы будут обозначаться «вопросы-дискриминаторы». Вопросы разных блоков (блок вопросов жертвам, блок вопросов агрессором и т. п.) задавались независимо друг от друга и связь между участием в разных ролях не исследовалась. Тем респондентам, которые давали отличный от 0 («Никогда») ответ, предлагалось ответить на последующие вопросы. В сфере исследовательского внимания будут находиться ответы на вопросы касательно особенностей поведения жертв и свидетелей кибербуллинга:

- Способы противодействия кибербуллингу со стороны жертв и свидетелей: Прекращение травли с помощью прямой просьбы к преследователям прекратить, блокировки (бана) преследователей, жалоб родителям, жалоб педагогам, жалоб администраторам интернет-ресурса, а также предложение жертве травли помощи, предложение жертве травли моральной поддержки, отсутствие попыток прекратить травлю;

- Способы защиты в конкретных эпизодах кибербуллинга со стороны жертвы или свидетеля: разворачивание конфликта в интернете, аргументированная дискуссия в интернете, перенос конфликта в реальность и переход к физическому столкновению с преследователем, перенос конфликта в реальность и переход к аргументированной дискуссии, отказ от защиты.

Как и в предыдущих исследованиях, кибербуллинг был разделен на внутришкольный, при котором участниками являются члены одного коллектива, и внешкольный, при котором участниками являются люди, незнакомые в реальности между собой.

Кроме авторского опросника об участии в кибербуллинге, респондентам предлагалось пройти опросник ДМО Т. Лири в адаптации Л. Н. Собчик для определения предпочтительного типа межличностного общения [41].

В рамках данного исследования использовались такие методы математической статистики, как коэффициент корреляции Пирсона, коэффициент точно-бисериальной корреляции.

Результаты исследования

В таблице 1 представлены результаты ответов на вопросы-дискриминаторы: количество ответивших «Редко», «Часто» и «Всегда», процент ответивших «Редко», «Часто» и «Всегда», а также средняя оценка ответов на эти вопросы.

Таблица 1

Количество и процент представленности представителей ролей жертвы и свидетеля внутришкольного и внешкольного кибербуллинга (ответивших хотя бы «иногда» при ответе на вопросы-дискриминаторы опросника), а также средняя оценка участия в той или иной роли респондентами

Table 1

The number and percentage of representatives of the victim and bystander roles of school based and non-school based cyberbullying (who answered at least “sometimes” when answering the questionnaire), as well as the average assessment of participation in a particular role by respondents

Роли, указанные респондентами / Roles indicated by respondents	Внутришкольный кибербуллинг / School based cyberbullying			Внешкольный кибербуллинг / Non-school based cyberbullying		
	Количество / Quantity	Процент / Percent	Средняя оценка / Average rating	Количество / Quantity	Процент / Percent	Средняя оценка / Average rating
Жертва / Victim	42	16,73 %	0,23	20	7,97 %	0,12
Свидетель / Bystander	44	17,53 %	0,23	13	5,18 %	0,08

Как видно из таблицы 1, наиболее велик процент свидетелей внутришкольного кибербуллинга, за ним следует процент жертв внутришкольного кибербуллинга. Ниже всего процент свидетелей внешкольного кибербуллинга.

Стратегии прекращения травли жертв и свидетелей кибербуллинга

Далее была рассмотрена частота представленности конкретных методов защиты от кибербуллинга, к которым прибегали жертвы и свидетели кибербуллинга (таблица 2). Респонденты могли выбирать несколько вариантов ответа на вопрос.

Таблица 2

Частота использования жертвами и свидетелями конкретного способа прекращения травли в случае внутришкольного и внешкольного кибербуллинга (в процентах)

Table 2

The frequency of victims and bystanders using a specific method of stopping school based and non-school based cyberbullying (as a percentage)

Способ прекращения кибербуллинга жертвой или свидетелем / The victim's or bystander's way of stopping cyberbullying	Внутришкольный кибербуллинг / School cyberbullying (%)		Внешкольный кибербуллинг / Non-school cyberbullying (%)	
	Жертва / Victim n = 42	Свидетель / Bystander n = 44	Жертва / Victim n = 20	Свидетель / Bystander n = 13
Прекращение травли с помощью прямой просьбы к преследователям прекратить / Stopping bullying by directly asking the bullies to stop	47,62	31,82	55	7,69

Прекращение травли с помощью игнорирования преследователя (только жертвы) / <i>Stopping bullying by ignoring the bully (only victims)</i>	57,14	–	60	–
Прекращение травли с помощью блокировки (бана) преследователей / <i>Stopping bullying by blocking (banning) bullies</i>	50,00	25,00	55	53,85
Прекращение травли с помощью жалоб родителям / <i>Stopping bullying by complaining to parents</i>	33,33	4,55	30	7,69
Прекращение травли с помощью жалоб педагогам / <i>Stopping bullying by complaining to teachers</i>	11,90	6,82	5	15,38
Прекращение травли с помощью жалоб администраторам интернет-ресурса / <i>Stopping bullying by complaining to Internet resource administrators</i>	14,29	9,09	15	15,38
Прекращение травли с чьей-то помощью (только жертвы) / <i>Stopping bullying with someone's help (only victims)</i>	7,14	–	0	–
Предложение жертве травли помощи (только свидетели) / <i>Offering help to the victim of bullying (only bystanders)</i>	–	27,27	–	23,08
Предложение жертве травли моральной поддержки (только свидетели) / <i>Offering the victim of bullying moral support (only bystanders)</i>	–	29,55	–	30,77
Прекращение травли с помощью смены класса (только жертвы) / <i>Stopping bullying by changing classes (only bystanders)</i>	11,90	–	–	–
Отсутствие попыток прекратить травлю / <i>No attempts to stop the bullying</i>	21,43	43,18	15	61,54

Как следует из таблицы 2, среди жертв наиболее высокий процент набрал вариант «Прекращение травли с помощью игнорирования преследователя». Среди свидетелей наиболее высокий процент набрал вариант «отсутствие попыток», но у свидетелей внешкольного кибербуллинга такой ответ давало более половины респондентов, а у свидетелей внутришкольного кибербуллинга – все-таки менее половины. Интересно также, что свидетели внешкольного кибербуллинга чаще выбирали пожаловаться на преследователя и реже – обратиться к преследователю прямую просьбу прекратить травлю, чем свидетели внутришкольного кибербуллинга.

Следующим вопросом были действия жертвы и свидетеля в конкретных эпизодах кибербуллинга, реакция на отдельные неприятные эпизоды, события, в рамках которых респондент воспринимал ситуацию как агрессию со стороны преследователя. Результаты (в процентах) представлены в таблице 3.

Таблица 3
Процент видов стратегий поведения жертвы и свидетеля в конкретных эпизодах внутришкольного и внешкольного кибербуллинга

Table 3
Percentage of types of victim and bystander behaviour strategies in specific episodes of school based and non-school based cyberbullying

Стратегия поведения в конкретном эпизоде кибербуллинга / Strategy of behaviour in a specific episode of cyberbullying	Внутришкольный кибербуллинг / School cyberbullying (%)		Внешкольный кибербуллинг / Non-school cyberbullying (%)	
	Жертва / Victim n = 42	Свидетель / Bystander n = 44	Жертва / Victim n = 20	Свидетель / Bystander n = 13
Разворачивание конфликта в интернете / Evolution of conflict on the Internet	28,57	20,45	25	7,69
Аргументированная дискуссия в интернете / Reasoned discussion on the Internet	45,24	25,00	50	38,46
Перенос конфликта в реальность и переход к физическому столкновению с преследователем / Transferring the conflict into reality and transition to a physical confrontation with the pursuer	16,67	6,82	25	23,08
Перенос конфликта в реальность и переход к аргументированной дискуссии / Transferring the conflict to reality and transition to a reasoned discussion	28,57	22,73	35	30,77
Отказ от защиты / Refusal of protection	52,38	52,27	25	61,54

Результаты, отраженные в таблице 3, свидетельствуют, что жертвы внешкольного кибербуллинга чаще, чем жертвы внутришкольного кибербуллинга (в большем проценте случаев) высказывали склонность ко всем стратегиям защиты, за исключением разворачивания конфликта в интернете и отказа от защиты. В то же время свидетели внешкольного кибербуллинга чаще, чем участники исследования, указавшие на другие роли в кибербуллинге, высказывали склонность ко всем стратегиям (включая отказ от защиты), за исключением разворачивания конфликта в интернете. Также жертвы чаще, чем свидетели, прибегали ко всем стратегиям, исключая отказ от защиты.

Значимые связи типов межличностного поведения и способов прекращения кибербуллинга

Была рассчитана корреляция между способами прекращения кибербуллинга, выбираемыми жертвами и свидетелями, и типами межличностного взаимодействия. Результаты корреляции представлены в таблицах 4–7.

Таблица 4

Корреляции, рассчитанные с помощью критерия точечно-бисериальной корреляции, между октантами опросника Лири, соответствующим типам межличностного поведения и способами прекращения кибербуллинга выбираемыми жертвами внутришкольного кибербуллинга

Table 4

Correlations calculated using the point-biserial correlation criterion between the octants of the Leary questionnaire corresponding to types of interpersonal behaviour and the ways of stopping of cyberbullying chosen by victims of school cyberbullying

Способ прекращения кибербуллинга жертвой / <i>The victim's way of stopping cyberbullying</i>	Номера октантов / <i>Octant numbers</i>							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Прекращение травли с помощью прямой просьбы к преследователям прекратить / <i>Stopping bullying by directly asking the bullies to stop</i>	-0,05	-0,10	0,05	0,12	0,03	-0,16	0,08	0,01
Прекращение травли с помощью игнорирования преследователя / <i>Stopping bullying by ignoring the bully</i>	0,06	0,08	0,00	0,06	0,05	0,08	-0,27	-0,14
Прекращение травли с помощью блокировки (бана) преследователей / <i>Stopping bullying by blocking (banning) bullies</i>	0,04	0,08	0,07	0,07	-0,01	-0,04	0,13	-0,12
Прекращение травли с помощью жалоб родителям / <i>Stopping bullying by complaining to parents</i>	-0,06	-0,07	-0,05	-0,04	-0,07	0,08	0,04	0,02
Прекращение травли с помощью жалоб педагогам / <i>Stopping bullying by complaining to teachers</i>	-0,05	-0,02	0,01	0,03	0,01	0,23	-0,09	-0,03
Прекращение травли с помощью жалоб администраторам интернет-ресурса / <i>Stopping bullying by complaining to Internet resource administrators</i>	-0,06	0,00	0,04	0,03	-0,04	0,08	-0,01	-0,05
Прекращение травли с чьей-то помощью / <i>Stopping bullying with someone's help</i>	-0,10	-0,15	-0,16	-0,09	-0,04	-0,06	-0,06	-0,18
Прекращение травли с помощью смены класса / <i>Stopping bullying by changing classes</i>	-0,17	0,05	-0,01	0,12	0,14	0,15	-0,03	-0,06
Отсутствие попыток прекратить травлю / <i>No attempts to stop the bullying</i>	-0,14	-0,10	0,03	0,02	0,08	0,06	-0,18	-0,01

Примечание. $n = 42$. Критическое значение корреляции $r_{\text{крит.}} = 0,304$ при $p < 0,05$.

Note. $n = 42$. The critical value of the correlation $r_{\text{crit.}} = 0,304$, $p < 0,05$.

Как следует из таблицы 4, между типами межличностного поведения и способами прекращения кибербуллинга, к которым прибегали жертвы внутришкольного кибербуллинга, нет значимых связей.

Таблица 5

Корреляции, рассчитанные с помощью критерия точечно-бисериальной корреляции, между октантами опросника Лири, соответствующим типам межличностного поведения и способами прекращения кибербуллинга выбираемыми жертвами внешкольного кибербуллинга

Table 5

Correlations calculated using the point-biserial correlation criterion between the octants of the Leary questionnaire corresponding to types of interpersonal behaviour and the ways of stopping of cyberbullying chosen by victims of non-school cyberbullying

Способ прекращения кибербуллинга жертвой / <i>The victim's way of stopping cyberbullying</i>	Номера октантов / <i>Octant numbers</i>							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Прекращение травли с помощью прямой просьбы к преследователям прекратить / <i>Stopping bullying by directly asking the bullies to stop</i>	0,41	0,22	0,30	0,38	0,34	0,08	0,19	0,01
Прекращение травли с помощью игнорирования преследователя / <i>Stopping bullying by ignoring the bully</i>	0,25	0,08	0,09	0,29	0,09	-0,22	0,16	0,03
Прекращение травли с помощью блокировки (бана) преследователей / <i>Stopping bullying by blocking (banning) bullies</i>	-0,10	0,13	0,30	0,11	0,18	0,26	0,19	0,21
Прекращение травли с помощью жалоб родителям / <i>Stopping bullying by complaining to parents</i>	0,29	0,32	0,03	-0,10	0,35	0,26	0,33	0,40
Прекращение травли с помощью жалоб педагогам / <i>Stopping bullying by complaining to teachers</i>	-0,07	-0,13	-0,25	-0,22	-0,20	-0,24	-0,23	-0,03
Прекращение травли с помощью жалоб администраторам интернет-ресурса / <i>Stopping bullying by complaining to Internet resource administrators</i>	-0,09	0,35	0,04	0,09	0,28	0,33	0,44	0,17
Прекращение травли с чьей-то помощью / <i>Stopping bullying with someone's help</i>	–	–	–	–	–	–	–	–
Отсутствие попыток прекратить травлю / <i>No attempts to stop the bullying</i>	-0,28	0,00	0,09	0,24	0,06	-0,12	0,08	-0,12

Примечание. $n = 20$. Критическое значение корреляции $r_{\text{крит.}} = 0,444$ при $p < 0,05$.

Note. $n = 20$. The critical value of the correlation $r_{\text{crit.}} = 0,444$, $p < 0,05$.

Как следует из таблицы 5, между типами межличностного поведения и способами прекращения кибербуллинга, к которым прибегали жертвы внешкольного кибербуллинга, нет значимых связей.

Таблица 6

Корреляции, рассчитанные с помощью критерия точечно-бисериальной корреляции, между октантами опросника Лири, соответствующим типам межличностного поведения и способами прекращения кибербуллинга выбираемыми свидетелями внутришкольного кибербуллинга

Table 6

Correlations calculated using the point-biserial correlation criterion between the octants of the Leary questionnaire corresponding to types of interpersonal behaviour and the ways of stopping of cyberbullying chosen by bystanders of school cyberbullying

Способ прекращения кибербуллинга свидетелем / The bystander's way of stopping cyberbullying	Номера октантов / Octant numbers							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Прекращение травли с помощью прямой просьбы к преследователям прекратить / Stopping bullying by directly asking the bullies to stop	0,00	-0,14	-0,10	-0,11	0,16	-0,04	0,23	0,08
Прекращение травли с помощью блокировки (бана) преследователей / Stopping bullying by blocking (banning) bullies	0,04	0,15	0,22	0,04	0,11	0,23	0,10	0,14
Прекращение травли с помощью жалоб родителям / Stopping bullying by complaining to parents	-0,15	-0,06	0,06	0,02	-0,08	-0,04	-0,05	-0,13
Прекращение травли с помощью жалоб педагогам / Stopping bullying by complaining to teachers	-0,08	-0,07	-0,14	-0,14	-0,16	0,02	-0,24	-0,19
Прекращение травли с помощью жалоб администраторам интернет-ресурса / Stopping bullying by complaining to Internet resource administrators	-0,03	0,08	0,06	0,08	0,21	0,30	0,30	0,28
Предложение жертве травли помощи / Offering help to the victim of bullying	0,16	0,01	0,03	0,04	0,14	0,00	0,12	0,03
Предложение жертве травли моральной поддержки / Offering the victim of bullying moral support	0,25	0,13	0,19	0,13	0,05	-0,05	0,31	0,16
Отсутствие попыток прекратить травлю / No attempts to stop the bullying	-0,06	0,17	0,11	0,14	0,00	-0,04	-0,20	0,01

Примечание. $n = 44$. Критическое значение корреляции $r_{\text{крит.}} = 0,297$ при $p < 0,05$.

Note. $n = 44$. The critical value of the correlation $r_{\text{crit.}} = 0,297$, $p < 0,05$.

Как следует из таблицы 6, существует корреляция, значимая для первого уровня значимости, между:

- Прекращением травли свидетелем внутришкольного кибербуллинга с помощью обращения к администрации интернет-ресурса – и VI октантом «Зависимый – послушный», а также VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный»;
- Предложением жертве кибербуллинга моральной поддержки со стороны свидетеля внутришкольного кибербуллинга – и VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный».

Обращает на себя внимание тот факт, что вмешательство во внутришкольный кибербуллинг связано с конформными типами поведения, для которых характерна зависимость от мнения группы.

Таблица 7

Корреляции, рассчитанные с помощью критерия точечно-бисериальной корреляции, между октантами опросника Лири, соответствующим типам межличностного поведения и способами прекращения кибербуллинга выбираемыми свидетелями внешкольного кибербуллинга

Table 7

Correlations calculated using the point-biserial correlation criterion between the octants of the Leary questionnaire corresponding to types of interpersonal behaviour and the ways of stopping of cyberbullying chosen by bystanders of non-school cyberbullying

Способ прекращения кибербуллинга свидетелем / <i>The bystander's way of stopping cyberbullying</i>	Номера октантов / <i>Octant numbers</i>							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Прекращение травли с помощью прямой просьбы к преследователям прекратить / <i>Stopping bullying by directly asking the bullies to stop</i>	-0,04	0,10	0,03	-0,15	-0,20	-0,31	0,16	0,21
Прекращение травли с помощью блокировки (бана) преследователей / <i>Stopping bullying by blocking (banning) bullies</i>	-0,01	0,32	-0,01	0,03	0,00	0,27	0,34	-0,03
Прекращение травли с помощью жалоб родителям / <i>Stopping bullying by complaining to parents</i>	0,02	0,42	0,03	0,18	0,61	0,36	0,37	0,54
Прекращение травли с помощью жалоб педагогам / <i>Stopping bullying by complaining to teachers</i>	0,21	-0,41	-0,41	-0,03	-0,23	-0,06	-0,28	-0,33
Прекращение травли с помощью жалоб администраторам интернет-ресурса / <i>Stopping bullying by complaining to Internet resource administrators</i>	-0,01	0,07	-0,15	-0,15	-0,08	0,14	0,47	-0,09
Предложение жертве травли помощи / <i>Offering help to the victim of bullying</i>	-0,14	0,33	0,12	0,04	0,26	-0,08	0,25	0,33
Предложение жертве травли моральной поддержки / <i>Offering the victim of bullying moral support</i>	0,26	0,67	0,54	0,23	0,53	0,29	0,50	0,67
Отсутствие попыток прекратить травлю / <i>No attempts to stop the bullying</i>	0,23	-0,04	0,15	0,31	-0,06	0,19	-0,12	-0,16

Примечание. $n = 13$. Критическое значение корреляции $r_{\text{крит.}} = 0,553$ при $p < 0,05$.

Note. $n = 13$. The critical value of the correlation $r_{\text{crit.}} = 0,553$, $p < 0,05$.

Как следует из таблицы 7, существует корреляция, значимая для первого уровня значимости, между:

- Предложением жертве кибербуллинга моральной поддержки со стороны свидетеля внешкольного кибербуллинга – и II октантом «Независимый – доминирующий», а также VIII октантом «Ответственный – великодушный»;
- Прекращением кибербуллинга с помощью жалоб родителям со стороны свидетеля внешкольного кибербуллинга – и V октантом «Покорный – застенчивый».

Обращает на себя внимание тот факт, что вмешательство в ситуацию внешкольного кибербуллинга связано не только с конформными, но и с неконформным типом межличностного поведения.

Была рассчитана корреляция между способами защиты жертвы в конкретных эпизодах травли, выбираемыми жертвами и свидетелями, и типами межличностного взаимодействия. Результат приводится в таблицах 8–11.

Таблица 8

Корреляции, рассчитанные с помощью критерия точечно-бисериальной корреляции, между октантами опросника Лири, соответствующим типам межличностного поведения и и способами защиты в конкретных эпизодах внутришкольного кибербуллинга, выбираемыми жертвами внутришкольного кибербуллинга

Table 8

Correlations calculated using the point-biserial correlation criterion between the octants of the Leary questionnaire corresponding to types of interpersonal behaviour and methods of protection in specific episodes of school cyberbullying chosen by victims of school cyberbullying

Стратегия поведения в конкретном эпизоде кибербуллинга / <i>Strategy of behaviour in a specific episode of cyberbullying</i>	Номера октантов / <i>Octant numbers</i>							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Разворачивание конфликта в интернете / <i>Evolution of conflict on the Internet</i>	0,04	0,14	0,00	0,09	0,07	-0,01	0,02	0,05
Аргументированная дискуссия в интернете / <i>Reasoned discussion on the Internet</i>	0,19	0,13	0,21	0,30	0,15	0,15	0,31	0,35
Перенос конфликта в реальность и переход к физическому столкновению с преследователем / <i>Transferring the conflict into reality and transition to a physical confrontation with the pursuer</i>	0,05	0,15	-0,01	0,10	0,18	0,38	-0,05	0,00
Перенос конфликта в реальность и переход к аргументированной дискуссии / <i>Transferring the conflict to reality and transition to a reasoned discussion</i>	-0,05	0,01	-0,05	0,02	0,27	0,15	-0,18	-0,02
Отказ от защиты / <i>Refusal of protection</i>	-0,27	-0,22	-0,14	0,01	-0,09	-0,20	-0,16	-0,25

Примечание. $n = 42$. Критическое значение корреляции $r_{\text{крит.}} = 0,304$ при $p < 0,05$.

Note. $n = 42$. The critical value of the correlation $r_{\text{crit.}} = 0,304$, $p < 0,05$.

Как следует из таблицы 8, существует корреляция, значимая для первого уровня значимости, между:

- Обращением жертвы внутришкольного кибербуллинга к аргументированной дискуссии, разворачиваемой в интернете, чтобы защититься во время конкретного эпизода, – и VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный», а также VIII октантом «Ответственный – великодушный»;
- Переносом конфликта в реальность с последующим переходом к физическому столкновению – и VI октантом «Зависимый – послушный».

Обращает на себя внимание, что действия в конкретных эпизодах внутришкольного кибербуллинга связаны только с конформными октантами, а также что более настроенные на сотрудничество октанты склонны пытаться разрешить вопрос в ходе аргументированной дискуссии, тогда как более тревожный скорее склонен переходить к физическим способам настоять на своем.

Таблица 9

Корреляции, рассчитанные с помощью критерия точечно-бисериальной корреляции, между октантами опросника Лири, соответствующим типам межличностного поведения и способами защиты в конкретных эпизодах внешкольного кибербуллинга, выбираемыми жертвами внешкольного кибербуллинга

Table 9

Correlations calculated using the point-biserial correlation criterion between the octants of the Leary questionnaire corresponding to types of interpersonal behaviour and methods of protection in specific episodes of non-school cyberbullying chosen by victims of non-school cyberbullying

Стратегия поведения в конкретном эпизоде кибербуллинга / Strategy of behaviour in a specific episode of cyberbullying	Номера октантов / Octant numbers							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Разворачивание конфликта в интернете / Evolution of conflict on the Internet	-0,05	-0,13	-0,13	-0,09	-0,33	-0,29	-0,25	-0,08
Аргументированная дискуссия в интернете / Reasoned discussion on the Internet	0,63	0,57	0,44	0,39	0,50	0,28	0,80	0,43
Перенос конфликта в реальность и переход к физическому столкновению с преследователем / Transferring the conflict into reality and transition to a physical confrontation with the pursuer	-0,02	-0,09	-0,13	0,01	0,02	0,29	0,08	-0,08
Перенос конфликта в реальность и переход к аргументированной дискуссии / Transferring the conflict to reality and transition to a reasoned discussion	-0,03	-0,06	-0,20	-0,31	0,04	-0,10	0,02	-0,02
Отказ от защиты / Refusal of protection	-0,39	-0,23	-0,05	-0,09	-0,25	-0,29	-0,50	-0,27

Примечание. $n = 20$. Критическое значение корреляции $r_{\text{крит.}} = 0,444$ при $p < 0,05$.

Note. $n = 20$. The critical value of the correlation $r_{\text{crit.}} = 0,444$, $p < 0,05$.

Как следует из таблицы 9, существует корреляция, значимая для первого уровня значимости, между:

- Обращением жертвы внешкольного кибербуллинга к аргументированной дискуссии, разворачиваемой в интернете, чтобы защититься во время конкретного эпизода, – I октантом «Властный – лидирующий», II октантом «Независимый – доминирующий», V октантом «Покорный – застенчивый», а также VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный»;
- Отказом от защиты – и VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный» (отрицательная связь).

Интерес представляет тот факт, что защита себя с помощью аргументированной дискуссии в интернете связана как с конформными, так и неконформными октантами. Связь отказа от защиты с VII октантом можно объяснить тем, что такая стратегия – это своеобразный отказ от сотрудничества, от взаимодействия, и, следовательно, чем больше ученик настроен на сотрудничество, тем менее он настроен ничего не делать в ходе конфликта.

Таблица 10

Корреляции, рассчитанные с помощью критерия точечно-бисериальной корреляции, между октантами опросника Лири, соответствующим типам межличностного поведения и способами защиты жертвы в конкретных эпизодах внутришкольного кибербуллинга, выбираемыми свидетелями внутришкольного кибербуллинга

Table 10

Correlations calculated using the point-biserial correlation criterion between the octants of the Leary questionnaire corresponding to types of interpersonal behaviour and ways to protect the victim in specific episodes of school based cyberbullying, chosen by bystanders of school based cyberbullying

Стратегия поведения в конкретном эпизоде кибербуллинга / Strategy of behaviour in a specific episode of cyberbullying	Номера октантов / Octant numbers							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Разворачивание конфликта в интернете / Evolution of conflict on the Internet	-0,10	-0,04	0,00	-0,07	0,13	0,23	0,23	0,03
Аргументированная дискуссия в интернете / Reasoned discussion on the Internet	0,28	0,17	0,15	0,22	0,18	0,15	0,14	0,08
Перенос конфликта в реальность и переход к физическому столкновению с преследователем / Transferring the conflict into reality and transition to a physical confrontation with the pursuer	-0,03	0,05	0,03	0,11	0,24	0,29	0,06	0,10
Перенос конфликта в реальность и переход к аргументированной дискуссии / Transferring the conflict to reality and transition to a reasoned discussion	0,20	0,28	0,37	0,29	0,17	0,26	0,19	0,14
Отказ от защиты / Refusal of protection	-0,09	0,06	-0,01	-0,07	-0,20	-0,08	-0,27	-0,08

Примечание. $n = 44$. Критическое значение корреляции $r_{\text{крит.}} = 0,297$ при $p < 0,05$.

Note. $n = 44$. The critical value of the correlation $r_{\text{crit.}} = 0,297$, $p < 0,05$.

Как следует из таблицы 10, существует корреляция, значимая для первого уровня значимости, между переносом свидетелем внутришкольного кибербуллинга конфликта в реальность с последующим разворачиванием аргументированной дискуссии – и III октантом «Прямолинейный – агрессивный».

Обращает на себя внимание тот факт, что в случае, когда защиту в конкретном эпизоде осуществляет свидетель внутришкольного кибербуллинга, а не сама жертва, его активность связана с неконформным октантом.

Таблица 11

Корреляции, рассчитанные с помощью критерия точечно-бисериальной корреляции, между октантами опросника Лири, соответствующим типам межличностного поведения и способами защиты жертвы в конкретных эпизодах внешкольного кибербуллинга, выбираемыми свидетелями внешкольного кибербуллинга

Table 11

Correlations calculated using the point-biserial correlation criterion between the octants of the Leary questionnaire corresponding to types of interpersonal behaviour and ways to protect the victim in specific episodes of non-school based cyberbullying, chosen by bystanders of non-school based cyberbullying

Стратегия поведения в конкретном эпизоде кибербуллинга / Strategy of behaviour in a specific episode of cyberbullying	Номера октантов / Octant numbers							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Разворачивание конфликта в интернете / Evolution of conflict on the Internet	-0,21	-0,01	0,12	0,02	0,00	-0,17	-0,14	-0,23
Аргументированная дискуссия в интернете / Reasoned discussion on the Internet	0,13	0,27	-0,05	0,23	0,17	0,11	0,45	0,10
Перенос конфликта в реальность и переход к физическому столкновению с преследователем / Transferring the conflict into reality and transition to a physical confrontation with the pursuer	0,30	-0,02	-0,22	0,09	-0,06	0,26	0,38	-0,22
Перенос конфликта в реальность и переход к аргументированной дискуссии / Transferring the conflict to reality and transition to a reasoned discussion	0,36	0,73	0,39	0,23	0,47	0,44	0,85	0,74
Отказ от защиты / Refusal of protection	0,13	-0,33	0,00	0,08	-0,17	-0,03	-0,56	-0,22

Примечание. $n = 13$. Критическое значение корреляции $r_{\text{крит.}} = 0,553$ при $p < 0,05$, $r_{\text{крит.}} = 0,684$ при $p < 0,01$.

Note. $n = 13$. The critical value of the correlation $r_{\text{crit.}} = 0,553$, $p < 0,05$, $r_{\text{crit.}} = 0,684$, $p < 0,01$.

Как следует из таблицы 11:

- Существует корреляция, значимая для второго уровня значимости, между переносом свидетелем внешкольного кибербуллинга конфликта в реальность с последующим разворачиванием аргументированной дискуссии – и II октантом «Независимый – доминирующий», VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный» и VIII октантом «Ответственный – великодушный»;

- Существует отрицательная корреляция, значимая для первого уровня значимости, между отказом от защиты жертвы со стороны свидетеля внешнего кибербуллинга – и VII октантом «Сотрудничающий – конвенционный».

В данном случае защита жертвы связана как с неконформным, так и с конформными октантами, а отказ от защиты негативно связан с конформным, нацеленным на сотрудничество.

Обсуждение

При рассмотрении роли жертвы в кибербуллинге в основном изучается проблема влияния травли на жертву кибербуллинга. Как правило, речь идет о поведенческих и психических проблемах, провоцируемых кибербуллингом [25; 27; 28]. Также ставится вопрос взаимосвязи опыта участия в кибербуллинге в роли жертвы и особенностей личности жертвы [26]. Стратегии жертвы, однако, тоже исследуются, в то же время при их рассмотрении можно увидеть подход, в котором стратегии преодоления стресса смешиваются с конкретными технологическими решениями [29].

Согласно рассмотренной литературе, свидетели кибербуллинга могут приходить на помощь жертве, присоединяться к преследователям или занимать нейтральную позицию [4; 23]. В рамках данного исследования свидетели, поддерживающие агрессора, были отнесены к одной из категорий преследователей, поэтому в настоящей статье рассматриваются только свидетели, помогающие жертве и свидетели, занимающие нейтральную позицию. В изученной литературе много внимания уделяется причинам, по которым свидетели кибербуллинга приходят на помощь жертве [23; 25, 31–38].

Изучение выбираемых свидетелями стратегий поведения в случае кибербуллинга показывает, что среди респондентов, указавших на опыт наблюдения за кибербуллингом со стороны (свидетелей кибербуллинга), большинство выбрало стратегию невмешательства, став, таким образом, нейтральными свидетелями. Интерес представляет тот факт, что среди свидетелей внешнего кибербуллинга заметно более высокий процент испытуемых, чем среди свидетелей внутришкольного, обращался за помощью к родителям, педагогам и администраторам ресурса. Также свидетели внешнего кибербуллинга чаще прибегали к блокировке преследователей, чтобы защитить жертву. При этом свидетели внутришкольного кибербуллинга чаще, чем свидетели внешнего, обращались к преследователям с прямой просьбой прекратить. Это легко объяснить тем, что все участники внутришкольного кибербуллинга учатся в одном учебном заведении, даже в одном классе, и между ними существуют налаженные социальные отношения и способы коммуникации.

Также был поставлен вопрос, к каким действиям прибегают жертвы и свидетели не в отношении кибербуллинга в целом, а в каждом конкретном эпизоде травли в интернете. Примерно половина жертв внутришкольного, свидетелей и внутришкольного, и внешнего кибербуллинга выбрали отказ от

защиты в случае травли, однако процент жертв внешкольного кибербуллинга, выбравших эту же стратегию, заметно ниже: всего 25 %. Кроме отказа от защиты, жертвы предпочитают отвечать на агрессию в интернете аргументированной дискуссией, разворачиваемой в интернете же, особенно жертвы внешкольного кибербуллинга. При этом достаточно велик процент и желающих развернуть дискуссию в реальности. К этой стратегии охотно прибегают и жертвы, и свидетели внешкольного кибербуллинга, хотя для них перенос разговора в реальность требует определенного сближения с преследователем, до начала кибербуллинга им, возможно, вовсе незнакомым.

Наименее популярен вариант переноса конфликта в реальность с последующим переходом к физическому столкновению, однако эта наименьшая популярность ярче всего проявляется среди свидетелей внутришкольного кибербуллинга (6,82 %). Жертвы внешкольного кибербуллинга указывали на такой вариант чаще, чем жертвы внешкольного (25 % против 16 %), свидетели внешкольного кибербуллинга указали на него в 23 %. Возможно, переход к физическому столкновению остается на словах, поэтому к нему охотней прибегают жертвы и свидетели внешкольного кибербуллинга, а, возможно, на их решение оказывает отсутствие устойчивых социальных связей с преследователем, фактически, возможно, они не испытывают опасений, что физическое столкновение с преследователем отразится на их положении в классе, поскольку во внешкольном кибербуллинге преследователь не имеет отношения к школьному сообществу.

Стратегии жертв

Для того чтобы наглядно представить взаимосвязи между психологическими параметрами и параметрами кибербуллинга (в которые был также включен ответ на вопрос-дискриминатор), были построены корреляционные плеяды, см. рисунки 1–4. На рисунке 1 представлена корреляционная плеяда, описывающая связь между типами межличностного поведения и параметрами кибербуллинга для выборки жертв внутришкольного кибербуллинга.

Для удобства восприятия на рисунках используются номера октантов без подписей, также используются следующие обозначения: «П» – параметр относится к способам прекращения кибербуллинга, «З» – к способам защиты в конкретных эпизодах кибербуллинга. Подробную расшифровку (касающуюся также стратегий жертв и свидетелей внутри- и внешкольного кибербуллинга) можно увидеть в таблице 12.

Таблица 12

Расшифровка обозначений, используемых в корреляционных плеядах

Table 12

Decoding the notation used in correlation pleiades

Параметр кибербуллинга / <i>The cyberbullying parameter</i>	Обозначение на рисунке / <i>The designation in the figure</i>	Параметр кибербул- линга / <i>The cyberbullying parameter</i>	Обозначение на рисунке / <i>The designation in the figure</i>
Прекращение травли с помо- щью прямой просьбы к пресле- дователям прекратить / <i>Stopping bullying by directly asking the bullies to stop</i>	П. Просьба / <i>P. Request</i>	Прекращение травли с чь- ей-то помощью / <i>Stopping bullying with someone's help</i>	П. Помощь извне / <i>P. Outside help</i>
Прекращение травли с помо- щью игнорирования пресле- дователя / <i>Stopping bullying by ignoring the bully</i>	П. Игнор / <i>P. Ignore</i>	Прекращение травли с помощью смены класса / <i>Stopping bullying by changing classes</i>	П. Смена класса / <i>P. Change of class</i>
Прекращение травли с помо- щью блокировки (бана) пресле- дователей / <i>Stopping bullying by blocking (banning) bullies</i>	П. Бан / <i>P. Ban</i>	Отсутствие попыток прекратить травлю / <i>No attempts to stop the bullying</i>	П. Без попыток / <i>P. Without trying</i>
Прекращение травли с помо- щью жалоб родителям / <i>Stopping bullying by complaining to parents</i>	П. Жалобы ро- дителям / <i>P. Complaints to parents</i>	Разворачивание конфлик- та в интернете / <i>Evolution of conflict on the Internet</i>	3. интернет-ссора / <i>Z. Internet quarrel</i>
Прекращение травли с помо- щью жалоб педагогам / <i>Stopping bullying by complaining to teachers</i>	П. Жалобы пе- дагогам / <i>P. Complaints to teachers</i>	Аргументированная дис- куссия в интернете / <i>Reasoned discussion on the Internet</i>	3. интернет-аргу- менты / <i>Z. Internet arguments</i>
Прекращение травли с помо- щью жалоб администраторам интернет-ресурса / <i>Stopping bullying by complaining to Internet resource administrators</i>	П. Жалобы админам / <i>P. Complaints to admins</i>	Перенос конфликта в ре- альность и переход к фи- зическому столкновению с преследователем / <i>Transferring the conflict into reality and transition to a physical confrontation with the pursuer</i>	3. Реал-драка / <i>Z. Real fight</i>
Предложение жертве травли по- мощи / <i>Offering help to the victim of bullying</i>	П. Предложе- ние помощи / <i>P. Offer of help</i>	Перенос конфликта в ре- альность и переход к аргу- ментированной дискуссии / <i>Transferring the conflict to reality and transition to a reasoned discussion</i>	3. Реал-аргументы / <i>Z. Real arguments</i>
Предложение жертве трав- ли моральной поддержки / <i>Offering the victim of bullying moral support</i>	П. Моральная поддержка / <i>P. Moral support</i>	Отказ от защиты / <i>Refusal of protection</i>	3. Никак / <i>Z. No way</i>

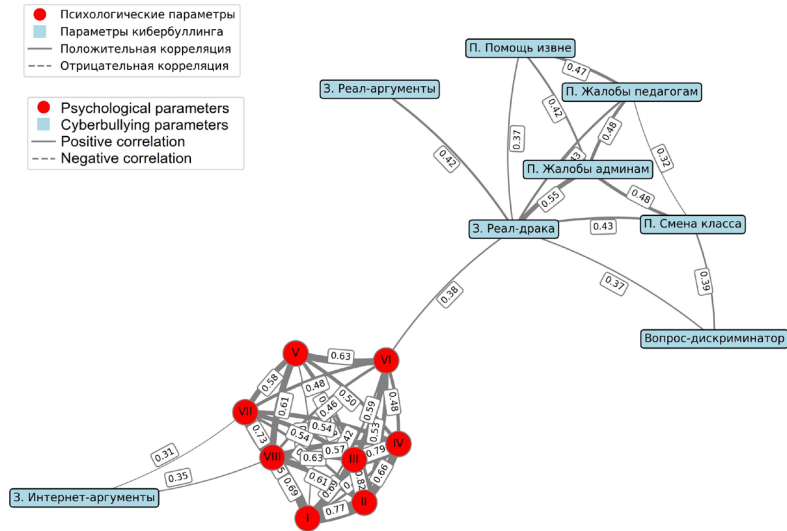


Рис. 1*. Корреляционная матрица значимых связей типов межличностного поведения и параметров кибербуллинга в выборке жертв внутришкольного кибербуллинга, $n = 42$.

Fig. 1*. Significant relationships between types of interpersonal behaviour and cyberbullying parameters in a sample of victims of school based cyberbullying, $n = 42$.

*Примечание. Расшифровка обозначений рисунка 1 приведена в таблице 12.

*Note. The explanation of the designation in Figure 1 is given in Table 12.

Из рисунка 1 особенно хорошо видно, что с использованием тех или иных методов защиты в конкретных эпизодах кибербуллинга только конформные типы межличностного поведения. Достаточно объяснить тот факт, что два октанта, нацеленных на сотрудничество, связаны с использованием аргументированной дискуссии в интернете, тогда как октант, основной особенностью которого является зависимость от мнения группы, связан с переходом к реальному физическому взаимодействию, которое, в свою очередь, связано с

разнообразными методами прекращения кибербуллинга и защитами в случае конкретных эпизодов.

На рисунке 2 представлена корреляционная плеяда, описывающая связь между типами межличностного поведения и параметрами кибербуллинга для выборки жертв внешкольного кибербуллинга. Прослеживается та же связь типа межличностного поведения с использованием аргументированной дискуссии в интернете в качестве защиты от конкретных эпизодов кибербуллинга. Однако на этот раз с этим способом связан только один из конформных октантов, VII «Сотрудничающий – конвенциональный».

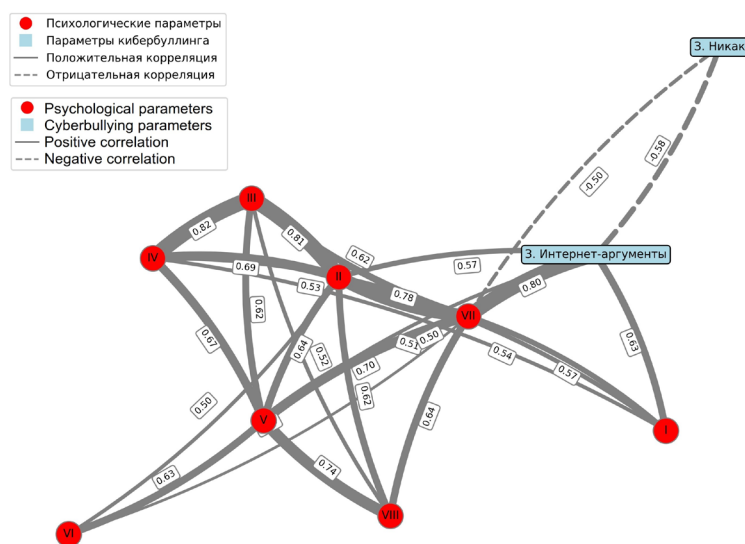


Рис. 2*. Корреляционная матрица значимых связей типов межличностного поведения и параметров кибербуллинга в выборке жертв внешкольного кибербуллинга, $n = 20$.

Fig. 2*. Significant relationships between types of interpersonal behaviour and cyberbullying parameters in a sample of victims of non-school based cyberbullying, $n = 20$.

* Примечание. Расшифровка обозначений рисунка 2 приведена в таблице 12.

* Note. The explanation of the designation in Figure 2 is given in Table 12.

Также с использованием аргументированной дискуссии в интернете связаны неконформные октанты, I октант «Властный – лидирующий» и II октант

«Независимый – доминирующий». Как показала в своей работе Л.Н. Собчик, оба они связаны с доминированием [41]. Возможно, это качество ведет к тому, что жертва выбирает наиболее конструктивный тип выхода из конфликтной ситуации.

Кроме того, отказ от защиты отрицательно связан с VIII октантом «Ответственный – великодушный». Поскольку, согласно Л.Н. Собчик, этот тип межличностного поведения связан с такими качествами, как эмоциональная теплота, мягкость, экстравертированность, нефрустрированность, доверчивость [41], можно предположить, что, чем больше у жертвы внешкольного кибербуллинга склонности проявлять эти личностные черты, чем более она нацелена на конструктивное взаимодействие, тем менее она склонна уходить от конфликта, не защищаясь в случае конкретного эпизода кибербуллинга.

Таким образом, в выборках жертв внутри- и внешкольного кибербуллинга существует связь между типом межличностного поведения и использованием аргументированной дискуссии в качестве защиты от конкретных эпизодов кибербуллинга, однако у жертв внутришкольного кибербуллинга этот вид защиты связан только с конформными октантами, а у жертв внешкольного – также с неконформными.

Стратегии свидетелей

На рисунке 3 представлена корреляционная плеяда, описывающая связь между типами межличностного поведения и параметрами кибербуллинга для выборки свидетелей внутришкольного кибербуллинга.

Можно ясно увидеть, что использование аргументированной дискуссии в интернете не связано с тем или иным типом межличностного поведения для выборки свидетелей внутришкольного кибербуллинга. При этом III октант «Прямолинейный – агрессивный» связан с аргументированной дискуссией в реальности с целью защиты жертвы внутришкольного кибербуллинга. Согласно Л. Н. Собчик, этот тип межличностного поведения связан с такими личностными чертами, как радикализм, самостоятельность, смелость, спонтанность [41]. По всей видимости, они могут способствовать тому, чтобы свидетель внутришкольного кибербуллинга активно вмешивался в ситуацию травли в интернете. Выбор среды (реальное общение, а не дискуссия в интернете) может быть связан с тем, что конфликт так или иначе протекает в классе, и наблюдающему со стороны может быть, при выраженности III октанта, проще вмешаться с помощью разговора лицом к лицу.



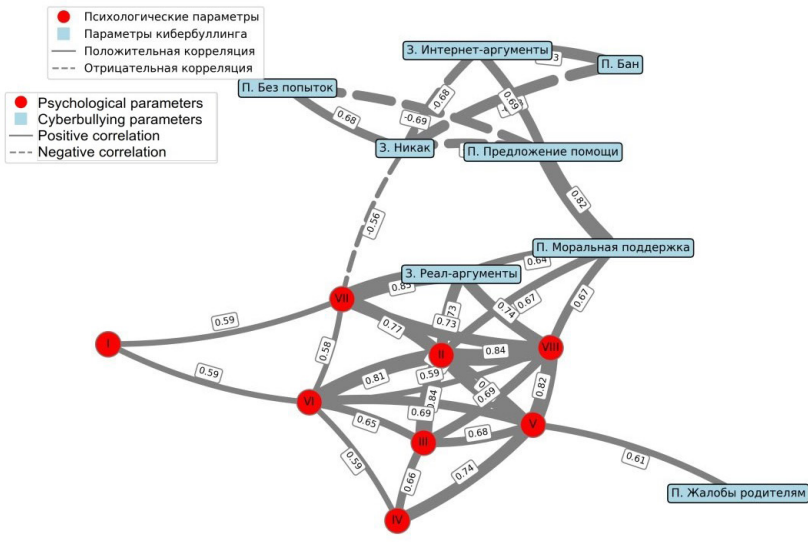


Рис.4*. Корреляционная матрица значимых связей типов межличностного поведения и параметров кибербуллинга в выборке свидетелей внутришкольного кибербуллинга, $n = 13$.

Fig. 4*. Significant relationships between types of interpersonal behaviour and cyberbullying parameters in a sample of victims of school based cyberbullying, $n = 13$.

*Примечание. Расшифровка обозначений рисунка 4 приведена в таблице 12.

*Note. The explanation of the designation in Figure 1 is given in Table 12.

Переход к аргументированной дискуссии в реальности также связан с типом межличностного поведения, но на этот раз не только с неконформными, но и с конформными октантами. Также предложение моральной поддержки связано с конформным, VIII октантом, и с неконформным, II октантом «Независимый – доминирующий». Согласно Л. Н. Собчик, этот октант, кроме таких личностных черт как доминирование, самодостаточность, решительность, отличает также и мягкость [41], что может объяснить склонность предлагать моральную поддержку.

V октант «Покорный – застенчивый», который, согласно Л. Н. Собчик, отличает замкнутость, мнительность, интроверсия, зависимость [41], связан с обращением к родителям в случае наблюдения за внешкольным кибербуллингом, а VII октант «Сотрудничающий – конвенциональный» – отрицательно свя-

зан с отказом от защиты жертвы, что объяснимо, с учетом того, что данный октант связан, кроме прочего, с тенденцией к сотрудничеству [41].

Можно увидеть, что в выборках свидетелей, в отличие от выборок жертв, напротив, более активные действия при внутришкольном кибербуллинге связаны с неконформными октантами, а при внешкольном – с конформными.

Заключение

В данной статье рассмотрены вопросы кибербуллинга. В сфере внимания авторов жертвы и свидетели кибербуллинга, а также стратегии их поведения и связь с типом межличностного поведения, изучаемая на основе методики ДМО Т. Лири в адаптации Л. Н. Собчик. Будет ли жертва пытаться защищаться? Станет ли свидетель защищать жертву? Какие типы межличностного поведения связаны с тем или иным выбором жертвы или свидетеля?

Традиционный подход к изучению жертвы кибербуллинга делает упор на ее беспомощности и опасности, которая угрожает жертве и ее здоровью в связи с кибербуллингом. Вопросы же защиты традиционно относят к позиции свидетеля, который может вступить или не вступить за жертву. Когда говорится о способах преодоления кибербуллинга со стороны жертвы, в ряде случаев смешиваются действия жертвы, направленные вовне, и психологические стратегии совладания, направленные на восстановление субъективного психологического благополучия. В данной работе рассматриваются стратегии поведения, то есть направленных вовне действий, к которым может прибегать жертва или свидетель.

В отличие от большинства рассмотренных статей, в данной работе в продолжении предыдущих исследований кибербуллинг разделяется на внутришкольный и внешкольный, поскольку в первом случае речь идет о переносе в интернет внутренних отношений внутри сложившегося коллектива, а во втором случае сталкиваются принципиально незнакомые люди.

Была установлена связь между избираемыми способами защиты и самозащиты в случае систематической травли и отдельных эпизодов кибербуллинга со стороны жертв и свидетелей и типом межличностного поведения, что подтверждает гипотезу данной работы.

Как выяснилось, способы самозащиты жертвы от кибербуллинга в целом (то есть действия, которые жертва совершает, чтобы прекратить систематическую и планомерную травлю в интернете) не связаны с типами межличностного поведения, поэтому они не рассматривались в рамках данной работы.

Однако есть связь между способами защиты жертвы в отдельных эпизодах внутришкольного кибербуллинга и типами межличностного поведения:

- Обращение жертвы внутришкольного кибербуллинга к аргументированной дискуссии, разворачиваемой в интернете, чтобы защититься во время конкретного эпизода, связано с VII октантом «Сотрудничающий – конвенционный», а также с VIII октантом «Ответственный – великодушный»;

- Перенос конфликта в реальность с последующим переходом к физическому столкновению связан с VI октантом «Зависимый – послушный».

Также есть связь между способами защиты жертвы в отдельных эпизодах внешкольного кибербуллинга и типами межличностного поведения:

- Обращение жертвы внешкольного кибербуллинга к аргументированной дискуссии, разворачиваемой в интернете, чтобы защититься во время конкретного эпизода, связано с I октантом «Властный – лидирующий», II октантом «Независимый – доминирующий», V октантом «Покорный – застенчивый», а также с VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный»;

- Отказ от защиты связан с VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный» (отрицательная связь).

Таким образом, в выборках жертв внутри- и внешкольного кибербуллинга существует связь между типом межличностного поведения и использованием аргументированной дискуссии в качестве защиты от конкретных эпизодов кибербуллинга, однако у жертв внутришкольного кибербуллинга этот вид защиты связан только с конформными октантами, а у жертв внешкольного – также с неконформными.

Способы защиты свидетелем жертвы от внутришкольного кибербуллинга в целом имеют связи с типами межличностного поведения:

- Прекращение травли свидетелем внутришкольного кибербуллинга с помощью обращения к администрации интернет-ресурса связано с VI октантом «Зависимый – послушный», а также с VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный»;

- Предложение жертве кибербуллинга моральной поддержки со стороны свидетеля внутришкольного кибербуллинга связано с VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный».

Обращает на себя внимание тот факт, что вмешательство во внутришкольный кибербуллинга связано с конформными типами поведения, для которых характерна зависимость от мнения группы.

Способы защиты жертвы свидетелем от конкретных эпизодов внутришкольного кибербуллинга также имеют связи с типом межличностного поведения:

- Перенос свидетелем внутришкольного кибербуллинга конфликта в реальность с последующим разворачиванием аргументированной дискуссии связан с III октантом «Прямолинейный – агрессивный».

Обращает на себя внимание тот факт, что в случае, когда защиту в конкретном эпизоде осуществляет свидетель внутришкольного кибербуллинга, а не сама жертва, его активность связана с неконформным октантом.

Способы защиты свидетелем жертвы от внешкольного кибербуллинга в целом имеют связи с типами межличностного поведения:

- Предложение жертве кибербуллинга моральной поддержки со стороны свидетеля внешкольного кибербуллинга связано с II октантом «Независимый – доминирующий», а также с VIII октантом «Ответственный – великодушный»;

- Прекращение кибербуллинга с помощью жалоб родителям со стороны свидетеля внешкольного кибербуллинга связано с V октантом «Покорный – застенчивый».

Обращает на себя внимание тот факт, что вмешательство в ситуацию внешкольного кибербуллинга связано не только с конформными, но и с неконформным типом межличностного поведения.

Способы защиты жертвы свидетелем от конкретных эпизодов внешкольного кибербуллинга также имеют связи с типом межличностного поведения:

- Перенос свидетелем внешкольного кибербуллинга конфликта в реальность с последующим разворачиванием аргументированной дискуссии связан с II октантом «Независимый – доминирующий», VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный», а также с VIII октантом «Ответственный – великодушный»;

- Отказом от защиты жертвы со стороны свидетеля внешкольного кибербуллинга отрицательно связан с VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный».

В выборках свидетелей, в отличие от выборок жертв, напротив, более активные действия при внутришкольном кибербуллинге связаны с неконформными октантами, а при внешкольном – с конформными.

Это подтверждает гипотезу относительно связи между выбранной ролевой стратегией при участии в кибербуллинге и типом межличностного поведения. Результаты исследования показывают связь между конформными и неконформными типами межличностного поведения и способами самозащиты жертвы и защиты жертвы свидетелем, которые выбирают участники кибербуллинга.

Данные наблюдения могут быть напрямую использованы в диагностике фактов кибербуллинга, а также могут помочь педагогам на общеметодическом и практическом уровне формировать стратегию предотвращения / преодоления внутришкольного кибербуллинга, что определяет практическую значимость проводимого исследования. Как видно, особенно подверженными кибербуллингу могут быть представители неконформных октантов, которые, возможно, не покажутся педагогу уязвимыми к травле. Также видно, что неконформные октанты в большой степени склонны к аргументированной дискуссии в интернете и в реальной жизни, что позволит купировать начавшийся кибербуллинг с опорой на их особенности.

Список использованных источников

1. Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать. *Журнал практического психолога*. 2007; 1:72–90. Режим доступа: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:47529/Source:default#> (дата обращения: 10.04.2024).
2. Akbar Z., Putri T.T., Aisyawati M.S. Cyberbullying: definition and measurement in adolescent – literature review. *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2020;8(4):18–26. doi:10.18510/hssr.2020.843

3. Назаров В.Л., Авербух Н.В. Традиционный буллинг и кибербуллинг: стратегии свидетелей. *Образование и наука*. 2023;25(9):80–117. doi:10.17853/1994-5639-2023-9-80-117
4. Бочкарева Е.В., Стренин Д.А. Теоретико-правовые аспекты кибербуллинга. *Всероссийский криминологический журнал*. 2021;15(1):91–97. doi:10.17150/2500-4255.2021.15(1)
5. Willard N.E. *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Champaign, Illinois: Research Press; 2007. 311 p. Accessed April 01, 2024. <https://www.semanticscholar.org/paper/Cyberbullying-and-Cyberthreats%3A-Responding-to-the-Willard/369278ad3ea8e18223b923b6403e40cfd56d2e37>
6. Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008;49(4):376–385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846x
7. Menesini E., Nocentini A., Palladino B.E., Frisén A., Berne S., Ortega-Ruiz R., et al. Cyberbullying definition among adolescents: a comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2012;15(9):455–463. doi:10.1089/cyber.2012.0040
8. Smith P., Steffgen G. *Cyberbullying Through the New Media: Findings from an International Network*. London: Psychology Press; 2013. 320 p. doi:10.4324/9780203799079
9. Corcoran L., Connolly I., O'Moore M. Cyberbullying in Irish schools. An investigation of personality and self-concept. *The Irish Journal of Psychology*. 2012;33(4):153–165. doi:10.1080/03033910.2012.677995
10. Gamez-Guadix M., Orue I., Smith P.K., Calvete E. Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*. 2013;53(4):446–452. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.03.030
11. Nazarov V.L., Gorbunov E.V., Kolegova N.S. Features of propaganda and manipulation in the modern information space of new media. In: *Proceeding XXIII International Conference "Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization: Methodology and Experience of Empirical Research" named after professor L.N. Kogan*; March 19–21, 2020; Ekaterinburg, Russia. Dubai: Knowledge E; 2021:246–253. doi:10.18502/kss.v5i2.8358
12. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий. *Журнал Высшей школы экономики*. 2014;3:177–191. doi:10.17323/1813-8918-2014-3-178-191
13. Hidayati E., Cahyani C.T., Rahayu D.A., Mubin M.F., Nurhidayati T. The anticipation of schools bullying. *South East Asia Nursing Research*. 2020;2(4):25–31. doi:10.26714/seanr.2.4.2020.25-31
14. Schneider S.K., O'Donnell L., Stueve A., Coulter R.W.S. Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: a regional census of high school students. *American Journal of Public Health*. 2012;102(1):171–177. doi:10.2105/AJPH.2011.300308
15. Al-Badayneh D.M., Ben Brik A., Elwakad A. A partial empirical test of the general strain theory on cyberbullying victimization among expatriate students. *Journal of Criminological Research, Policy and Practice*. 2023;10(1):35–52. doi:10.1108/JCRPP-03-2023-0013
16. Dooley J.J., Pyżalski J., Cross D. Cyberbullying versus face-to-face bullying: a theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie. Journal of Psychology*. 2009;217(4):182–188. doi:10.1027/0044-3409.217.4.182
17. Бенгина Е.А., Гришаева С.А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка. *Вестник университета*. 2018;2:153–157. Режим доступа: https://vestnik.guu.ru/jour/article/view/959?locale=ru_RU (дата обращения: 10.04.2024).
18. Дегтева Т.А., Моногарова Е.Г., Цветаева Т.М., Ильина В.С., Митряшкина Н.В. *Профилактика кибермоббинга и кибербуллинга в среде несовершеннолетних: методическое пособие*. Ставрополь: Ставропольское издательство «Параграф»; 2017. 81 с. Режим доступа: https://psycentr-algis.stv.socinfo.ru/media/2018/07/09/1241133441/sbornik_Kiberbulling_primer_s_tekstami_v_razdelax2.pdf (дата обращения: 28.11.2024).

19. Marzano G., Lubkina V. Cyberbullying and real reality. *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference*; May 24–25, 2013; Latvia, Rezekne. Vol. II. Latvia, Rezekne; 2013:412–422. doi:10.17770/sie2013vol2.598
20. Yokotani K., Ban N., Ayukawa J., Itakura N. Hasegawa K. Aftereffect of adolescences' experience of cyber bullying on their mental health: a retrospective survey. *International Journal of Brief Therapy and Family Science*. 2014;4(2):45–56. doi:10.35783/ijbf.4.2_45
21. Olweus D. School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2013;9(1):751–780. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
22. Солдатов Г.У., Ярмина А.Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания. *Национальный психологический журнал*. 2019;3(35):17–31. doi:10.11621/npj.2019.0303
23. Panumaporn J., Hongsanguansri S., Atsariyasing W., Kiatrungrit K. Bystanders' behaviours and associated factors in cyberbullying. *General Psychiatry*. 2020;33(3):1–8. doi:10.1136/gpsych-2019-100187
24. Солдатов Г.У., Львова Е.Н., Пермькова И.Д. Феномены традиционного буллинга и кибербуллинга: сходства и различия. *Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: Сборник научных статей и материалов международной конференции*; 14–17 февраля 2018, г. Коломна. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет; 2018:380–384. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35444364> (дата обращения: 04.12.2024).
25. Hou D. The factors, impact, and interventions of cyberbullying in schools. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2023;8:345–353. doi:10.54097/ehss.v8i.4272
26. Agustini N., Yusuf A., Ahsan A., Fanani Q. The impact of bullying and cyberbullying on mental health: a systematic review. *International Journal of Public Health Science*. 2024;13(2):513–520. doi:10.11591/ijphs.v13i2.23683
27. Kamanthi I.P. Effect of cyberbullying on adolescents mental health: implication for education. *Research Invention Journal of Current Issues in Arts and Management*. 2024;3(1):26–31. Accessed December 04, 2024. <https://rijournals.com/wp-content/uploads/2024/05/RIJCIAM-3126-31-2024.pdf>
28. Власова Н.В., Буслаева Е.Л. Кибербуллинг в подростковом возрасте: агрессор и жертва. *Психология и право*. 2023;13(3):56–71. doi:10.17759/psylaw.2023130305
29. Chen Q., Lu Z., Liu B. Validation of the Chinese version of the coping strategies for victims of cyberbullying scale. *BMC Psychology*. 2024;12(1):259:1–11. doi:10.1186/s40359-024-01766-x
30. Зинченко Е.В., Алтынова А.А. Копинг-стратегии одаренных подростков с разным уровнем субъективного контроля. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2020;18(2):15–27. doi:10.21702/ncpb.2020.2.2
31. Bastiaensens S., Vandebosch H., Poels K., Van Cleemput K., DeSmet A., De Bourdeaudhuij I. Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*. 2014;31:259–271. doi:10.1016/j.chb.2013.10.036
32. Bastiaensens S., van Cleemput K., Vandebosch H., Poels K., DeSmet A., De Bourdeaudhuij I. "Were you cyberbullied? Let me help you." Studying adolescents' online peer support of cyberbullying victims using thematic analysis of online support group fora. In: Vandebosch H., Green L., eds. *Narratives in Research and Interventions on Cyberbullying among Young People*. Cham: Springer; 2019:95–112. doi:10.1007/978-3-030-04960-7_7
33. DeSmet A., Bastiaensens S., Van Cleemput K., Poel K., Vandebosch H., Deboutte G., et al. The efficacy of the friendly attack serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: a cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*. 2018;78:336–347. doi:10.1016/j.chb.2017.10.011

34. Jenkins L.N., Yang Y., Changlani S. Deconstructing prosocial bullying bystander actions. *Contemporary School Psychology*. 2022;27:593–605. doi:10.1007/s40688-022-00429-1
35. Zeng Y., Xiao J., Li D., Sun J., Zhang Q., Ma A., et al. The influence of victim self-disclosure on bystander intervention in cyberbullying. *Behavioral Sciences*. 2023;13(10):829. doi:10.3390/bs13100829
36. Obermaier M., Fawzi N., Koch T. Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media & Society*. 2016;18(8):1491–1507. doi:10.1177/1461444814563519
37. Wang S., Kim K.J. Effects of victimization experience, gender, and empathic distress on bystanders' intervening behavior in cyberbullying. *The Social Science Journal*. 2021;1:1–10. doi:10.1080/03623319.2020.1861826
38. Pabian S., Vandebosch H., Poels K., Van Cleemput K., Bastiaensens S. Exposure to cyberbullying as a bystander: an investigation of desensitization effects among early adolescents. *Computers in Human Behavior*. 2016;62:480–487. doi:10.1016/j.chb.2016.04.022
39. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер; 2022. 720 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005455612> (дата обращения: 10.04.2024).
40. Асмолов А.Г. *Психология личности: культурно-историческое понимание человека*. Москва: Смысл; 2019. 448 с. Режим доступа: <https://fictionbook.ru/static/trials/03/30/07/03300775.a4.pdf> (дата обращения: 10.04.2024).
41. Собчик Л.Н. *Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики*. Санкт-Петербург: Издательство «Речь»; 2017. 479 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002804413> (дата обращения: 10.04.2024).

References

1. Kutuzova D.A. Bullying at school: what is it and what can be done about it. *Zhurnal prakticheskogo psihologa = Journal of a Practical Psychologist*. 2007;1:72–90. (In Russ.) Accessed April 10, 2024. <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:47529/Source:default#>
2. Akbar Z., Putri T. T., Aisyawati M.S. Cyberbullying: definition and measurement in adolescent – literature review. *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2020;8(4):18–26. doi:10.18510/hssr.2020.843
3. Nazarov V.L., Averbukh N.V. Traditional bullying and cyberbullying: bystander strategies. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023;25(9):80–117. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2023-9-80-117
4. Bochkareva E.V., Strenin D.A. Theoretical and legal aspects of cyberbullying. *Vserossiiskij kriminologicheskij zhurnal = Russian Journal of Criminology*. 2021;15(1):91–97. (In Russ.) doi: 10.17150/2500-4255.2021.15(1).91-97
5. Willard N.E. *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Champaign, Illinois: Research Press; 2007. 311 p. Accessed April 01, 2024. <https://www.semanticscholar.org/paper/Cyberbullying-and-Cyberthreats%3A-Responding-to-the-Willard/369278ad3ea8e18223b923b6403e40cfd56d2e37>
6. Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008;49(4):376–385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846x
7. Menesini E., Nocentini A., Palladino B.E., Frisén A., Berne S., Ortega-Ruiz R., et al. Cyberbullying definition among adolescents: a comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2012;15(9):455–463. doi:10.1089/cyber.2012.0040
8. Smith P., Steffgen G. *Cyberbullying Through the New Media: Findings from an International Network*. London: Psychology Press; 2013. 320 p. doi:10.4324/9780203799079

9. Corcoran L., Connolly I., O'Moore M. Cyberbullying in Irish schools. An investigation of personality and self-concept. *The Irish Journal of Psychology*. 2012;33(4):153–165. doi:10.1080/03033910.2012.677995
10. Gamez-Guadix M., Orue I., Smith P.K., Calvete E. Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*. 2013;53(4):446–452. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.03.030
11. Nazarov V.L., Gorbunov E.V., Kolegova N.S. Features of propaganda and manipulation in the modern information space of new media. In: *Proceeding XXIII International Conference "Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization: Methodology and Experience of Empirical Research" named after professor L.N. Kogan*; March 19–21, 2020; Ekaterinburg, Russia. Dubai: Knowledge E; 2021:246–253. doi:10.18502/kss.v5i2.8358
12. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Cyberbullying: harassment in the space of modern technologies. *Psychology. Zhurnal Vyshej shkoly jekonomiki = Journal of the Higher School of Economics*. 2014;3:177–191. (In Russ.). doi:10.17323/1813-8918-2014-3-178-191
13. Hidayati E., Cahyani C.T., Rahayu D.A., Mubin M.F., Nurhidayati T. The anticipation of schools bullying. *South East Asia Nursing Research*. 2020;2(4):25–31. doi:10.26714/seanr.2.4.2020.25-31
14. Schneider S.K., O'Donnell L., Stueve A., Coulter R.W.S. Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: a regional census of high school students. *American Journal of Public Health*. 2012;102(1):171–177. doi:10.2105/AJPH.2011.300308
15. Al-Badayneh D.M., Ben Brik A., Elwakad A. A partial empirical test of the general strain theory on cyberbullying victimization among expatriate students. *Journal of Criminological Research, Policy and Practice*. 2023;10(1):35–52. doi:10.1108/JCRPP-03-2023-0013
16. Dooley J.J., Pyżalski J., Cross D. Cyberbullying versus face-to-face bullying: a theoretical and conceptual review. *Zeitschrift fur Psychologie. Journal of Psychology*. 2009;217(4):182–188. doi:10.1027/0044-3409.217.4.182
17. Bengina E.A., Grishaeva S.A. Cyberbullying as a new form of danger to the psychological health of a teenager's personality. *Vestnik universiteta*. 2018;2:153–157. (In Russ.) Accessed April 10, 2024. https://vestnik.guu.ru/jour/article/view/959?locale=ru_RU
18. Djogteva T.A., Monogorova E.G., Cvetaeva T.M., Il'ina V.S., Mitrjashkina N.V. *Profilaktika kiber-mobbinga i kiberbullinga v srede nesovershennoletnih = Prevention of Cyberbullying and Cyberbullying Among Minors*. Stavropol: Stavropol Publishing House Paragraph; 2017. 81 p. (In Russ.) Accessed November 28, 2024. https://psycentr-algis.stv.socinfo.ru/media/2018/07/09/1241133441/sbornik_Kiberbulling_primer_s_tekstami_v_razdelax2.pdf
19. Marzano G., Lubkina V. Cyberbullying and real reality. *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference*; May 24–25, 2013; Latvia, Rezekne. Vol. II. Latvia, Rezekne; 2013:412–422. doi:10.17770/sie2013vol2.598
20. Yokotani K., Ban N., Ayukawa J., Itakura N., Hasegawa K. Aftereffect of adolescences' experience of cyber bullying on their mental health: a retrospective survey. *International Journal of Brief Therapy and Family Science*. 2014;4(2):45–56. doi:10.35783/ijbf.4.2_45
21. Olweus D. School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2013;9(1):751–780. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
22. Soldatova G.U., Jarmina A.N. Cyberbullying: features, role structure, parent-child relationships and coping strategies. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal = National Journal of Psychology*. 2019;3(35):17–31. (In Russ.) doi:10.11621/npj.2019.0303
23. Panumaporn J., Hongsanguansri S., Atsariyasing W., Kiatrungrit K. Bystanders' behaviours and associated factors in cyberbullying. *General Psychiatry*. 2020;33(3):1–8. doi:10.1136/gpsych-2019-100187

24. Soldatova G. U., L'vova, E. N., Permjakova, I. D. The phenomena of traditional bullying and cyberbullying: similarities and differences. In: Ershova R.V., ed. In: *Cifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskij kontekst razvitiya cheloveka: Sbornik nauchnykh statej i materialov mezhdunarodnoj konferencii = Digital Society as a Cultural and Historical Context of Human Development: A Collection of Scientific Articles and Materials of the International Conference*; 14–17 February, 2018; Kolomna. 2018; Kolomna: State University of Social Sciences and Humanities; 2018:380–384. (In Russ.) Accessed December 04, 2024. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35444364>
25. Hou D. The factors, impact, and interventions of cyberbullying in schools. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2023;8:345–353. doi:10.54097/ehss.v8i.4272
26. Agustini N., Yusuf A., Ahsan A., Fanani Q. The impact of bullying and cyberbullying on mental health: a systematic review. *International Journal of Public Health Science*. 2024;13(2):513–520. doi:10.11591/ijphs.v13i2.23683
27. Kamanthi I.P. Effect of cyberbullying on adolescents mental health: implication for education. *Research Invention Journal of Current Issues in Arts and Management*. 2024;3(1):26–31. Accessed December 04, 2024. <https://rijournals.com/wp-content/uploads/2024/05/RIJCIAM-3126-31-2024.pdf>
28. Vlasova N.V., Buslaeva E.L. Cyberbullying in adolescence: bully and the victim. *Psihologija i pravo = Psychology and Law*. 2023;13(3):56–71. (In Russ.) doi:10.17759/psylaw.2023130305
29. Chen Q., Lu Z., Liu B., et al. Validation of the Chinese version of the coping strategies for victims of cyberbullying scale. *BMC Psychology*. 2024;1(1):259:1–11. doi:10.1186/s40359-024-01766-x
30. Zinchenko E.V., Altynova A.A. Coping strategies of gifted teenagers with different levels of subjective control. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik = North-Caucasian Psychological Bulletin*. 2020;18(2):15–27. (In Russ.) doi:10.21702/ncpb.2020.2.2
31. Bastiaensens S., Vandebosch H., Poels K., Van Cleemput K., DeSmet A., De Bourdeaudhuij I. Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*. 2014;31:259–271. doi:10.1016/j.chb.2013.10.036
32. Bastiaensens S., van Cleemput K., Vandebosch H., Poels K., DeSmet A., De Bourdeaudhuij I. "Were you cyberbullied? Let me help you." Studying adolescents' online peer support of cyberbullying victims using thematic analysis of online support group fora. In: Vandebosch H., Green L., eds. *Narratives in Research and Interventions on Cyberbullying among Young People*. Cham: Springer; 2019:95–112. doi:10.1007/978-3-030-04960-7_7
33. DeSmet A., Bastiaensens S., Van Cleemput K., Poel K., Vandebosch H., Deboutte G., et al. The efficacy of the friendly attack serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: a cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*. 2018;78:336–347. doi:10.1016/j.chb.2017.10.011
34. Jenkins L.N., Yang Y., Changlani S. Deconstructing prosocial bullying bystander actions. *Contemporary School Psychology*. 2022;27:593–605. doi:10.1007/s40688-022-00429-1
35. Zeng Y., Xiao J., Li D., Sun J., Zhang Q., Ma A., et al. The influence of victim self-disclosure on bystander intervention in cyberbullying. *Behavioral Sciences*. 2023;13(10):829. doi:10.3390/bs13100829
36. Obermaier M., Fawzi N., Koch T. Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media & Society*. 2016;18(8):1491–1507. doi:10.1177/1461444814563519
37. Wang S., Kim K.J. Effects of victimization experience, gender, and empathic distress on bystanders' intervening behavior in cyberbullying. *The Social Science Journal*. 2021;1:1–10. doi:10.1080/03623319.2020.1861826

38. Pabian S., Vandebosch H., Poels K., Van Cleemput K., Bastiaensens S. Exposure to cyberbullying as a bystander: an investigation of desensitization effects among early adolescents. *Computers in Human Behavior*. 2016;62:480–487. doi:10.1016/j.chb.2016.04.022
39. Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchej psikhologii = Fundamentals of General Psychology*. St. Petersburg: Publishing House Piter; 2022. 720 p. (In Russ.) Accessed April 10, 2024. <https://search.rsl.ru/ru/record/01005455612>
40. Asmolov A.G. *Psikhologija lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie cheloveka = Personality Psychology: Cultural and Historical Understanding of a Person*. 5th ed. Moscow: Publishing House Smysl; 2019. 448 p. (In Russ.) Accessed April 10, 2024. <https://fictionbook.ru/static/trials/03/30/07/03300775.a4.pdf>
41. Sobchik L.N. *Psikhologija individual'nosti. Teorija i praktika psichodiagnostiki = Psychology of Individuality. Theory and Practice of Psychodiagnostics*. St. Petersburg: Publishing House Rech'; 2017. 479 p. (In Russ.) Accessed April 10, 2024. <https://search.rsl.ru/ru/record/01002804413>

Информация об авторах:

Назаров Владимир Лазаревич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры организации работы с молодежью Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; профессор кафедры проектного управления в образовании Института развития образования Свердловской области, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-9236-161X. E-mail: v.l.nazarov@urfu.ru

Авербух Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики и психологии Института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета; старший преподаватель учебно-научного центра «Информационная безопасность» Института радиоэлектроники и информационных технологий–РтФ, Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-8232-6711. E-mail: natalya_averbukh@mail.ru

Буйначева Анна Владиславовна – заведующий лабораторией кафедры филологии Специализированного учебно-научного центра Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-0985-825X. E-mail: a.v.buinacheva@urfu.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

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

Статья поступила в редакцию 02.05.2024; поступила после рецензирования 30.11.2024; принята к публикации 04.12.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Vladimir L. Nazarov – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Professor, Department of Organisation of Work with Youth, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; Professor, Department of Project Management in Education, Institute for Education Development of the Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russian Federation; ORCID 0000-0001-9236-161X. E-mail: v.l.nazarov@urfu.ru

Natalya V. Averbukh – Senior Lecturer, Department of Professional Pedagogy and Psychology, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University; Senior Lecturer, Engineering School of Information Technologies, Telecommunications and Control Systems, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation; ORCID 0000-0002-8232-6711. E-mail: natalya_averbukh@mail.ru

Anna V. Buinacheva – Head of the Laboratory, Department of Philology, Specialised Educational and Scientific Centre, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation; ORCID 0000-0003-0985-825X. E-mail: a.v.buinacheva@urfu.ru

Contribution of the authors. The authors equally contributed to the present research.

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

Received 02.05.2024, revised 30.11.2024, accepted for publication 04.12.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-1-168-199



Ресурсы родительской компетентности в реабилитации ребенка-инвалида

А.В. Старшинова

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Российская Федерация;
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Российская Федерация.
E-mail: a.v.starshinova@urfu.ru*

Е.В. Шестакова

*ГАУ «Областной центр реабилитации инвалидов Свердловской области»,
Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: shestakova.ev68@yandex.ru*

✉ a.v.starshinova@urfu.ru

Аннотация. *Введение.* В условиях проявляющегося противоречия между потребностью участия родителей в реабилитации детей с инвалидностью и низким уровнем их компетентности, ограничивающим такое участие, актуальность приобретают исследования факторов, определяющих родительскую компетентность в достижении результативности реабилитации. *Цель* исследования – в рамках теории социального капитала проанализировать ресурсы родительской компетентности, обеспечивающие достижение результативности реабилитации ребенка-инвалида. *Методология, методы и методики.* Выборочная совокупность исследования, составила 500 респондентов. Исследование проходило в 2022–2024 гг. на базе Областного центра реабилитации инвалидов Свердловской области. Проведен анкетный опрос родителей детей-инвалидов. Применялись также качественные методы сбора эмпирических данных, наблюдение, оценочные и проективные методики для выделения уровней и индикаторов семейного капитала (доверие, поддержка, внимание, близость в отношениях родителей и детей), определения типов родительских позиций во взаимоотношениях с ребенком (партнерская, наставническая, доминантная, отвергающая), направленности родительской активности в период реабилитационных мероприятий в специализированном учреждении, оценки результативности реабилитации ребенка. *Результаты и научная новизна.* На основе факторного анализа установлено, что уровень социального капитала родителей (семейные и внесемейные ресурсы) непосредственно определяет уровень родительской компетентности; уровень дохода прямо коррелирует с типом родительской позиции в отношениях с ребенком, а результативность реабилитации непосредственно зависит от включенности роди-

теля в реабилитационные мероприятия. Большинство родителей с доминантной и отвергающей позицией характеризуются низким уровнем социального капитала и соответствующим уровнем компетентности. Высоким уровнем ресурсов располагают родители с партнерской позицией и частично с наставнической, ресурсы остальных родителей относятся к среднему уровню. *Практическая значимость.* Результаты могут использоваться для разработки мер усиления ресурсной обеспеченности родителей, в частности образовательного ресурса, посредством расширения для них услуг и формирования эко-реабилитационной среды.

Ключевые слова: родительская компетентность, ребенок-инвалид, реабилитация, результативность, социальный капитал, семейные и внесемейные ресурсы, образовательный ресурс

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке РФФ в рамках проекта № 24–18–00542 «Эко-социальная модель социального государства в России: концептуальные основы, дискурсы, институты», реализуемого в СПбГУ.

Для цитирования: Старшинова А.В., Шестакова Е.В. Ресурсы родительской компетентности в реабилитации ребенка-инвалида. *Образование и наука.* 2025;27(1):168–199. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-168-199

Resources for enhancing parental competence in the rehabilitation of a child with disabilities

A.V. Starshinova

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russian Federation;
Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation.
E-mail: a.v.starshinova@urfu.ru*

E.V. Shestakova

*Sverdlovsk Regional Disability Rehabilitation Centre, Ekaterinburg, Russian Federation.
E-mail: shestakova.ev68@yandex.ru*

✉ *a.v.starshinova@urfu.ru*

Abstract. Introduction. In light of the apparent contradiction between the necessity for parental involvement in the rehabilitation of children with disabilities and the limited competence of many parents, which hinders such participation, it is essential to study the nature of parental competence. This includes examining its levels, factors, and components that contribute to successful rehabilitation outcomes. *Aim.* The aim of this study is to analyse the resources associated with parental competence, within the context of social capital theory, that enable parents to attain successful outcomes in the rehabilitation process of a child with disabilities. *Methodology and research methods.* The sample population for this study comprised 500 respondents. The research was conducted between 2022 and 2024 at the Sverdlovsk Regional Disability Rehabilitation Centre in Ekaterinburg. A questionnaire survey was administered to the parents of children with disabilities. In addition to quantitative methods, qualitative techniques were employed to gather empirical data, utilising evaluative and projective approaches to assess various dimensions of family capital, including trust, support, attention, and the closeness of the parent-child relationship. The study also aimed to identify the types of parental positions adopted in relation to the child, which included partnership, mentoring, dominance, and rejection. Furthermore, the focus of parental engagement during rehabilitation activities within the specialised institution was examined, along with an evaluation

of the effectiveness of the child's rehabilitation process. *Results and scientific novelty.* Based on factor analysis, it has been established that the level of social capital possessed by parents, encompassing both family and non-family resources, directly influences the level of parental competence. Furthermore, the level of income is directly correlated with the type of parental role assumed in relation to the child, while the effectiveness of rehabilitation is significantly dependent on the degree of parental involvement in rehabilitation activities. A majority of parents exhibit a dominant and rejecting stance, which is associated with a low level of social capital and a corresponding low level of competence. In contrast, parents who assume a partner or, to a certain extent, a mentoring role, exhibit a high level of resources, while the resources accessible to other parents are classified as medium-level resources. *Practical significance.* The research findings can be utilised to formulate strategies aimed at improving the resource allocation for parents, with a particular emphasis on educational resources. This can be achieved by broadening the range of services available to them and establishing an eco-rehabilitation environment.

Keywords: parental competence, disabled child, rehabilitation, effectiveness, social capital, family and non-family resources, educational resource

Acknowledgements. The article was prepared with the support of the Russian National Science Foundation under project No. 24-18-00542, titled "The Ecosocial Model of the Welfare State in Russia: Conceptual Foundations, Discourses, and Institutions", which is currently being conducted at Saint Petersburg State University.

For citation: Starshinova A.V., Shestakova E.V. Resources for enhancing parental competence in the rehabilitation of a child with disabilities. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2025;27(1):168–199. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-168-199

Введение

Востребованность и актуальность государственной политики социальной интеграции детей с инвалидностью является результатом кардинальных изменений общественного сознания. В настоящее время необходимость ее реализации, по мнению А. А. Загоруйченко с соавторами, во многом продиктована увеличением числа детей-инвалидов [1]. К тому же социально-демографическая ситуация требует поиска новых подходов к бережному отношению и заботы о каждом рожденном ребенке. В этих условиях важным направлением интегративной политики являются мероприятия, обеспечивающие комплексную реабилитацию детей-инвалидов в специализированных учреждениях¹.

Вместе с тем усиление общественной заботы о детях-инвалидах и государственной поддержки семей, в которых они воспитываются, одновременно предполагает повышение активности и непосредственную включенность родителей детей-инвалидов в процессы, связанные с их социальной реабилитацией. Об этом прямо говорится в «Концепции развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года»².

¹ Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 3711-р. от 18 декабря 2021 г. Министерство труда и социальной защиты РФ: Официальный сайт. Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/25/kontcepsia> (дата обращения: 10.05.2024).

² Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 3711-р. от 18 декабря 2021 г. Министерство труда и социальной защиты РФ: Официальный сайт. Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/25/kontcepsia> (дата обращения: 10.05.2024).

Принимая во внимание масштабность государственных усилий, следует подчеркнуть, что институциональные изменения в ходе социально-экономических реформ в России затронули и сферу семейных отношений, порождая новые объективные риски функционирования института семьи. Переориентация модели семьи с «детоцентричной» на «взрослоцентричную» сопровождается изменениями института родительства, среди которых выбор приоритета профессиональной карьеры и, как следствие, установки на достижение в первую очередь материального благополучия становятся для немалой части родителей вполне приемлемой альтернативой ответственному родительству. Проявляющиеся при этом тенденции дистанцированности от детей, снижения их значимости в жизненной перспективе родителей, отсутствия общих интересов, ограниченности совместной деятельности, другие формы отстраненной родительской позиции, как отмечает И. Н. Галасюк, особенно негативно сказываются на детско-родительских отношениях в семьях, где воспитывается ребенок-инвалид [2]. Вместе с тем обозначенная позиция – лишь одна из возможных во взаимоотношениях родителей с ребенком-инвалидом, поэтому феномен родительской компетентности как предмет научных исследований не только сохраняет актуальность, но и усиливает интерес многих исследователей к данной теме. Для дальнейшего научного анализа отправным становится формирующееся противоречие между ожидаемым участием родителей в социальной реабилитации детей-инвалидов и реальным, обусловленное во многом уровнем родительской компетентности. Неспособность включаться в реабилитационные мероприятия, действовать в соответствии с требованиями, предъявляемыми специалистами в процессе реабилитации как ребенку, так и его родителям, является проявлением невысокого уровня родительской компетентности. В современном обществе знаний родительская компетентность неизбежно связывается с образованием родителей как источнике знаний, образующих основу компетентности. Однако, как подчеркивают М. В. Замараева и А. А. Берлизов, понятие компетентности выражает успешность/результативность выполнения любой деятельности [3], в процессе которой каждый из ее участников при выполнении своей роли приспосабливается к особенностям складывающегося взаимодействия. По мнению Е. Н. Родиной и Е. Н. Чекушкиной, подобная адаптация взаимодействующих акторов определяется их ресурсами [4], чтобы стать компетентным участником реабилитации ребенка-инвалида, родителю для выполнения своей роли в этом процессе нужны ресурсы. Образование относится к таким ресурсам родителей. Для социологического анализа интерес представляют вопросы, как формируются ресурсы, в какой мере образование является ресурсом и насколько определяет тот или иной уровень родительской компетентности, а также какие из ресурсов, составляющих социальный капитал родителей, непосредственно влияют на достижение результата реабилитации ребенка-инвалида.

Цель представленного в статье исследования заключалась в том, чтобы с позиций структурно-функционального подхода и теории социального капи-

тала проанализировать ресурсы родительской компетентности, обеспечивающие достижение результата реабилитации ребенка-инвалида.

Основные исследовательские вопросы были направлены на выявление уровней социального капитала и соответствующих ресурсов, которыми располагают родители, трансформируя их в отношения, складывающиеся в процессе реабилитации ребенка-инвалида при взаимодействии с самим ребенком и специалистом в условиях специализированного учреждения, способствуя достижению результата в его реабилитации.

Исследовательское предположение состояло в том, что чем большими ресурсами располагает родитель ребенка-инвалида, включая образование как ресурс родительского социального капитала, тем выше уровень его компетентности в достижении результата реабилитационного процесса.

Ограничение исследования состоит в том, что оно проводилось на базе одного крупного регионального специализированного центра – Областного центра реабилитации инвалидов Свердловской области (Екатеринбург).

Обзор литературы

Родительская компетентность исследуется представителями различных научных направлений и рассматривается как сложное явление, нуждающееся в целях всестороннего осмысления в междисциплинарном подходе. Среди педагогических исследований, представленных в работах Е. Л. Горловой [5], В. В. Хитрюк [6], Е. Н. Чумаковой [7], данное понятие трактуется как совокупности качеств и свойств, присущих тому или иному родителю в виде знаний, навыков и умений, которые проявляются в способности понимания и принятия ребенка, создания благоприятных условий для его развития.

В работах психологов В. В. Гагай, А. Ф. Берестовой [8], Л. Б. Шнейдер, М. Н. Зыкова [9], А. А. Майер, Г. Н. Гришина, Т. В. Зеленкова [10] проведен анализ структуры компетентности как основы модели родительства, разработано концептуальное представление о паттернах взаимодействия родителя с ребенком, препятствующих или способствующих воплощению родительских планов в отношении своего ребенка.

Работы по социологии и психологии семьи Е. Л. Горловой [5], Т. А. Гурко [11], Э. М. Шабровой [12], О. Г. Холодковой, Е. А. Кабанченко [13] содержат анализ понятия «родительская компетентность», которое нередко отождествляется с «родительской эффективностью», «социально-психологической компетентностью», «компетентностным родительством». Конструирование же родительской компетентности через рассмотрение функций родителя как «профессионала» позволяет Е. А. Быковой и др. [14], А. А. Мининой [15] проводить аналогии в деятельности родителя с различными помогающими профессиями, например с деятельностью учителя.

В социологии родительская компетентность в реабилитации ребенка с инвалидностью рассматривается как один из видов социального взаимодействия, а именно взаимодействие в процессе социальной реабилитации роди-

телей с их детьми и специалистами, выполняющими определенные функции по отношению к детям-инвалидам. При этом в ряде исследований оптимальным типом взаимодействия участников процесса реабилитации ребенка-инвалида рассматривается партнерство, позволяющее достигать наибольшей результативности. Подобный социологический подход представлен в работах В. Н. Келасьева, И. Л. Первой [16], В. Б. Веретенниковой, О. Ф. Шиховой, Ю. А. Шихова [17].

Известно, что данный подход к родительской компетентности изначально был обоснован и получил распространение в западной социологии. Так, с позиций теории экологических систем, основателем которой считается У. Bronfenbrenner, родительская компетентность исследуется через анализ различных факторов окружающей среды на микро-, мезо- и макроуровне [18]. W. E. Thurston и B. Vissandjee рассматривают экологическую систему по смыслу как систему социального капитала, в которую входят структурные компоненты экосистемы, где микро-уровень – это социальные связи, генетическая одаренность, здоровое детство, образование, доход и социальный статус; на мезо-уровне – социальное обеспечение, экономические институты и институты гражданского общества; на макро-уровне – государство и культура» [19, р. 230]. J. Woodcock также рассматривает родительскую компетентность как элемент социального капитала, а именно как ресурс, обеспечивающий успешную социализацию детей [20]. M. Berger развивает положение о том, что родительскую компетентность как динамический процесс, необходимо корректировать в соответствии с особенностями и уровнем развития ребенка, особенностями взаимоотношений в семье и социальными требованиями, которые общество предъявляет семье [21].

Таким образом, обозначенные исследовательские подходы базируются на двух основных методологических позициях. В первой, конструктивистской, родительская компетентность рассматривается как определенный конструкт в виде набора индивидуальных, личностных качеств и свойств, представляя собой совокупность знаний, необходимых для продуктивной деятельности. Во второй, структурно-функциональной, понимание компетентности основывается на системном видении социальной реальности, представленной взаимодействующими участниками общественных процессов, которые мотивированы определенным образом к тем или иным действиям на достижение цели. Необходимо подчеркнуть, что последователи структурно-функциональной теории G. Cheetham, G. Chivers [22], L. Miller [23] W. B. Mansfield [24] развивают представление о компетентности как структуре, определяющей в первую очередь результативность взаимодействия. В концепции П. Бурдые содержится положение о том, что социальный мир – это не только накопленная социальная история, но в том числе и социальный капитал [25, с. 519–536], которое получило развитие в работах Дж. Коулмена [26], Р. Патнэма [27], П. Штомпки [28]. В целом исследователи трактуют социальный капитал как динамический ресурс, определяющий отношения/поведение взаимодействующих участников общественных процессов. В исследованиях S. N. Durlauf с соавторами [29], J. Cox,

О. Е. Y. Simmons с соавторами [30], Z. Xu, W. Zhang, X. Zhang, Y. Wang, Q. Chen, B. Gao с соавторами [31], A. Klocke, S. Stadtmüller [32], M. Tuominen, L. Haanpää [33], K. Ashton, A. R. Davies, K. Hughes с соавторами [34] структура социального капитала включает такие компоненты, как доверие, нормы, ожидания и поведение, позволяющие индивидам получать доступ к определенным ресурсам.

В эмпирическом исследовании С. Hosoda с соавторами выявлена значительная положительная корреляция между детским социальным капиталом и субъективным благополучием во взрослом возрасте, в частности в период обучения в университете [35]. Исследование R. E. Lean с коллегами содержит доказательства связи уровня образования матери и ее интеллектуального развития с уровнем интеллектуального развития детей [36]. J. Helliwell и R. Putnam обосновали положение о том, что только лишь повышение среднего уровня образования значительно улучшает доверие и сохраняет активность взаимодействующих акторов, сдерживая снижение достигнутого ими уровня [37]. Роль образования как ключевого ресурса, укрепляющего социальный капитал, представлена в работе J. Chen, S. Liu, X. Zhang, X. Zhou [38].

В работах Н. В. Андрейченко с соавторами [39], М. Блок, Н. А. Головина [40], О. А. Игумнова [41], В. В. Радаева [42], В. А. Татарко [43], получили развитие положения о его уровневой структуре: социальные отношения, образующие социальный капитал, выстраиваются на микро- (уровне группы, семьи как малой социальной группы); мезо- (межгрупповом уровне); макро- (социальном уровне) уровнях и влияют на благополучие индивидов и групп, обеспечивая доступ к необходимым ресурсам. В этих процессах общему уровню образования индивидов и групп принадлежит решающая роль. Кроме того, исследователи отмечают развитие новых форм социального капитала, прежде всего цифрового капитала [44]. При этом большинство из них сходятся во мнении, что формирование социального капитала начинается в семье, но наиболее интенсивное его развитие происходит в период обучения. Так, Д. А. Севостьянов отмечает, что именно в образовательном пространстве школы, колледжа, университета обучающиеся приобретают коммуникативную компетентность, получают опыт выстраивания отношений в новой среде [45, с. 3679]. Т. В. Натхов, обосновывая роль образования как наиболее значимого актива социального капитала [46], резюмирует, что «практически все составляющие социального капитала тесно связаны с образованием», представляя собой результат и фактор его накопления [47, с. 63].

Следовательно, в качестве предмета социологического анализа в рамках структурно-функционального подхода и теории социального капитала родительская компетентность рассматривается как продуктивное социальное взаимодействие, участники которого, обладая ресурсами, обусловленными их социальным капиталом, мотивированы на достижение определенного результата. Ресурсы, обеспечивающие родительскую компетентность, представляют собой многоуровневое образование в виде сложившихся и развивающихся социальных связей и отношений на микро- и мезоуровнях.

Методология, материалы и методы

Анализ теоретических подходов и эмпирических исследований, представленный в литературном обзоре, проводился на основе отбора научных публикаций из международных баз WoS, Scopus, а также базы РИНЦ, размещенной на платформе российской электронной библиотеки Elibrary.ru, по ключевым словам «родительская компетентность», «реабилитация ребенка-инвалида», «социальный капитал», «образование как источник социального капитала» за период с 2016 по 2024 год.

В структурно-функциональном подходе, в рамках которого проведено исследование, при изучении родительской компетентности основным понятием выступает социальный капитал. Известно, что социальный капитал представляет собой социальные отношения, сформированные, в первую очередь, на основе доверия, а также взаимопомощи, обязательств и ожиданий. Доверительные отношения интегрируют, сплачивают членов социальной группы, в нашем исследовании – членов семьи, повышая компетентность родителя и формируя компетентность ребенка. Значимым для данного исследования выступает и выделение фактора доверия к представителям внешней среды, т. е. другим людям, в частности, специалистам реабилитационной организации как представителям конкретной социальной структуры. В соответствии с данным подходом родительская компетентность в процессе реабилитации ребенка-инвалида рассматривается как феномен, формирующийся под воздействием внутрисемейных и внесемейных ресурсов [19]. Применение этого подхода позволяет раскрыть и объяснить определенные аспекты взаимодействия, в частности семьи как системы, которая регулируется с учетом воздействия внешних структур, что и определяет социальное действие. К ограничениям выбранного подхода можно отнести своеобразную «над-индивидуальность» концепции. Это означает, что рассмотрение родительской компетентности как системного феномена, опирается прежде всего на «целевые», объективные объяснения социального взаимодействия, а не на субъективно мотивированные действия участников реабилитационного процесса. Ресурсы определяют модель поведения родителя ребенка-инвалида, который, попадая в реабилитационное учреждение, реагирует на контекст, т. е. на новые средовые факторы [21]. С одной стороны, ему необходимо адекватно реагировать на требования специалиста, оказывающего реабилитационные услуги, с другой – адекватно выполнять роль родителя в соответствии с требованиями специалиста и задачами, которые предстоит решать ребенку в ходе реабилитации. Во взаимодействии родителя, ребенка и специалиста реабилитационного учреждения проявляется родительская компетентность в той мере, в какой родитель трансформирует сложившиеся в семье и вне семьи способы отношений в способы, соответствующие условиям новой среды, для достижения результата/цели. Поэтому на результативность реабилитации ребенка непосредствен-

ное влияние оказывает включенность родителя в этот процесс, что во многом определяется уровнем и характером образования родителей.

Выборочная совокупность социологического исследования. Для выявления особенностей ресурсной обеспеченности родительской компетентности в реабилитации ребенка-инвалида было проведено исследование в стратегии, сочетающей количественные и качественные методы сбора эмпирических данных. Исследование проводилось в Областном центре реабилитации инвалидов Свердловской области (Екатеринбург), $n = 500$ человек. Выборка исследования – сплошная, включала родителей, обратившихся в реабилитационный центр по поводу реабилитации детей от 14 до 18 лет, впервые получивших статус «ребенок-инвалид». Родители и дети включались в число респондентов при условии их согласия на участие в исследовании. Анкетный опрос родителей был направлен на выявление их социального капитала, то есть семейных и внесемейных ресурсов, включая такие индикаторы как взаимное доверие, поддержка, внимание и т. п.

Социально-демографические характеристики родителей и детей-инвалидов. Средний возраст родителей составляет $34 \pm 11,4$ года. Среди респондентов – родителей детей-инвалидов, попавших в выборочную совокупность, преобладали женщины, то есть матери, воспитывающие ребенка с рождения – 80 %. Мужчины, участвующие в опросе, соответственно составили 20 %. При этом 73 % родителей детей-инвалидов разведены. Среди женщин показатель разведенных составил 76 %, из них 40 % отметили, что имеют партнера. Среди мужчин в разводе находятся 62 %, из них почти каждый третий также указал на наличие партнера – 29 %. Следовательно, в большинстве семей ребенка воспитывает либо один родитель, либо совместно с партнером. Только 22 % родителей состоят в браке, из них большая часть мужчины – 36 %, женщины, состоящие в браке, составили 19 % во всей выборке. Ни разу не состояли в браке 5 % от всех женщин и 2 % от всех мужчин.

Образовательный уровень родителей. Высшее образование имеют 36 % родителей, из них 91 % – женщины. Среднее специальное образование есть у 33 % родителей, 21 % получили среднее образование. Среднее не законченное образование имеют 9,6 % респондентов, в основном это родители, сравнительно недавно получившие гражданство РФ, приехавшие из центральноазиатских государств.

Место проживания семей, воспитывающих детей-инвалидов. В областном центре – 62 % из всей выборочной совокупности; в городах области – 24 %; в деревнях и поселках сельской местности – 14 %.

Среди детей-инвалидов, родители которых участвовали в исследовании, 59 % мальчиков и 41 % девочек. Отметим, что это соответствует генеральной совокупности, так как согласно данным Росстата, процент мальчиков, имеющих инвалидность на начало 2023 г. составил 61 %, девочек – 39 %¹.

¹ Федеральная служба государственной статистики (Росстат). Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 22.06.2024).

Основные нозологические формы, на основании которых детям-инвалидам, вошедшим в выборку, был определен статус «ребенок-инвалид» представлены на рис. 1.

Нозологические формы детей-инвалидов /
Nosological forms of children with disabilities

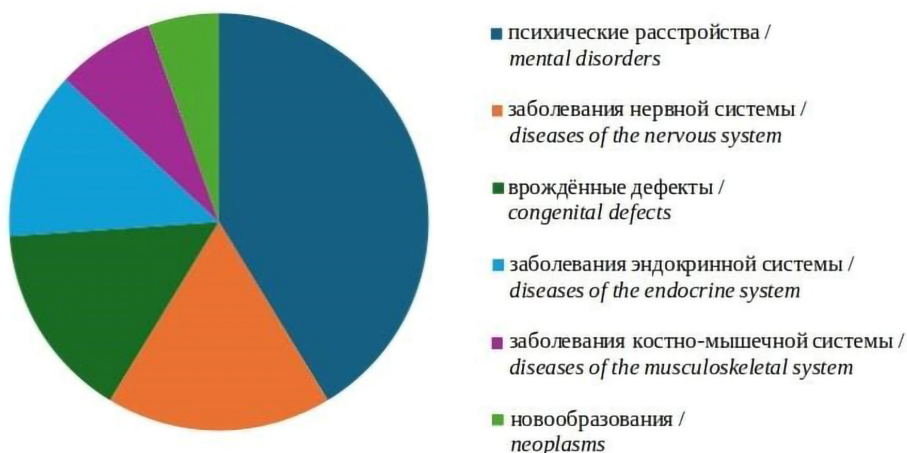


Рис.1. Распределение нозологических форм детей-инвалидов, впервые получивших инвалидность с 2022–2023 гг.

Fig. 1. Distribution of nosological forms of children with disabilities who have been disabled for the first time since 2022–2023

По нозологическим формам среди детей-инвалидов на первом месте дети с преимущественными нарушениями психических функций (38 %). На

втором месте – дети-инвалиды с преимущественными нарушениями нервной системы (16 %), среди которых каждый третий с детским церебральным параличом (ДЦП), 15 % больны эпилепсией. На третьем месте – дети-инвалиды с врожденными аномалиями развития (14 %), в данной группе каждый третий ребенок имеет аномалии развития системы кровообращения (30,5 %), 19 % – аномалии развития костно-мышечной системы, 13 % – хромосомные нарушения. На четвертом месте – дети с эндокринными расстройствами и заболеваниями (12 %), большинство детей-инвалидов больны сахарным диабетом I типа. Достаточно большой процент детей с заболеваниями костно-мышечной системы (7 %) и с новообразованиями (5 %).

Анализ эмпирических данных, полученных с помощью анкетного опроса, свидетельствует, что родители на некоторые вопросы анкеты давали социально одобряемые ответы, не отражающие реальные отношения родителя и

ребенка, что можно отнести к ограничениям количественных методов исследования. Поэтому были использованы и качественные методы и оценочные методики, в том числе проективные, позволяющие уточнить полученные результаты анкетирования. Уточнение характеристик семейного капитала (доверие, психологическая близость родителей и детей, внимание родителей к ребенку, поддержка ребенка со стороны родителей, поддержка родителей со стороны ребенка) осуществлялось на основе ответов родителей и детей на вопросы опросника¹, представленного в двух симметричных версиях – родительской и детской, включавшие перечень утверждений, с которыми респондентам предлагалось выразить меру согласия в соответствии с 6-балльной шкалой от 1 – абсолютно не согласен до 6 – абсолютно согласен. Помимо этого, для проверки полученных данных с помощью опросника использовалась проективная методика, направленная на тестирование структуры отношений ребенка с другими значимыми людьми, в том числе с родителями, а также неосознаваемое отношение родителя к своему ребенку. В проведенном исследовании был использован адаптированный вариант методики Р. Жилия [48], состоящий из 42 заданий, из которых были отобраны 25 заданий, отражающих взаимодействие детей и взрослых. Подсчитывалась степень соответствия выборов ребенка и угадывание их родителями (либо матерью, либо отцом). Также использовался опросник «Родительское отношение в семье с особым ребенком» И. Н. Галасюк и О. В. Митиной [49; 50] для определения способов взаимоотношений с ребенком-инвалидом как компонента родительской компетентности. В соответствии с полученными ответами были выделены типы родительских позиций в отношениях с ребенком-инвалидом (партнерская, наставническая, доминантная, отвергающая). Для уточнения критериев выделения таких типов был разработан «Опросный лист», с помощью которого среди участвующих в исследовании родителей выявлялась направленность их активности в период пребывания в реабилитационном центре. Оценка результативности реабилитационного процесса проводилась специалистами междисциплинарной команды на основе метода case-study в сочетании с методикой незаконченных ситуаций (МИС) с родителями и детьми и интервью с родителями.

Количественные данные обрабатывались посредством факторного анализа с помощью специального пакета программ SPSS Statistics v22. по методу главных компонент с последующим вращением Варимакс. Факторный анализ позволяет установить силу (тесноту) корреляционных связей между различными показателями (переменными), а также значимость выявленной связи. Показатели в интервале от 0,3 до 0,5 демонстрируют умеренную связь, от 0,5 до 0,7 – заметную связь, от 0,7 до 0,9 – высокую связь между показателями.

¹ Дубров Д.И. Внутрисемейный капитал как фактор межпоколенной трансмиссии ценностей: диссертация кандидата психол. н. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01010066038> (дата обращения: 10.05.2024).

Результаты исследования

Уровни социального капитала: семейные и внесемейные ресурсы родительской компетентности. В проведенном исследовании были выделены уровни родительской компетентности в соответствии с ресурсами родителей, обусловленными внутрисемейным и внесемейным капиталом, то есть сложившимися и развивающимися социальными связями и отношениями на микро- и мезоуровнях.

На микроуровне фактором, определяющим ресурсы родителя ребенка-инвалида, выступает внутрисемейный капитал, к показателям которого относятся тип/состав семьи и ее материальное положение, а также уже сформировавшиеся в семьях отношения, в которых проявляются такие характеристики семейного капитала, как доверие родителей к ребенку; психологическая близость в семье; внимание к ребенку; поддержка родителей семьей и другими родственниками; позиция родителей по отношению к ребенку.

Исходя из полученных данных, семейное положение большинства родителей можно охарактеризовать как положение вне брака (73 %). Это означает, что ребенка-инвалида воспитывает либо одинокий родитель, либо в семье есть еще неродной родитель. При этом немногим более половины респондентов положительно ответили на вопрос о том, что их поддерживает семья. Из них 56 % мужчин и 59 % женщин, причем процент мужчин из полных семей составил 100 %, тогда как женщин – 57 %. На уточняющий вопрос о том, кто именно помогает с ребенком-инвалидом, в полных семьях 88 % респондентов отметили супруга и только каждый третий – других имеющихся в семье детей. В неполных семьях только каждая десятая женщина отметила бывшего супруга, половина родителей (53 %) – партнера, каждый третий (36 %) – других детей. Лишь каждая пятая женщина из полной семьи и каждая третья из неполной семьи указали на поддержку другими родственниками (бабушки, дедушки, братья, сестры и др.). В то время как 92 % мужчин из неполных семей отметили, что им помогают родственники, не проживающие непосредственно с ними. При этом 77 % респондентов ответили, что в случае, если с ними что-то случится, о их ребенке позаботятся родственники. Такой ответ дали половина родителей, у которых полная семья (50 %), причем у мужчин этот процент гораздо больше (67 %), чем у женщин (34 %). Каждый третий респондент (35 % мужчин и 32 % женщин), находящийся в разводе с биологическим родителем ребенка-инвалида либо не состоявший в браке, также уверен в поддержке ребенка родственниками.

Материальные семейные ресурсы, которыми располагают семьи участников опроса, представлены в таблице 1, составленной на основе ответов респондентов, оценивающих материальное положение своих семей.

Таблица 1

Распределение семей в зависимости от дохода

Table 1

Distribution of families depending on income

Уровень дохода / <i>Income level</i>	Полная семья (чел.) / <i>Complete family (people)</i>		Неполная семья (чел.) / <i>Incomplete family (people)</i>		Σ (%) Чел. (%) / <i>People (%)</i>
	Муж. / <i>Men</i>	Жен. / <i>Women</i>	Муж. / <i>Men</i>	Жен. / <i>Women</i>	
Высокий / <i>High</i>	3	19	8	100	130 (26 %)
Средний / <i>Average</i>	12	12	35	132	191 (38 %)
Ниже среднего / <i>Below Average</i>	15	19	16	33	83 (17 %)
Низкий / <i>Low</i>	6	27	6	57	96 (19 %)

Оценивая материальное положение семьи, 26 % родителей считают, что у них высокий уровень дохода, при этом 77 % – это женщины с высшим образованием в возрасте от 30 до 50 лет из неполных семей. Самый большой процент малоимущих в семьях женщин до 30 лет, не состоящих в браке – 46 %, а также у женщин этого возраста, состоящих в браке. Общий процент малоимущих семей составил в выборке почти 20 %. Им трудно обеспечивать расходы на еду, оплату жилья и коммунальных услуг, а также на покупку одежды. Поэтому при возможности альтернативного использования денежного сертификата на реабилитацию ребенка они потратили бы эти средства на удовлетворение самых необходимых семейных нужд.

Помимо материального положения в первый фактор семейного капитала был включен и показатель, характеризующий позицию родителей по отношению к ребенку. Были выделены 4 основные позиции, распределение которых представлено в таблице 2.

Таблица 2

Позиции родителя по отношению к ребенку-инвалиду

Table 2

The position of a parent in relation to a disabled child

Тип позиции / <i>Parent position (role) type</i>	Матери (чел.) / <i>Mothers (number of people)</i>	Отцы (чел.) / <i>Fathers (number of people)</i>	Σ (%) (чел.) % / Σ (%) (people) %
Партнерская / <i>Partner position</i>	67	8	75 (15 %)
Наставническая / <i>Mentoring position</i>	72	28	100 (20 %)
Доминантная / <i>Dominance position</i>	164	36	200 (40 %)
Отвергающая / <i>Rejecting position</i>	96	29	125 (25 %)
Всего: / <i>Total:</i>	399	101	500 (100 %)

Доминантная позиция свойственна 40 % родителей от всех опрошенных респондентов, из них 82 % – женщины. Все родители этой группы разведены, половина матерей – 51 % проживает вдвоем с ребенком и не имеет другую семью, а все отцы, вступив после развода с матерью ребенка в брак, имеют новую семью. Доход неполных семей в соответствии с ответами родителей оценивается как средний или низкий. Среди них преобладает ответ, что в случае денежной альтернативы сертификата на реабилитацию ребенка они потратили бы их на питание. Родители, характеризующиеся такой позицией, отличаются невысоким уровнем знаний о функциях родителей, не адекватным представлением о диагнозе ребенка, отсутствием внутреннего ощущения себя родителем, псевдолюбвью к ребенку. Хотя с точки зрения полученного образования среди родителей этой группы самый высокий процент тех, кто имеет высшее образование – 61 %; со средним специальным образованием – 22,5 %; со средним и не полным средним – 16,5 % (таблица 4). Родители с доминантной позицией в 40 % случаев считают, что они сами бы выбрали для своего ребенка-инвалида специалистов по реабилитации. Можно предположить, что для данной группы родителей отношение к специалистам реабилитационного учреждения не вызывает доверия, а задачи реабилитации ребенка не рассматриваются как приоритетные.

Отвергающую позицию занимает четверть родителей (25 %), которая характеризуется отсутствием знаний о родительских функциях, активностью нередко в девиантных видах деятельности, признанием себя только «биологическим» родителем, депривацией ребенка, отсутствием любви. Образование родителей этой группы характеризуется самым низким уровнем: лишь 11,2 % из них имеют высшее образование; среднее специальное – 8,7 %, среднее – 45,6 %; в этой группе родителей самый высокий процент, имеющих неполное среднее образование – 27,2 %. Группу родителей с отвергающей позицией образуют матери, не состоящие в браке, разведенные матери (64 %) и почти каждый четвертый разведенный родитель мужского пола (24 %). У каждого третьего родителя в новой семье есть другой ребенок. Большинство женщин с отвергающей позицией (75 %) рассматривают возможность получения денег вместо реабилитационного сертификата для улучшения питания в своей семье. Одновременно 45 % мужчин с такой позицией хотели бы потратить деньги на образование ребенка-инвалида.

Наставническая позиция характерна почти для каждого пятого родителя (20 %). Для представителей этой группы родителей характерно руководство ребенком, условная родительская любовь. Высшее образование в этой группе имеют 16 % родителей, в то же время – это наиболее многочисленная группа, характеризующаяся наличием родителей со средним профессиональным образованием – 78 %, и самая малочисленная по числу родителей, имеющих только среднее образование – 5 %. Среди них каждый третий состоит в браке, остальные разведены и в настоящее время не имеют партнера. Почти половина родителей с наставнической позицией (47 %) потратили бы деньги реабили-

литационного сертификата на образование ребенка-инвалида, причем среди таких родителей 100 % – мужчины. Каждая пятая женщина (22 %) при возможности конвертации реабилитационного сертификата в деньги приобрела бы самое необходимое для семьи.

Партнерскую позицию занимает только 15 % родителей, вошедших в выборку, из них лишь 8 отцов. Данная позиция отличается зрелостью, адекватностью родительского взаимодействия с ребенком, любовью и близкими теплыми отношениями в семье. Среди них 36 % родителей имеют высшее образование, почти треть родителей этой группы имеют диплом о среднем специальном профессиональном образовании; каждый четвертый характеризуется средним образованием, в то же время 9,4 % родителей (матери) имеют незаконченное среднее образование. Партнерскую позицию занимают в основном матери, находящиеся в разводе (96 %) и не имеющие партнера. Все родители-отцы с партнерской позицией потратили бы деньги на образование своего ребенка-инвалида.

В целом можно отметить, что выявленные позиции родителей, характеризующие отношение к ребенку-инвалиду, отражают и основные потребности семьи, однако нередко без учета актуальных потребностей самого ребенка-инвалида, находящегося на реабилитации в центре.

Таблица 3

Позиции родителей в соответствии с возрастом и уровнем доходов (чел.)

Table 3

Parents' positions according to age and income level (people)

Уровень доходов / <i>Income Level</i>	Партнерская / <i>Partner position</i>	Наставник / <i>Mentor</i>	Доминирующая / <i>Dominance</i>	Отвергаемая / <i>Rejecting position</i>
До 30 лет / <i>Up to 30 years old</i>				
Высокий / <i>High</i>	1	-	-	-
Средний / <i>Average</i>	-	2	4	-
Ниже среднего / <i>Below average</i>	-	4	19	-
Низкий / <i>Low</i>	1	1	5	11
От 31 до 40 лет / <i>From 31 to 40 years old</i>				
Высокий / <i>High</i>	3	37	12	9
Средний / <i>Average</i>	50	32	29	20
Ниже среднего / <i>Below average</i>	8	14	12	1
Низкий / <i>Low</i>	-	-	65	-
От 41 до 50 лет / <i>From 41 to 50 years old</i>				
Высокий / <i>High</i>	-	-	29	29
Средний / <i>Average</i>	12	10	6	-
Ниже среднего / <i>Below average</i>	-	-	1	12
Низкий / <i>Low</i>	-	-	-	13
Старше 50 лет / <i>Over 50 years old</i>				
Высокий / <i>High</i>	-	-	7	3
Средний / <i>Average</i>	-	-	1	25
Ниже среднего / <i>Below average</i>	-	-	10	2
	75	100	200	125

Материальное положение, в частности уровень доходов семьи, как следует из таблицы 3, прямо коррелирует с позицией родителей в отношении своего ребенка ($r = 0,328$ при $p \leq 0,001$). Партнерская позиция занимает в основном родителями в возрасте от 31 до 40 лет, имеющими средний уровень доходов. Родители с наставнической позицией также в основном имеют средний уровень доходов, к тому же отметили высокий уровень своего материального состояния. Каждый третий родитель (35 %), занимающий доминирующую позицию, и каждый пятый родитель (20 %) с отвергаемой позицией имеют низкий уровень доходов, причем 89 % – это женщины, не состоящие в браке.

Дальнейший анализ полученных результатов показал неоднозначность родительских позиций. Так, многие родители характеризуют свои отношения с ребенком как близкие (60 %). Большинство из них ответили, что понимают своего ребенка (75 %). Меньше родителей, ответивших утвердительно на вопросы о доверии ребенку (19 %) и оценивающих свои отношения с ним как ровные (11 %). Некоторые из родителей признавали, что ссорятся с ребенком (4 %). В то же время на открытый вопрос анкеты об ограничениях жизнедеятельности ребенка-инвалида смогли ответить лишь 3 % родителей, участвующих в опросе. Следует подчеркнуть, что ограничения жизнедеятельности, на основе которых устанавливается статус «ребенок-инвалид», определяет специалист медико-социальной экспертизы, который обязан в соответствии с нормативными требованиями разъяснять их родителю и, как правило, неукоснительно это выполняет. Ограничения записаны в индивидуальной программе реабилитации и абилитации ребенка, которая предоставляется родителям. О непоследовательности и противоречивости родительских позиций свидетельствуют и ответы о принимаемых ими решениях в отношении ребенка. Родители в основном учитывают мнение специалистов (81 % ответов) и собственное мнение (38 % ответов). При этом лишь каждый третий отец и каждая четвертая мать учитывают желания и интересы самого ребенка-инвалида.

В целом, на основе анализа переменных фактора «ресурсы родителя на микроуровне» были выделены группы родителей в зависимости от уровня сформированности внутрисемейного капитала. Индикаторами уровня внутрисемейного капитала определены: позиция родителя; семейное положение; уровень материального достатка семьи и возраст родителя.

Низкий уровень социального капитала на микроуровне складывается из отвергающей либо доминирующей позиции родителя, который не состоит в браке / разведен, характеризуются низким уровнем образования и имеет низкий либо ниже среднего уровень материального дохода. К родителям, имеющим высокий уровень внутрисемейного капитала отнесены те из них, кто занимает партнерскую позицию и часть родителей с наставнической позицией (в возрасте от 31 до 40 лет, имеющие высокий уровень дохода), характеризуются достаточно высоким уровнем образования, хотя среди них преобладают родители со средним профессиональным образованием. Остальные родители характеризуются средним уровнем внутрисемейного капитала.

Мезоуровень характеризует ресурсы родителей, обусловленные их внесемейным социальным капиталом. С социологической точки зрения на этом уровне исследуются взаимодействия родителей с другими участниками, включенными так или иначе в процесс реабилитации или имеющими отношение к инвалидности ребенка. Помимо пола и уровня образования значимыми показателями по данному фактору были место жительства родителей, их взаимодействия с другими родителями, имеющими ребенка-инвалида с таким же диагнозом, специалистами, врачами и др., а также их отношение к ребенку во время реабилитационных мероприятий в специализированном учреждении, результативность восстановления ребенка-инвалида в период пребывания в учреждении.

Большинство родителей (56 %) ответили, что общаются с другими родителями в различных общественных организациях, объединяющих родителей детей с одинаковым диагнозом. Каждый третий из родителей (27 %), взаимодействует с другими семьями в лечебных заведениях, 10 % родителей вступают в общение с другими родителями при посещении частных реабилитационных центров. Однако ни один из родителей не указал учреждения социального обслуживания, а также в реабилитационном центре, где дети-инвалиды проходят реабилитацию, родители практически не общались между собой.

Образование в проведенном исследовании отнесено к ресурсам, формирующимся на мезоуровне, т. е. на уровне внесемейного капитала. Выше было показано, как родительские позиции характеризуются по данному показателю, в таблице 4 представлены полные данные по этим показателям.

Таблица 4

Позиция по отношению к ребенку и уровень образования родителей

Table 4

Positions towards the child and level of education of parents

Уровень образования / Level of education	Позиция родителя / Parental Position (чел.) / (number of people); %				Σ / % чел. / (number of people) %
	Партнерская / Partnership	Наставническая / Mentoring	Доминирующая / Dominant	Отвергающая / Rejecting	
Высшее / Higher	27 (36 %)	16 (16 %)	122 (61 %)	14 (11,2 %)	179 (35,8 %)
Неоконченное высшее / Unfinished higher education	1 (1,3 %)	1 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (0,4 %)
Среднее специальное / Secondary special	22 (29,3 %)	78 (78 %)	45 (22,5 %)	20 (8,7 %)	165 (33 %)
Среднее / Secondary general education	18 (24 %)	5 (5 %)	23 (11,5 %)	57 (45,6 %)	103 (20,6 %)
Неоконченное среднее / Incomplete secondary education	7 (9,4 %)	0 (0 %)	10 (5 %)	34 (27,2 %)	51 (10,2 %)
Итого / Total	75 (15 %)	100 (20 %)	200 (40 %)	125 (25 %)	500 (100 %)

Среди родителей преобладает мнение о специалистах реабилитационного центра как наиболее значимых участниках реабилитации ребенка (таблица 5). Общественные организации рассматривают как значимые для реабилитационного процесса только 9 % родителей. Все отцы ответили, что не считают себя значимыми в реабилитационном процессе, хотя семья, по мнению каждого десятого отца, играет значимую роль в реабилитации ребенка-инвалида.

Таблица 5
Значимые акторы в реабилитации ребенка с точки зрения родителя*

Table 5
Important actors in the rehabilitation of a child from the point of view of a parent*

Акторы / <i>Important actors</i>	Мужчины (чел.) / <i>Men (number of people)</i>	Женщины (чел.) / <i>Women (number of people)</i>	Σ / % (чел.) / (<i>number of people</i>), %
Специалисты / <i>Specialists</i>	99	275	374 (64 %)
Наша семья / <i>Our Family</i>	12	79	91 (16 %)
Общественные организации / <i>Public Organisations</i>	10	42	52 (9 %)
Я (сам родитель) / <i>Me (a parent myself)</i>	0	43	43 (7 %)
Врачи и другие медицинские работники / <i>Doctors and other health workers</i>	3	18	21 (4 %)

*может быть несколько ответов

*there may be several answers

При ответах на вопрос анкеты практически половина родителей – 44 % отметила, что «готовы делать все, что рекомендуют специалисты», а 43 % считают, что «делают и будут делать все, что от них зависит». В то же время по окончании пребывания ребенка с родителем в реабилитационном центре запрашивающих рекомендации специалистов среди родителей оказалось весьма незначительное число. Другими словами, родители давали скорее социально одобряемые ответы, чем реальные.

Анализ двух факторов, описывающих социальный капитал родителей, продемонстрировал низкий уровень как внутрисемейного, так и внесемейного капитала у большинства родителей. Только каждый пятый из родителей имеет высокий уровень социального капитала. К родителям, имеющим высокий уровень внесемейного капитала, были отнесены родители с партнерской позицией и родители с наставнической позицией, адекватно взаимодействовавшие со специалистами, участвующими в реабилитационных мероприятиях в период пребывания ребенка в специализированном центре. Низкий уровень внесемейных ресурсов имеют родители с отвергающей и доминирующей позициями, продемонстрировавшие агрессивно-конфликтный и противоречивый типы взаимодействия в реабилитации (таблица 6).

Таблица 6

Уровни внесемейного капитала родителя в зависимости от типа родительской позиции в отношениях с ребенком-инвалидом

Table 6

Levels of non-family capital of the parent depending on the position of the parent

Позиция родителя / <i>Parental Position</i>	Высокий уровень / <i>High level</i>	Средний уровень / <i>Average level</i>	Низкий уровень / <i>Low level</i>
Партнерская / <i>Partnership</i>	69	6	-
Наставническая / <i>Mentoring</i>	41	59	-
Доминирующая / <i>Dominant</i>	-	58	142
Отвергающая / <i>Rejecting</i>	-	-	125
Итого: / <i>Total:</i>	110 (22 %)	123 (25 %)	267 (53 %)

Таким образом, проведенный анализ двух факторов семейного социального капитала родителей детей-инвалидов дает основание для вывода о низком уровне как внутрисемейного, так и внесемейного капитала у большинства родителей. Только каждый пятый из родителей имеет высокий уровень социального капитала.

Ресурсы родительской компетентности и результативность реабилитации ребенка. В третий заданный фактор при проведении факторного анализа, обозначенный как «родительская компетентность», вошли переменные, полученные после обработки результатов опроса и ответов на вопросы оценочных методик родителей, детей и специалистов: оценка результативности реабилитации специалистами ($r = 0,64$ при $p \leq 0,01$), оценка ребенком доверия со стороны родителя ($r = 0,42$ при $p \leq 0,01$), оценка ребенком внимательности родителя ($r = 0,34$ при $p \leq 0,01$), оценка ребенком поддержки родителем ($r = 0,35$ при $p \leq 0,01$), а также занимаемые ролевые диспозиции родителем в реальной деятельности ($r = 0,44$ при $p \leq 0,01$), уровень родительской компетентности по результатам методики незаконченных ситуаций ($r = 0,56$ при $p \leq 0,01$).

Основываясь на предположении о корреляции социального капитала и родительской компетентности, при проведении исследования мы исходили из того, что уровень родительской компетентности в реабилитационном процессе прямо связан с результативностью взаимодействия в триаде «родитель – ребенок – специалист», что было подтверждено в ходе факторного анализа. Переменная оценка результативности реабилитации специалистом, которая непосредственно зависит от позиции родителя, от сложившихся взаимоотношений «родитель-ребенок» (то есть от семейных ресурсов родителей), является определяющим показателем, полученным с помощью факторного анализа ($r = 0,64$ при $p \leq 0,05$). При этом под результативностью подразумевается соотношение запланированной деятельности к достижению запланированных результатов. В ходе анализа также было установлено, что результативность реабилитационного процесса прямо зависит от уровня включенности родителя в

реабилитационные мероприятия ($r = 0,56$ при $p \leq 0,05$). На основе наблюдения все родители детей-инвалидов, получавших реабилитационные услуги, были поделены на 4 группы в зависимости от характера их включенности и/или не включенности: активно адекватно участвующие; активно неадекватно участвующие; пассивные «наблюдатели»; не включенные в процесс (таблица 7).

Активно и адекватно включались в реабилитационный процесс своего ребенка, как правило, родители с высоким уровнем социального капитала. Они не только соблюдали все записанные в индивидуальную программу ребенка назначения и следовали рекомендациям специалистов, но и запрашивали услугу по психологическому консультированию родителей. Динамика реабилитационных результатов ребенка родителей этой группы оценивалась специалистами как положительная.

Таблица 7

Корреляционные связи между уровнем внутрисемейного капитала и включенностью в реабилитационный процесс

Table 7

Correlations between the level of intra-family capital and involvement in the rehabilitation process

Уровень социального капитала / <i>Level of social capital</i>	Родители (r) / <i>Parents (r)</i>			
	Активно адекватно включенные / <i>Actively adequately included</i>	Активно неадекватно включенные / <i>Actively inadequately included</i>	Пассивные наблюдатели / <i>Passive observers</i>	Не включенные в процесс / <i>Not included in the process</i>
Высокий / <i>High</i>	0,76	-	-	-
Средний / <i>Average</i>	0,34	0,41	0,41	-
Низкий / <i>Low</i>	-	0,38	0,59	0,48

Активные родители, но неадекватно воспринимающие ситуацию ребенка и процесс его реабилитации, чаще всего мешали специалистам, вступая в конфликты и споры с ними. По окончании реабилитационной программы результативность ребенка нередко оставалась без изменений. Хотя улучшения иногда отмечались специалистами по показателям социально-средовой, социально-психологической или социокультурной реабилитации. Как правило, уровень социального капитала у таких родителей либо низкий, либо средний.

Пассивные наблюдатели разделились условно на две подгруппы. Одна из подгрупп, характеризуясь низким уровнем ресурсов, была отнесена к доминирующему типу родителей. В этой подгруппе преобладали матери с дочерьми, имеющими серьезные нарушения здоровья. Они посещали все реабилитационные мероприятия, но не задавали вопросов специалистам и не проявляли интереса к происходящему. По окончании пребывания в реабилитационном

центре многие не сочли нужным взять заключение специалистов или хотя бы поблагодарить их. Изменения в состоянии детей наблюдались по какому-либо отдельному виду реабилитации, например социально-педагогической, социальной-психологической или социокультурной, но качественных изменений как результат комплексной реабилитации практически не происходило. Другая подгруппа пассивных наблюдателей также с низким или средним уровнем социального капитала, включала как матерей, так и отцов. Родители использовали период пребывания ребенка в реабилитационном центре как возможность оставить его под присмотром специалистов для занятий своими текущими делами. Они не проживали вместе с ребенком в стационарном отделении, навещали его 1–2 раза за весь период реабилитации, со специалистами не общались. Специалисты оценивали результативность реабилитации детей таких родителей обычно отметкой «без изменений».

Родителей, относящихся к группе не включенных в реабилитационные мероприятия, специалисты практически не видели в учреждении. При поступлении ребенка-инвалида в центр таких родителей больше всего интересовал лишь вопрос о дате его выписки. Результативность реабилитации детей этой группы родителей чаще всего оценивалась также отметкой «без изменений».

Обсуждение

В ходе проведенного исследования и факторного анализа полученных эмпирических данных была сформирована трехфакторная структура распределения переменных и на ее основе составлено представление об уровнях социального капитала родителей и соответствующих им семейных и внесемейных ресурсах, обеспечивающих или ограничивающих их участие в реабилитационном процессе ребенка-инвалида. Результаты анализа демонстрируют, что у большинства родителей ресурсов недостаточно, а уровень их родительской компетентности в реабилитационном процессе характеризуется как низкий.

Полученные результаты во многом совпадают с имеющимися данными в работах других авторов, в которых так же подчеркивается низкий уровень компетентности родителей детей-инвалидов, в целом детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Например, по данным опроса родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, результаты которого представлены в работе В. В. Гагай и А. Ф. Берестовой, 70 % матерей характеризуются низким уровнем родительской компетентности, остальные – средним, ни один из респондентов не был отнесен исследователями в число родителей с высоким уровнем компетентности [8, с. 12]. В исследовании Г. Ф. Сайтгалиевой [51, с. 790–791] ($n=254$) низкий уровень компетентности отмечен у 44 % родителей детей-инвалидов, средний – у 43 %, и лишь у 13 % родителей, по мнению автора, сформирован высокий уровень компетентности. В соответствии с результатами проведенного нами исследования низкая родительская компетентность объясняется незначительными ресурсами родителей детей-инвалидов как следствие низкого уровня их социального капитала.

Необходимо также признать, что научный потенциал структурно-функционального подхода, в частности теории социального капитала среди российских исследователей родительской компетентности, на наш взгляд, недооценен. Преобладающим среди исследователей в отношении изучаемой темы остается так называемый «знаниевый» подход. Ресурсный подход, составивший основу проведенного исследования, ориентирован на трактовку родительской компетентности как деятельности родителя совместно со специалистом реабилитационного учреждения и ребенком по достижению определенного результата в его реабилитации, в котором образование рассматривается в качестве одного из ключевых ресурсов. Обоснование связи между уровнем социального капитала, т. е. ресурсами родителя, и уровнем родительской компетентности позволяет спрогнозировать результаты реабилитации. При таком подходе акцент смещается с личностных характеристик родителя ребенка-инвалида на внешние, социальные ресурсы, позволяющие компенсировать их недостаточность и повысить уровень компетентности родителя.

В исследовании удалось зафиксировать связь образования с родительскими позициями, с одной стороны, характеризующимися высоким уровнем социального капитала родителей с партнерской и наставнической позиций, с другой – родителей с отвергающей позицией со свойственной для этой позиции низким уровнем социального капитала. В то время как среди родителей с доминирующей позицией оказалось наибольшее число тех, кто имеет высшее образование. Несмотря на это, они были отнесены к обладателям низкого уровня социального капитала. Прямая корреляция с уровнем социального капитала и уровнем образования родителей не была выявлена, тем не менее следует согласиться с Т. В. Натховым, Д. А. Севостьяновым, J. Woodcock, J. Chen, S. Liu, X. Zhang, X. Zhou at al., которые рассматривают образование как ресурс, усиливающий все другие ресурсы социального капитала. Однако его роль сегодня состоит не столько в накоплении знаний, сколько в развитии социальных составляющих родительской компетентности, например, коммуникативной компетентности, повышающей потенциал родителей как участников реабилитации ребенка-инвалида. Очевидно, что при изучении роли образования в формировании социального капитала родителей, следует принимать во внимание не только его уровень, но и совокупность характеристик, например техническое, гуманитарное, естественно-научное и другие характеристики современного образования, которые значительно трансформируют его роль в формировании родительской компетентности. Выявленный аспект исследования нуждается в более детальном изучении и может составить дальнейшую перспективу в изучении роли образования в формировании социального капитала родителей, имеющих детей-инвалидов.

Заключение

По результатам проведенного анализа сформулируем основные выводы.

(1) В современных исследованиях компетентности, опирающихся на теорию социального капитала в рамках структурно-функционального подхода, данный феномен трактуется как продуктивное социальное взаимодействие, участники которого, обладая ресурсами, обусловленными их социальным капиталом, мотивированы на достижение определенного результата. Родительская компетентность в проведенном нами исследовании в соответствии с обозначенным подходом определена как динамическая структура, формирующаяся на основе ресурсов в виде социального капитала родителя. Благодаря имеющимся ресурсам родителем ребенка-инвалида выстраивается адекватное взаимодействие в реабилитационном процессе в триаде «родитель – ребенок – специалист реабилитационного учреждения», приводящее к достижению результата его реабилитации.

(2) Ресурсы, обеспечивающие родительскую компетентность в реабилитации ребенка-инвалида, представляют собой многоуровневое образование в виде сложившихся и развивающихся социальных связей и отношений на микро- и мезоуровнях, то есть в виде внутрисемейного и внесемейного социального капитала. В зависимости от их количественных показателей ресурсы могут характеризоваться как высокий, средний или низкий. Родительская компетентность может соответственно оцениваться по уровневой шкале.

(3) При эмпирической интерпретации ресурсов родительской компетентности показателями внутрисемейных ресурсов были определены: семейное положение родителя ребенка-инвалида, материальное положение семьи, возраст родителей, а также отношения, сформировавшиеся в семьях в виде доверия к ребенку; психологической близости в семье; внимания к ребенку; поддержке родителя другими членами семьи и родственниками; типы позиции родителя в отношениях с ребенком. К внесемейным ресурсам были отнесены: пол, уровень образования родителей, место жительства, взаимодействие родителей с другими людьми, имеющими отношение к инвалидности ребенка, отношение к ребенку во время пребывания в специализированном учреждении, направленность действий на достижение результата в восстановлении ребенка-инвалида в ходе реабилитации.

(4) На основе факторного анализа установлено, что чем выше уровень социального капитала (ресурсной обеспеченности), тем выше уровень родительской компетентности. В ходе анализа было выявлено, что уровень дохода прямо коррелирует с типом родительской позиции в отношениях с ребенком. Среди родителей детей-инвалидов, участвовавших в исследовании, лидирует группа с доминантной позицией (40 %), за ней следуют родители с отвергающей позицией (25 %), затем с наставнической (20 %), наименьшую группу, но наиболее продуктивную, образуют родители с партнерской позицией по отношению к своему ребенку (15 %). Большинство родителей, как следует из полу-

ченных результатов, характеризуются низким уровнем социального капитала. К ним относятся родители с доминантной и отвергающей позицией. Высоким уровнем ресурсов располагают родители с партнерской позицией и частично с наставнической, ресурсы у остальных родителей можно определить как ресурсы среднего уровня.

(5) Результативность реабилитационного процесса определяется уровнем родительской компетентности. При этом значение имеет именно включенность родителя в реабилитационный процесс как показатель, который прямо влияет на достижение запланированных специалистом результатов реабилитации ребенка.

В завершении отметим, что перспективу исследования рассмотренной в статье проблемы повышения родительской компетентности в реабилитации детей-инвалидов может составить изучение возможностей повышения ресурсной обеспеченности значительной части родителей с низким уровнем социального капитала. Существенным образовательным ресурсом повышения родительской компетенции обладают социальные организации, в том числе социально ориентированные НКО, работающие с семьями, в которых воспитываются дети-инвалиды [52]. Родительская компетентность не является статичной величиной, а характеризуется динамичностью, развитием, поэтому максимальное использование потенциала системы социальных услуг необходимо для повышения социального капитала родителей детей-инвалидов.

Список использованных источников

1. Загоруйченко А.А., Карпова О. Б., Башкуева Е. Ю. Анализ динамических изменений инвалидности детского населения в Российской Федерации. *Дальневосточный медицинский журнал*. 2022;3:68–71. doi:10.35177/1994-5191-2022-3-11
2. Галасюк И.Н. Родительство особого ребенка: специфика смыслов и зрелость родительской позиции. *Современные исследования социальных проблем*. 2015;9 (53):627–643. doi:10.12731/2218-7405-2015-9-48
3. Замаараева М.В., Берлизов А.А. Коммуникативная компетентность как предмет социологического исследования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020;7:55–60. doi:10.24158/spp.2020.7.8
4. Родина Е.Н., Чекушкина Е.Н. Социальная компетентность как условие формирования социальной адаптации. *Педагогический журнал*. 2022; 12 (3А): 646–652. doi:10.34670/AR.2022.20.45.068
5. Горлова Е.Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию. *Вестник РГГУ*. 2010;17(61/10):214–224. Режим доступа: https://web.archive.org/web/20220313105714/https://www.rsu.ru/upload/main/vestnik/ppo/Vestnik-17_2010.pdf (дата обращения: 10.11.2024).
6. Хитрюк В.В. Родительская компетентность как объект внимания педагога инклюзивного образования. *Специальное образование: материалы XII междунар. науч. конф., 21–22 апр. 2016 г.* Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2016;1:249–253. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentnost-kak-obekt-vnimaniya-pedagoga-inklyuzivno-go-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 23.05.2024).
7. Чумакова Е.Н. Родительская компетентность и психолого-педагогическая грамотность родителей как предмет психологического исследования. *Вестник русской христианской*

- гуманитарной академии. *Психологические и педагогические науки* 2020;1(1):44–50. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46192838_36737649.PDF (дата обращения: 15.05.2024).
8. Гагай В.В., Берестовая А.Ф. Зависимость типа взаимодействия родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья от уровня родительской компетентности. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021;9(5). Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/23PS-MN521.pdf> (дата обращения: 28.09.2024).
 9. Шнейдер Л.Б., Зыкова М.Н. *Компетентное родительство*. Москва: Изд-во Московского психолого-социального университета; 2018. 126 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36836239> (дата обращения: 28.06.2024).
 10. Майер А.А., Гришина Г.Н., Зеленкова Т.В. *Компетентностное родительство: от теории к практике*. Орехово-Зуево: ГПИУ; 2021. 52 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47932029> (дата обращения: 15.05.2024).
 11. Гурко Т.А. Развитие института родительства: анализ эмпирических показателей. *Женщина в российском обществе*. 2022;4:3–14. doi:10.21064/WinRS.2022.4.1
 12. Шаброва Н.В. Родительство в институциональной структуре гражданского общества. *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*. 2019;2:48–65. doi:10.15593/2224-9354/2019.2.4
 13. Холодкова О.Г., Кабанченко Е.А. Развитие психологической компетентности родителей в условиях детского образовательного центра психологической помощи. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2018;4(37):86–88. Режим доступа: <https://journals-altspu.ru/vestnik/article/view/1136/1072> (дата обращения: 08.11.2024).
 14. Быкова Е.А., Истомина С.В., Самылова О.А. Особенности родительской компетентности современной российской семьи. *Перспективы науки и образования*. 2020;4(46):111–125. doi:10.32744/pse.2020.4.7
 15. Минина А.А. Проблема родительской компетентности в отечественной психолого-педагогической литературе. *Вестник Псковского государственного университета. Психолого-педагогические науки*. 2017;6:67–75. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=yx-saue> (дата обращения: 02.06.2024).
 16. Келасьев В.Н., Первова И.Л. *Социальная компетентность: уровни, структура, стратегии формирования: монография*. Санкт-Петербург: Астерион; 2019. 122 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tvsrbr> (дата обращения: 16.03.2024).
 17. Веретенникова В.Б., Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. *Социальное партнерство семьи и дошкольной образовательной организации как фактор развития базовых компетенций педагогов и родителей*. Казань: Изд-во Казан. ун-та; 2019. 302 с. Режим доступа: https://kpfu.ru/staff_files/F1851365545/Veretennikova_monografiya_Gotova.pdf (дата обращения: 26.05.2024).
 18. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*. 1977;32(7):513–531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513
 19. Thurston W.E., Vissandjee B. An ecological model for understanding culture as a determinant of women's health. *Critical Public Health*. 2005;3:229–242. doi:10.1080/09581590500372121
 20. Woodcock J. The social work assessment of parenting: an exploration. *British Journal of Social Work*. 2003;33:87–106. doi:10.1093/bjsw/33.1.87
 21. Berger M. *L'échec de la protection de l'enfance*. Paris: Dunod; 2003. 304 p. Accessed June 07, 2024. <https://typeset.io/authors/maurice-berger-tr19x240c6>
 22. Cheetham G., Chivers G. *Professing, Competence, and Informal Learning*. Cheltenham UK: Edward Elgar Publishing Limited; 2005. 360 p. Accessed May 09, 2024. <https://www.e-elgar.com/shop/gbp/professions-competence-and-informal-learning-9781843764083.html>

23. Miller L. Professions, competence and informal learning – Graham Cheetham and Geoff Chivers. *In: International Journal of Training and Development*. 2006;10(2):175–177. doi:10.1111/j.1468-2419.2006.00251.x
24. Mansfield B. Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*. 2004;28(2,3,4):296–309. doi:10.1108/03090590410527672
25. Бурдье П. Формы капитала. В книге: *Западная экономическая социология. Хрестоматия современной классики*. Москва: Российская политическая энциклопедия; 2004. С. 519–536. Режим доступа: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01002557018> (дата обращения: 01.11.2024).
26. Коулман Дж. *Капитал социальный и человеческий*. Режим доступа: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2780243?uid=3738936&uid=2&uid=4&sid=21102278535341> (дата обращения: 01.11.2024).
27. Патнэм Р. *Чтобы демократия сработала. Гражданские традиции в современной Италии*. Москва: «Ad Marginem»; 1996. 288 с. Режим доступа: <https://m.eruditor.one/file/2382587/> (дата обращения: 08.11.2024).
28. Штомпка П. *Социология социальных изменений*. Москва: Аспект-пресс; 1996. 414 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001735505> (дата обращения: 01.11.2024).
29. Durlauf S.N., Fafchamps M., Aghion P. Social Capital. In: Durlauf S. (ed.) *Handbook of Economic Growth*. Elsevier; 2005;1b:1639–1699. Accessed October 14, 2024. <https://econpapers.repec.org/bookchap/eeegrochp/1-26.htm>
30. Cox J., Simmons O.E.Y., Graham B., Greenhill G., Lintott A., Meriton R. Networking: An empirical study of the relationship between social capital and charity among online volunteers. *Non-Profit and Voluntary Sector*. 2019;48(2l):151–173. Accessed October 09, 2024. <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/getting-connected-an-empirical-investigation-of-the-relationship->
31. Xu Z., Zhang W., Zhang X., Wang Y., Chen Q. Gao B. Multi-level social capital and subjective well-being among the elderly: understanding the effect of family, workplace, community, and society social capital. *Frontiers in Public Health*. 2022;10:772601. doi:10.3389/fpubh.2022.772601
32. Klocke A., Stadtmüller S. Social capital in the health development of children. *Child Indicators Research*. 2019;12:1167–1185. doi:10.1007/s12187-018-9583-y
33. Tuominen M., Haanpää L. Young people's well-being and the association with social capital, i.e. social networks, trust and reciprocity. *Social Indicators Research*. 2022;159:617–645. doi:10.1007/s11205-021-02762-z
34. Ashton K., Davies A.R., Hughes K., Ford K., Cotter-Roberts A., Bellis M. A. Adult support during childhood: a retrospective study of trusted adult relationships, sources of personal adult support and their association with childhood resilience resources. *BMC Psychology*. 2021;9:1–11. doi:10.1186/s40359-021-00601-x
35. Hosoda C., Yun Feng Z., Watanabe J., Maruya K., Tabuchi R., Hosokawa K., Matsuhashi T. The importance of childhood social capitals in the future well-being of children. *Frontiers in Psychology*. 2024;15:1389269. doi:10.3389/fpsyg.2024.1389269
36. Lean R.E., Paul R.A., Smyser C.D., Rogers C.E. Maternal intelligence quotient (Iq) predicts Iq and language in very preterm children at age 5 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2018;59:150–159. doi:10.1111/jcpp.12810
37. Helliwell J., Putnam R. Education and social capital. *Eastern Economic Journal*. 2007;33(1):116. Accessed November 02, 2024. <https://ssrn.com/abstract=165129>
38. Chen J., Liu Sh., Xiaoming Zh., Zhou X. Building social trust through education. *China Economic Review*. 2023;82(C):45. doi:10.1016/j.chieco.2023.102048
39. Андрейченко Н.В., Несолёная О.В., Демиденко Т.И. Институциональное доверие как основа формирования социального капитала современной России. *Финансовые исследования*. 2017;1(54):21–26. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/institutsionalnoe-do>

- verie-kak-osnova-formirovaniya-sotsialnogo-kapitala-sovremennoy-rossii (дата обращения: 08.11.2024).
40. Блок М., Головин Н.А. Социальный капитал: к обобщению понятия. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. 2016;4:99–111. Режим доступа: <https://sociology-journal.spbu.ru/article/view/1304> (дата обращения: 21.10.2024).
 41. Игумнов О.А. Социально-экономический смысл концепта «социальный капитал». *Вестник Евразийской науки*. 2019;1. Режим доступа: <https://esj.today/PDF/19ECVN119.pdf>. (дата обращения: 01.11.2024).
 42. Радаев В.В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация. *Экономическая социология*. 2002;3(4):20–32. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kapitala-formy-kapitalov-i-ih-konvertatsiya/viewer> (дата обращения: 05.08.2024).
 43. Татарко А.Н. Исследования социального капитала в поликультурном обществе: теоретико-методологические проблемы и важнейшие результаты. *Социальная психология и общество*. 2021;12(4):34–52. doi:10.17759/sps.2021120403
 44. Borodkina O.I., Sibirev V.A. The digital capital of social services consumers: factors of influence and the need for investment. *The Journal of Social Policy Studies*. 2021;19(1):129–142. doi:10.17323/727-0634-2021-19-1-129-142
 45. Севостьянов Д.А. Социальный капитал и современное образование: иерархия и инверсия. *Профессиональное образование в современном мире*. 2020;10(2):3674–3681. doi:10.15 372/PEMW20200204
 46. Натхов Т.В. Образование, социальный капитал и экономическое развитие (обзор основных исследований). *Вопросы экономики*. 2010;8:112–122. Режим доступа: <https://www.vopreco.ru/jour/article/view/1063> (дата обращения: 02.11.2024).
 47. Натхов Т.В. Социальный капитал и образование. *Вопросы образования*. 2012;2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-kapital-i-obrazovanie> (дата обращения: 08.11.2024).
 48. Осницкий А.К. Выявление проблем ребенка и родителей с помощью «Фильм-теста» Рене Жилия. *Вопросы психологии*. 1997;1:55–62. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/971/971055.htm> (дата обращения: 02.11.2024).
 49. Галасюк И.Н. Анализ типов родительского позиционирования в семье ребенка с ментальными нарушениями: на пути к «солнечной стороне» родительства (Часть 2). *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2016;1(41):93–103/ Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_26599263_57656991.pdf (дата обращения: 04.11.2024).
 50. Галасюк И.Н., Митина О.В. Модификация Опросника родительского отношения (А.Я. Варги, В.В. Столина) для семьи, воспитывающей особого ребенка. *Клиническая и специальная психология*. 2017;6(2):109–129. doi:10.17759/cpse.2017060209
 51. Саитгалиева Г.Г. Формирование родительской компетентности в вопросах сопровождения детей-инвалидов в инклюзивном образовании. *Медико-фармацевтический журнал*. 2016;18(2):788–793. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-roditel-skoy-kompetentnosti-v-voprosah-soprovozhdeniya-detey-s-invalidnostyu-v-inklyuzivnom-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 02.10.2024).
 52. Старшинова А.В., Архипова Е.Б., Бородкина О.И. Паттерны взаимодействия российских граждан с НКО в условиях институциональных изменений третьего сектора. *Journal of Institutional Studies*. 2022;14(4):42–55. doi:10.17835/2076-6297.2022.14.4.042-055

References

1. Zagoruychenko A.A., Karpova O.B., Bashkueva E.Yu. Analysis of dynamic changes in disability of the child population in the Russian Federation. *Dal'nevostochnyj-medicinskij-zhurnal = Far Eastern Medical Journal*. 2022;3:68–71. (In Russ.) doi:10.35177/1994-5191-2022-3-11

2. Galasyuk I.N. Parenthood of a special child: specificity of meanings and maturity of the parental position. *Sovremennye issledovaniya socialnyh problem = Modern Studies of Social Problems*. 2015;9(53):627–643. (In Russ.) doi:10.12731/2218-7405-2015-9-48
3. Zamaraeva M.V., Berlizov A.A. Communicative competence as a subject of sociological research. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2020;7:55–60. (In Russ.) doi:10.24158/spp.2020.7.8
4. Rodina E.N., Chekushkina E.N. Social competence as a condition for the formation of social adaptation. *Pedagogicheskiy zhurnal = Pedagogical Journal*. 2022;12(3A):646–652. (In Russ.) doi:10.34670/AR.2022.20.45.068
5. Gorlova E.L. Parental competence: approaches to study and development. *Vestnik RGGU = Bulletin of the Russian State Humanitarian University*. 2010;17(61/10):214–224. (In Russ.) Accessed October 10, 2024. https://web.archive.org/web/20220313105714/https://www.rsuh.ru/upload/main/vestnik/ppo/Vestnik-17_2010.pdf
6. Khitryuk V.V. Parental competence as an object of attention of an inclusive education teacher. In: Skvortsov V.N., ed. *Special'noe obrazovanie: materialy XII mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii = Special Education: Materials of the XII International Scientific Conference*; April 21–22, 2016; St. Petersburg. St. Petersburg: LSU named after A. S. Pushkin; 2016;1:249–253. (In Russ.) Accessed May 23, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentnost-kak-obekt-vnimaniya-pedagoga-inklyuzivnogo-obrazovaniya/viewer>
7. Chumakova E.N. Parental competence and psychological and pedagogical literacy of parents as a subject of psychological research. *Vestnik russkoj hristianskoj humanitarnoj akademii. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Russian Christian Humanitarian Academy. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2020;1(1):44–50. (In Russ.) Accessed May 15, 2024. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46192838>
8. Gagai V.V., Berestovaya A.F. Dependence of the type of interaction between parents and children with disabilities on the level of parental competence. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya = The World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2021;9(5). (In Russ.) Accessed September 28, 2024. <https://mir-nauki.com/PDF/23PSMN521.pdf>
9. Schneider L.B., Zytkova M.N. *Kompetentnoe-roditel'stvo = Competent Parenting*. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social University; 2018. 126 p. (In Russ.) Accessed June 28, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36836239>
10. Mayer A.A., Grishina G.N., Zelenkova T.V. *Kompetentnostnoe roditel'stvo: ot teorii k praktike = Competence-Based Parenting: From Theory to Practice*. Orekhovo-Zuyevo: GSPU; 2021. 52 p. (In Russ.) Accessed May 15, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47932029>
11. Gurko T.A. The development of the institution of parenthood: an analysis of empirical indicators. *Zhenshchina v rossijskom obshchestve = Woman in Russian Society*. 2022;4:3–14. (In Russ.) doi:10.21064/WinRS.2022.4.1
12. Shabrova N.V. Parenthood in the institutional structure of civil society. *Vestnik PNIPU. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki = Bulletin of PNRPU. Socio-Economic Sciences*. 2019;2:48–65. (In Russ.) doi:10.15593/2224-9354/2019.2.4
13. Kholodkova O.G., Kabanchenko E.A. Development of psychological competence of parents in the conditions of a children's educational center for psychological assistance. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Altai State Pedagogical University*. 2018;4(37):86–88. (In Russ.) Accessed November 08, 2024. <https://journals-altspu.ru/vestnik/article/view/1136/1072>
14. Bykova E.A., Istomina S.V., Samylova O.A. Features of parental competence of the modern Russian family. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*. 2020;4 (46):111–125. (In Russ.) doi:10.32744/pse.2020.4.7

15. Minina A.A. The problem of parental competence in the Russian psychological and pedagogical literature. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psikhologo-pedagogicheskiye nauki* = *Bulletin of the Pskov State University. A Series of Psychological and Pedagogical Sciences*. 2017;6:67–75. (In Russ.) Accessed June 02, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=yxcaue>
16. Kelasyev V.N., Pervova I.L. *Sotsial'naya kompetentnost': urovni, struktura, strategii formirovaniya* = *Social Competence: Levels, Structure, Strategies of Formation*. St. Petersburg: Publishing House Astorion; 2019. 122 p. (In Russ.) Accessed March 03, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tvsvrbr>
17. Veretennikova V.B., Shikhova O.F., Shikhov Yu.A. *Sotsial'noye partnerstvo sem'i i doskol'noy obrazovatel'noy organizatsii kak faktor razvitiya bazovykh kompetentsiy pedagogov i roditel'ey* = *Social Partnership of a Family and a Preschool Educational Organization as a Factor in the Development of Basic Competencies of Teachers and Parents*. Kazan: Kazan Publishing House Unita; 2019. 302 p. (In Russ.) Accessed May 26, 2024. https://kpfu.ru/staff_files/F1851365545/Veretennikova_monografiya_Gotova.pdf
18. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*. 1977;32(7):513–531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513
19. Thurston W.E., Vissandjee B. An ecological model for understanding culture as a determinant of women's health. *Critical Public Health*. 2005;3:229–242. doi:10.1080/09581590500372121
20. Woodcock J. The social work assessment of parenting: an exploration. *British Journal of Social Work*. 2003;33:87–106. doi:10.1093/bjsw/33.1.87
21. Berger M. *L'échec de la protection de l'enfance*. Paris: Dunod; 2003. 304 p. (In French) Accessed June 07, 2024. <https://typeset.io/authors/maurice-berger-tr19x240c6>
22. Cheetham G., Chivers G. *Professing, Competence, and Informal Learning*. Cheltenham UK: Edward Elgar Publishing Limited; 2005. 360 p. Accessed May 09, 2024. <https://www.e-elgar.com/shop/gbp/professions-competence-and-informal-learning-9781843764083.html>
23. Miller L. Professions, competence and informal learning – Graham Cheetham and Geoff Chivers. *International Journal of Training and Development*. 2006;10(2):175–177. doi:10.1111/j.1468-2419.2006.00251.x
24. Mansfield B. Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*. 2004;28(2,3,4):296–309. doi:10.1108/03090590410527672
25. Bourdieu P. Formy kapitala = Forms of capital. In: *Zapadnaya jekonomicheskaja sociologija. Hrestomatiya sovremennoj klassiki* = *Western Economic Sociology. Anthology of Modern Classics*. Moscow: Russian Political Encyclopedia; 2004:519–536. (In Russ.) Accessed November 01, 2024. <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01002557018>
26. Coleman J. *Capital Social and Human*. Accessed November 01, 2024. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2780243?uid=3738936&uid=2&uid=4&sid=21102278535341>
27. Putnam R. *Chto by demokratija srabotala. Grazhdanskije tradicii v sovremennoj Italii* = *To Make Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Moscow: Publishing House "Ad Marginem"; 1996. 288 p. (In Russ.) Accessed November 08, 2024. <https://m.eruditor.one/file/2382587/>
28. Shtompka P. *Sociologija social'nyh izmenenij* = *Sociology of Social Change*. Moscow: Publishing House "Aspect-press"; 1996. 414 p. (In Russ.) Accessed November 01, 2024. <https://search.rsl.ru/ru/record/01001735505>
29. Durlauf S.N., Fafchamps M., Aghion P. *Social Capital*. In: Durlauf S., ed. *Handbook of Economic Growth*. Elsevier; 2005;1b:1639–1699. Accessed October 14, 2024. <https://econpapers.repec.org/bookchap/eeegrochp/1-26.htm>
30. Cox J., Simmons O.E.Y., Graham B., Greenhill G., Lintott A., Meriton R. Networking: an empirical study of the relationship between social capital and charity among online volunteers. *Non-Profit and Voluntary Sector*. 2019;48(2):151–173. Accessed October 09, 2024. <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/getting-connected-an-empirical-investigation-of-the-relationship->

31. Xu Z., Zhang W., Zhang X., Wang Y., Chen Q. Gao B. Multi-level social capital and subjective well-being among the elderly: understanding the effect of family, workplace, community, and society social capital. *Frontiers in Public Health*. 2022;10:772601. doi:10.3389/fpubh.2022.772601
32. Klocke A., Stadtmüller S. Social capital in the health development of children. *Child Indicators Research*. 2019;12:1167–1185. doi:10.1007/s12187-018-9583-y
33. Tuominen M., Haanpää L. Young people's well-being and the association with social capital, i.e. social networks, trust and reciprocity. *Social Indicators Research*. 2022;159:617–645. doi:10.1007/s11205-021-02762-z
34. Ashton K., Davies A.R., Hughes K., Ford K., Cotter-Roberts A., Bellis M. A. Adult support during childhood: a retrospective study of trusted adult relationships, sources of personal adult support and their association with childhood resilience resources. *BMC Psychology*. 2021;9:1–11. doi:10.1186/s40359-021-00601-x
35. Hosoda C., Yun Feng Z., Watanabe J., Maruya K., Tabuchi R., Hosokawa K., Matsuhashi T. The importance of childhood social capitals in the future well-being of children. *Frontiers in Psychology*. 2024;15:1389269. doi:10.3389/fpsyg.2024.1389269
36. Lean R.E., Paul R.A., Smyser C.D., Rogers C.E. Maternal intelligence quotient (Iq) predicts Iq and language in very preterm children at age 5 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2018;59:150–159. doi:10.1111/jcpp.12810
37. Helliwell J., Putnam R. Education and social capital. *Eastern Economic Journal*. 2007;33(1):116. Accessed November 02, 2024. <https://ssrn.com/abstract=165129>
38. Chen J., Liu Sh., Xiaoming Zh., Zhou X. Building social trust through education. *China Economic Review*. 2023;82(C):45. doi:10.1016/j.chieco.2023.102048
39. Andreichenko N.V., Nesolenaya O.V., Demidenko T.I. Institutional trust as the basis for the formation of social capital in modern Russia. *Finansovyye issledovaniya = Financial Research*. 2017;1(54):21–26. (In Russ.) Accessed November 11, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/institutsionalnoe-doverie-kak-osnova-formirovaniya-sotsialnogo-kapitala-sovremennoy-rossii>
40. Blok M., Golovin N.A. Social capital: to generalize the concept. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya = Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*. 2016;4:99–111. (In Russ.) Accessed October 21, 2024. <https://sociologyjournal.spbu.ru/article/view/1304>
41. Igumnov O.A. Socio-economic meaning of the concept “social capital”. *Vestnik Yevraziyskoy nauki = Bulletin of Eurasian Science*. 2019;1. (In Russ.) Accessed November 01, 2024. <https://esj.today/PDF/19ECVN119.pdf>
42. Radaev V.V. The concept of capital, forms of capital and their conversion. *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Economic Sociology*. 2002;3(4):20–32. (In Russ.) Accessed August 05, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kapitala-formy-kapitalov-i-ih-konvertatsiya/viewer>
43. Tatarko A.N. Studies of social capital in a multicultural society: theoretical and methodological problems and the most important results. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*. 2021;12(4):34–52. (In Russ.) doi:10.17759/sps.2021120403
44. Borodkina O.I., Sibirev V.A. The digital capital of social services consumers: factors of influence and the need for investment. *The Journal of Social Policy Studies*. 2021;19(1):129–142. doi:10.17323/727-0634-2021-19-1-129-142
45. Sevostyanov D.A. Social capital and modern education: hierarchy and inversion. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennoy mire = Professional Education in the Modern World*. 2020;10(2):3674–3681. (In Russ.) doi:10.15 372/PEMW20200204
46. Natkhov T.V. Education, social capital and economic development (review of the main studies). *Vo-prosy ekonomiki = Economic Issues*. 2010;8:112–122. (In Russ.) Accessed November 02, 2024. <https://www.vopreco.ru/jour/article/view/1063>

47. Natkhov T.V. Social capital and education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2012;2. (In Russ.) Accessed November 08, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-kapital-i-obrazovanie>
48. Osnitsky A.K. Identifying problems of a child and parents using the “Film Test” by Rene Gilles. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*. 1997;1:55–62. (In Russ.) Accessed November 02, 2024. <http://www.voppsy.ru/issues/1997/971/971055.htm>
49. Galasyuk I.N. Analysis of types of parental positioning in the family of a child with mental disorders: on the way to the “sunny side” of parenthood (Part 2). *Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh = New in Psychological and Pedagogical Research*. 2016;1:93–103. (In Russ.) Accessed November 04, 2024. https://elibrary.ru/download/elibrary_26599263_57656991.pdf
50. Galasyuk I.N., Mitina O.V. Development and approbation of the questionnaire “parental position in a family with a special child”. *Vestnik Rossiyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovaniye = Bulletin of the Russian State University. Psychology series. Pedagogy. Education*. 2017;4(10):137–154. (In Russ.) doi:10.17759/cpse.2017060209
51. Saitgalieva G.G. Formation of parental competence in matters of supporting children with disabilities in inclusive education. *Mediko-farmatsevticheskiy zhurnal = Medical and Pharmaceutical Journal*. 2016;18(2):788–793. (In Russ.) Accessed October 02, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-roditelskoy-kompetentnosti-v-voprosah-soprovozhdeniya-detey-s-invalidnostyu-v-inklyuzivnom-obrazovanii/viewer>
52. Starsinova A.V., Arkhipova E.B., Borodkina O.I. The patterns of interaction between Russian citizens and NGOs in the context of institutional change. *Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy = Journal of Institutional Studies*. 2022;14(4):42–55 (In Russ.) doi:10.17835/2076-6297.2022.14.4.042-055

Информация об авторах:

Старшинова Алевтина Викторовна – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы и управления персоналом департамента политологии и социологии Уральского гуманитарного института Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация; ведущий научный сотрудник факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-8804-5681, ResearcherID Q-1245-2015, AuthorID 57215970311. E-mail: a.v.starshinova@urfu.ru

Шестакова Елена Васильевна – директор государственного автономного учреждения «Областной центр реабилитации инвалидов Свердловской области», Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0009-0008-9105-0391, AuthorID 1042932. E-mail: shestakova.ev68@yandex.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в разработку статьи.

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

Статья поступила в редакцию 12.06.2024; поступила после рецензирования 29.11.2024; принята к публикации 04.12.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Alevtina V. Starshinova – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Department of Social Work and Personnel Management of the Department of Political Science and Sociology, Ural Humanitarian Institute, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation; Leading Researcher, Faculty of Sociology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation; ORCID 0000-0001-8804-5681, ResearcherID Q-1245-2015, AuthorID 57215970311. E-mail: a.v.starshinova@urfu.ru

Elena V. Shestakova – Director, Sverdlovsk Regional Disability Rehabilitation Centre, Ekaterinburg, Russian Federation; ORCID 0009-0008-9105-0391, AuthorID 1042932. E-mail: shestakova.ev68@yandex.ru

Contribution of the authors. The authors equally contributed to the development of the paper.

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

Received 12.06.2024; revised 29.11.2024; accepted 04.12.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Статью можно отправить в редакцию, воспользовавшись сайтом журнала (<https://www.edscience.ru/jour>).

В сопроводительном письме следует обязательно указать номер мобильного телефона и адрес электронной почты для оперативной обратной связи с автором. Редакция по электронной почте в автоматическом режиме высылает подтверждение о получении статьи.

В соответствии с общими требованиями к научным публикациям в РФ в основном тексте статьи должны присутствовать следующие обязательные элементы:

- постановка в общем виде рассматриваемой проблемы и ее связь с актуальными научными или практическими задачами;
- анализ последних публикаций/исследований, на которые опирается автор при решении заявленной проблемы;
- выделение ранее не разработанных аспектов обсуждаемой проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей исследования;
- изложение основного содержания исследования с исчерпывающим обоснованием полученных научных результатов;
- выводы с опорой на результаты работы и изложение перспектив дальнейших научных поисков в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – MS Word (*.rtf/doc/docx).
- Гарнитура – Times New Roman.
- Размер шрифта основного текста – 14 пунктов, цвет шрифта черный, без заливок.
- Поля – все по 2 см.
- Выравнивание текста по ширине страницы.
- Абзацный отступ – 1,27 (стандартный).
- Межстрочный интервал основного текста – 1,5. Между абзацами не должно быть дополнительных межстрочных пробелов и интервалов.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Межсловный пробел – один знак.
- Автопереносы слов обязательны.
- При наборе текста не допускается использование стилей и не задаются колонки.
- Недопустимы выносы примечаний на поля.
- Принятые выделения – курсив, полужирный шрифт.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Недопустимы ландшафтные (горизонтальные) таблицы.
- Внутритекстовые ссылки на публикации, включенные в список использованных источников, приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и страниц (-ы) цитируемого текста.

AUTHOR GUIDELINES

- Постраничные сноски оформляются также в гарнитуре **Times New Roman**, шрифт – 10 пунктов.
- Диаграммы, схемы и графики должны быть предоставлены в исходном варианте в форматах **MS Excel** или **MS Visio** и высланы в **отдельных файлах**.
- Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в форматах TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек на дюйм, в реальном размере.
- Формулы набраны **только** в программе **MathType**. **Линейные формулы** (не «многоэтажные») набраны с клавиатуры (**не в математическом редакторе**).

Компоновка текста

1. УДК ... (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>) (шрифт – 12 пунктов, светлый прямой, выравнивание по левому краю).

2. Название статьи ... (прописными буквами, шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по центру).

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко (не более чем в 10 словах, включая предлоги и союзы), но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность.

3. Инициалы имени, отчества (если оно есть) и фамилия автора (русскоязычный вариант) (шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по правому краю).

4. Место работы автора (название организации), город, страна (русскоязычный вариант), **адрес электронной почты** (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хххххххх

Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия.

E-mail: хххххххххххх

Х. Х. Хххххххх¹, Х. Х. Хххххх²

Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.

E-mail: ¹хххххххххххх; ²хххххххххххх

5. Аннотация. ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы). Объем аннотации 350–400 слов.

Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации. Содержательные компоненты аннотации не должны дублировать друг друга.

Структура аннотации (все структурные части оформляются с нового абзаца):

Введение. (Предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений.)

Цель. (Краткое формулирование теоретической или практической задачи, которую намеревался решить автор.)

Методология, методы и методики. (Описание инструментария исследования.)

Результаты. (Последовательное структурированное изложение промежуточных и конечных итогов исследования с вытекающими из них выводами.)

Научная новизна. (Реальный вклад исследования в развитие теории педагогики и образования, а также смежных с ними научных отраслей.)

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Практическая значимость. (Прикладные аспекты исследования, возможности практического использования его результатов.)

6. Ключевые слова. (Шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. 5–10 основных используемых в публикации терминов и понятий (слов или словосочетаний)).

Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, поэтому список таких слов должен быть полным и одновременно лаконичным и точным.

7. Благодарности. (Шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. Указываются организации, оказавшие финансовую поддержку исследования, и люди, помогавшие подготовить статью. Хорошим тоном считается выражение признательности анонимным рецензентам).

8. Для цитирования: (Шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. Дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18)).

Образец оформления:

Для цитирования: Хххххххх Х. Х. Хххххххххх хххххх хххххххххххх // Образование и наука. 20XX. Т. ..., № С. ...–.... DOI: ...

Далее пп. 2–8 дублируются на английском языке. Для статей на английском языке последовательность обратная: сначала оформляется англоязычный вариант – пп. 9–15, потом следует его аналог на русском языке – пп. 2–8.

9. Англоязычный вариант названия статьи (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по центру).

10. Англоязычный вариант инициалов имени, отчества (если оно есть) и фамилии автора (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по правому краю).

11. Англоязычный вариант наименования места работы, города, страны, адрес электронной почты (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хххххххх

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: хххххххххххх

Х. Х. Ххххххххх¹, Х. Х. Ххххххх²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹хххххххххххх; ²хххххххххххх

12. Abstract. (Аннотация. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

Introduction. (Предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений.)

Aim. (Цель.)

Methodology and research methods. (Методология, методы и методики исследования.)

Results. (Результаты.)

Scientific novelty. (Научная новизна.)

Practical significance. (Практическая значимость.)

13. Keywords. (Ключевые слова. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

14. Acknowledgements. (Благодарности. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

AUTHOR GUIDELINES

15. For citation. (Для цитирования. Шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы. Дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18)).

Образец оформления:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 24 (1): ...–.... DOI: ...

16. ОСНОВНОЙ ТЕКСТ. Объем – не менее 25, но не более 35 страниц, включая таблицы, рисунки и список использованных источников (шрифт – 14 пунктов, межстрочный интервал – 1,5, выравнивание по ширине страницы).

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языке. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику. Основной текст эмпирического исследования излагается на русском или английском языках в следующей последовательности:

1. **Введение (Introduction).**
2. **Обзор литературы (Literature review).**
3. **Методология, материалы и методы (Methodology, materials and methods).**
4. **Результаты исследования (Results).**
5. **Обсуждение (Discussion).**
5. **Заключение (Conclusion).**

Все части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1. **Введение** (1–2 с.) должно содержать информацию, позволяющую читателю понять ценность представленного в статье исследования без дополнительного обращения к другим источникам. Следует обозначить актуальность поднимаемой научной проблемы, важность поиска ее решения для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Далее раскрывается теоретическая и практическая значимость работы с указанием вопросов, на которые пока нет четких научно обоснованных ответов и которые собираются рассмотреть автор (-ы). В завершение формулируются цель статьи, исследовательские вопросы, гипотеза и ограничения исследования, вытекающие из поставленной научной проблемы.

2. **Обзор литературы** (1–2 с.). Необходимо описать основные исследования и публикации, на которые опиралась работа автора, историю проблемы и современные взгляды на нее, трудности ее разработки; выделить в общей проблеме аспекты, освещающиеся в статье. Желательно рассмотреть не менее 25–30 источников (50 % которых должны быть англоязычными) и сравнить взгляды авторов, причем не менее 70 % анализируемых источников должны быть изданы после 2015 года. Ф. И. О. авторов цитируемых работ рекомендуется указывать на языке оригинала цитируемой статьи. Например: как отмечает К. Фурс [], по мнению А. Л. Сидорова ... []

3. **Методология, материалы и методы** (1–2 с.). Описываются особенности организации проведенного исследования: его методологическая база, использованные автором методологические подходы и методы (эксперимент, моделирование, опрос, тестирование, наблюдение, анализ, обобщение и т. д.) и методики с обоснованием их выбора.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Представляется состав участников, место, время и последовательность выполнения исследования, а также применявшийся дополнительный инструментарий (программное обеспечение, аппаратура и пр.).

4. Результаты исследования – основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и других методов обработки полученных научным путем достоверных данных аргументированно доказать рабочую гипотезу (-ы). Систематизированный аналитический и статистический материал может быть представлен в виде «доказательств в свернутом виде»: таблиц, графиков, схем и рисунков. Важно помнить, что не нужно включать ссылки в этот раздел; поскольку представляются только собственные оригинальные результаты. Ссылаться на другие работы принято в разделе «Обсуждение результатов». Все названия рисунков, графиков, таблиц, схем, комментарии внутри рисунков и таблиц оформляются на русском и английском языках.

5. Обсуждение результатов. В этом разделе нужно объяснить значение полученных результатов для исследователей из разных стран: подчеркнуть важность своего исследования и то, как оно может способствовать пониманию существующей в мировом научном пространстве общей проблемы. Следует сопоставить свои результаты с ранее опубликованными работами ученых из разных стран мира, указать, как результаты исследования помогли заполнить пробелы в научной литературе, которые ранее не были раскрыты или учтены.

6. Заключение. В этом разделе необходимо соотнести полученные результаты с заявленными во введении целью и гипотезой, кратко ответить на поставленные исследовательские вопросы. Уместно подчеркнуть научную и практическую значимость проведенного исследования и спрогнозировать возможные варианты развития или решения проблемы.

17. Подготовка данных. Иллюстрации, включая рисунки и таблицы, являются наиболее эффективным способом представления результатов. Иллюстрации не должны дублировать информацию, описанную в тексте. Подписи к рисункам и таблицам должны быть самодостаточными и выполненными на двух языках (русском и английском), не требующими пояснений в тексте.

✓ Объемные материалы следует включить в качестве дополнительного материала (supplementary material). Они будут размещены на сайте издания.

✓ Желательно представлять цветной вариант рисунков для онлайн-версии журнала и PDF-файлов и черно-белый для печати.

✓ Следует учитывать размер шрифта в иллюстрациях после форматирования журнала.

18. Список использованных источников на русском языке – 30–40 публикаций, из них не менее 50 % зарубежных, изданных после 2015 г. Список формируется **в соответствии с последовательностью упоминания источников в тексте статьи** (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

ЭЛЕКТРОННЫЕ ССЫЛКИ ДОЛЖНЫ ОТКРЫВАТЬСЯ – ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРОВЕРЯЙТЕ!!!

В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру в указанном списке. Номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Источники в списке не должны повторяться! При повторных обращениях к одному и тому же источнику используется уже присвоенный выше номер ссылки.

ВНИМАНИЕ! В списке источников нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, так как они расцениваются как рукописи и не являются печатными источниками. Авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы.

Если ссылки на диссертации и авторефераты необходимы, их, как и ссылки на документы и издания, не имеющие авторства, следует оформлять в виде сносок в тексте статьи.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.
2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.
3. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI: 10.17853/1994–5639–2012–4–3–16
4. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolodeznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education// IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.
5. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения: 18.02.2016).
6. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry // American Psychologist. 1979. № 34. P. 906–911. Available from: [http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20\(1979\).pdf](http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20(1979).pdf) (date of access: 10.12.2021).
7. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

18. Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура библиографических описаний на английском языке в **References** отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении References следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style: <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

Названия журналов и других периодических изданий в описаниях статей выделяются курсивом и не отделяются знаком //, как в русскоязычном варианте.

Для транслитерации русского текста в латиницу рекомендуем использовать сайт <http://www.translit.ru>

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи

Format: Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. *Title of journal*. Date of publication Year Month (первые три буквы названия месяца) Date (далее сокр. YYYY Mon (abb.) DD); volume, number (issue number): pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. *Название журнала*. Дата публикации (год или год, месяц, число); том, номер выпуска: номера страниц.)

Examples (Примеры):

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka (транслит) = The Education and Science Journal* (англ. вариант названия журнала). 2021; 23 (1): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала

Format: Author A. A., Author B. B. Title of article. *Title of Journal* [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. *Название журнала* [Internet]. Дата публикации (год или год, месяц, число [YYYY Mon (abb.) DD]); номер выпуска: страницы. Available from: интернет-адрес.)

Examples (Примеры):

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanja (транслит) = Integration of Education* (англ. вариант названия журнала) [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klasterny-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/click/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZvh0d>

Описание материалов конференций

Format: Author A. A. Title of paper. In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название сборника. Материалы конференции (название конференции)*; дата конференции; место ее проведения. Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в сборнике или номера страниц).)

Examples (Примеры):

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F.

AUTHOR GUIDELINES

& Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii (транслум) = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference*; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format: Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название конференции* [Internet]; дата конференции; место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; страницы. Available from: интернет-адрес)

Examples (Примеры):

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sbornik statej po materialam XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 (транслум) = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Описание книги (монографии, сборники)

Format: Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название книги. Номер издания (если не первое издание). Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц).

Examples (Примеры):

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov (транслум) = Technology and environmental education, and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Описание книги, размещенной в сети Интернет

Format: Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

(*Формат:* Автор А. А. Название книги [Internet]. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц). Available from: интернет-адрес. DOI: (если есть)

Examples (Примеры):

Maslow A. G. Motivacija i lichnost' (*транслит*) = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2

19. Авторская справка на русском языке

Информация об авторе (авторах):

Ф. И. О. полностью – ученые степень и звание, должность, полное название организации, в которой работает автор; ORCID, ResearcherID (если есть); город, страна. E-mail: ...

20. Вклад соавторов. (Рекомендуется указать, если авторов несколько.)

Порядок описания фактического участия в выполненной работе соавторы статьи определяют самостоятельно.

21. Авторская справка на английском языке

Information about the author (s): (Информация об авторе (авторах))

..... (Оформляется аналогично русскому варианту.)

22. Contribution of the author (s): (Вклад соавторов)

..... (Оформляется аналогично русскому варианту.)

При предъявлении статьи авторы должны подтвердить ее соответствие нижеследующим требованиям:

1. Статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале.

2. Файл со статьей представлен в формате документа Microsoft Word.

3. Приведены полные интернет-адреса для ссылок там, где это необходимо.

4. Основной текст набран с полуторным межстрочным интервалом, шрифтом в размере 14 пунктов; для выделений использован курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах текста, а не в конце документа.

5. Текст соответствует всем остальным, в том числе библиографическим требованиям, перечисленным в Правилах для авторов, размещенных на странице «О журнале».

**В случае несоблюдения перечисленных выше требований
рукопись будет отклонена редакцией**

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file using our online submission system (<https://www.edscience.ru/jour>).

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The submitted articles should include the following essential components:

- Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;
- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

- File format – **MS Word (*.rtf)**;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indentation – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
- Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
- Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.
- Formulas are typed using MathType only. Linear formulas are typed on keyboard (not in a mathematical editor).

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>) (Font size 14, bold, left alignment)

2. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

3. Author names (Font size 12, bold, right alignment)

Author names should be presented in the following order: **First name, middle name (initial), surname.**

Authors' names should be separated by commas.

4. Author affiliation (Font size 12, light italic, right alignment)

Author affiliation should be presented in the following order: **Institution, city, country.** Provide an **e-mail address.**

Use a **shared affiliation** when the authors have the same institution.

Format:

X. X. XXXXXXXX

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: xxxxxxxxxxxx

X. X. XXXXXXXX¹, X. X. XXXXX²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹xxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxx

5. Abstract. (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment). The abstract should be between 350–400 words in length.

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- *Introduction.* (Dedicate at least a few sentences to providing the context or background of the research paper, to explaining any motivation for conducting that specific research, and to identifying the significance of the research and how it aims to fill a research gap.)

- *Aim(s).* (Consider the aims and intentions of the study as well as outline any important questions or hypotheses.)

- *Methodology and research methods.* (Use this section to concisely justify and identify your study's approaches, methods, design aspects, key variables and any relevant data-analysis procedures.)

- *Results.* (Present the main findings and results of the research's key aims, questions and hypotheses, as well as provide some discussion of any additional considerations that were encountered during the research process.)

- *Scientific novelty.* (Refer to one or elements that are new in the research, including new methodology or new observation, which leads to a new knowledge discovery in the theory of pedagogy and education, as well as related scientific industries.)

- *Practical significance.* (Highlight practical suggestions for application of the research or implications for future research.)

6. Keywords. (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment)

Keywords are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 keywords, which reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

7. Acknowledgements. (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment)

When acknowledging, thank all those who have helped in carrying out the research (chairs, supervisors, funding bodies, or other academics, e.g. colleagues or cohort members).

It is a common practice for authors of an academic work to thank the anonymous reviewers at the journal that is publishing it.

AUTHOR GUIDELINES

8. For citation: (Font size 12, line spacing – 1, justified alignment). A bibliographic citation provides relevant information about the author(s) and publication (author name(s), article title, journal name, publication year, volume and issue number, page range of the article, and article DOI).

Format:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 24 (1): ...–.... DOI:

Sections 2–8 (paper title, author names, author affiliation, abstract, keywords, acknowledgements, bibliographic citation) **should be provided in Russian using the same text structure and requirements.**

9. Body text (Font size – 14 points, line spacing – 1.5, justified alignment)

The paper should be between 25–35 pages, including tables, figures and references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

- 1) *Introduction.*
- 2) *Literature Review.*
- 3) *Methodology, Materials and Methods.*
- 4) *Results and Discussion.*
- 5) *Conclusion.*

1) **Introduction (1–2 pages)** announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature Review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Methodology, Materials and Methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures, such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This information should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section. The authors' names should also be integrated into the text, e.g. Scholtz [1] has argued that ...

4) **Results and Discussion** (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section,

ПАМ'ЯТКА АВТОРАМ

the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs)** is not a mere summary of research results; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

10. Data preparation. Illustrations, including figures and tables, are the most effective way to present results. Illustrations should not duplicate the information described in the text. Information in figures and tables should be clear that do not require further explanations in the text. Each table or figure should be displayed with a clear and concise title.

✓ Additional data or materials can be included as a supplement to a manuscript. Such materials will be posted on the Education and Science Journal website.

✓ It is desirable to provide colour images for the electronic edition of the Journal and PDF files and black and white images for a printed version.

✓ Note the font size in illustrations after formatting and converting.

11. References (Font size – 12 points, line spacing – 1, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

This implies that:

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

Please, check if a URL is valid.

Do not duplicate the sources in reference list. Find and remove duplicate references. If the source is referred to again, the same number is used.

Follow the examples below closely for all layout, punctuation, spacing and capitalisation. These general rules apply to both print and electronic articles.

AUTHOR GUIDELINES

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format:

Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. *Title of journal*. Date of publication Year Month (Abbreviate months to their first 3 letters) DD; volume, number (issue number): pagination (page numbers).

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (1): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Journal titles are not abbreviated.

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author A. A., Author B. B. Title of article. *Title of Journal* [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL DOI: (if available)

Examples:

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsre-dir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZvh0d->

Bibliographic description of a conference paper

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vserossiyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in*

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

Examples:

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po materialam XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels; 2005 [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a book

Format:

Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technological and environmental education and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

Examples:

Maslow A. G. Motivaciya i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. *Virtual Sociocultural Convergence* [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2

AUTHOR GUIDELINES

12. Information about the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

Example:

Anna A. Sokolova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics, State Pedagogical University; ORCID: ; Ekaterinburg, Russia. E-mail: 00000@mail.ru

13. Contribution of the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

Specify the contribution of each author of the manuscript. The contribution can be equal.

Sections 12–13 (information about the author(s), contribution of the author(s)) **should be provided in Russian using the same text structure and requirements.**

Manuscripts submitted to the Journal must meet the following requirements:

1. The article has not previously been published, nor has it been submitted for review and publication in another journal.
2. The file with the article is presented in the format of a Microsoft Word document.
3. URLs are valid.
4. The font size of the body text is 14 points, line spacing – 1,5. Use italics (not underlining) to flag parts of your text which are different from that surrounding them. All illustrations, diagrams and tables should be placed in the text at appropriate locations, not at the end of the document.
5. The text meets all other requirements, including the bibliographic ones, listed in Author Guidelines and posted on the webpage “About the Journal”.

The Editorial Board reserves the right to reject manuscripts that do not comply with the above-mentioned requirements

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА = THE EDUCATION AND SCIENCE JOURNAL

Том 27, № 1, 2025

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

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-64946 от 24 февраля 2016, выдано
Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных техноло-
гий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Адрес издателя:
620143, Свердловская область, г. Екатеринбург,
ул. Машиностроителей, 11

Адрес типографии:
ООО «Издательство «Раритет»,
620078, г. Екатеринбург,
пер. Чаадаева, д.4 кв.51

Цена свободная

Дата выхода выпуска номера в свет 12 января 2025 года