



ISSN 1994-5639

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОБРАЗОВАНИЕ

И

НАУКА

THE EDUCATION AND SCIENCE JOURNAL

TOM VOL. 28 № 4



2026

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 28, № 4. 2026

Апрель

16+

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)

Vol. 28, No. 4. 2026

April

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

**Уральский государственный
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:

Ural State 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, VINI TIRAS.

Образование и наука

Научный журнал

Том 28, № 4. 2026

Главный редактор – чл.-корр.
Российской академии образования

Э. Ф. Зеер

Ответственный секретарь редакции –

Н. Н. Давыдова

Научный редактор – **В. А. Федоров**

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 25.03.2026

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. 28, No 4. 2026

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-Corrector – **Kseniya S. Semenuk**

Translator (English) – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Mikhail A. Tikhomirov**

Editorial Office:

85a, Lunacharskogo str.,

Ekaterinburg,

620075, Russian Federation

Tel.: +7 (343) 221-19-73

E-mail: edscience@mail.ru

<http://www.edscience.ru>

Signed for press on 25.03.2026

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.-корр. 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 – чл.-корр. Российской академии образования, д-р пед. наук, доц., Центр 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: panasyukvpm@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

Мария Ивановна РАГУЛИНА – д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия. E-mail: ragulina@omgpu.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: tusis52nt@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: *Kafedrappr@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. CHEVTAeva – 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@rspvu.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 – corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Education), Russian Academy of Education, Moscow, Russia. 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. POTECHKINA – Dr. Sci. (Education), Professor, National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia. E-mail: *potemkinatv@mail.ru*

Maria I. RAGULINA – Dr. Sci. (Education), Professor, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: *ragulina@omgpu*

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
Хилюк С.О., Третьякова Н.В., Садовникова Н.О., Шайдурова Т.Ю., Руденко Ж.М. Концептуальные основы формирования готовности будущих сотрудников полиции к социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних.....	9
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	38
Богданова А.В., Александрова Ю.К. Университеты нового поколения: цифровая эволюция общения	38
Al-Awamrah A.F., Bani-Khair B.M., Rababa'h S.Y., Rababah L.M., Miqdadi Z.M., Al-Habies F.A.M., Rababah M.A.I. The role of artificial intelligence in scientific research: productivity and ethics	61
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	94
Тургель И.Д., Балыбердин М.И., Божко Л.Л. Модели организации национальных сетей вузовских филиалов: опыт России, Казахстана и Узбекистана.....	94
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	123
Черненькая С.В. Традиция как культурный капитал и фактор формирования культурной идентичности молодежи	123
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	142
Иванова Н.В., Суворова О.В., Шадрина И.А., Акпаева А.Б., Лебедева Л.А. Особенности самооценки и притязаний младших школьников из России и Казахстана	142
Izzati U.A., Winingsih E., Nuryono W., Hidayah N., Hidayat H., Fitriyah F.K. Antecedents of psychological well-being among junior high school students.....	169

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS.....	9
Khilyuk S.O., Tretyakova N.V., Sadovnikova N.O., Shajdurova T.Yu., Rudenko Zh.M. Conceptual foundations for developing the readiness of future police officers for the socio-pedagogical rehabilitation of minors.....	9
VOCATIONAL EDUCATION.....	38
Bogdanova A.V., Aleksandrova Yu.K. Next-generation universities: the digital evolution of communication.....	38
Al-Awamrah A.F., Bani-Khair B.M., Rababa'h S.Y., Rababah L.M., Miqdadi Z.M., Al-Habies F.A.M., Rababah M.A.I. The role of artificial intelligence in scientific research: productivity and ethics	61
EDUCATION MANAGEMENT.....	94
Turgel I.D., Balyberdin M.I., Bozhko L.L. Models for organising national university branch networks: insights from Russia, Kazakhstan and Uzbekistan	94
GENERAL EDUCATION	123
Chernenkaya S.V. Tradition as cultural capital and its role in the formation of youth cultural identities	123
PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION	142
Ivanova N.V., Suvorova O.V., Shadrina I.A., Akpayeva A.B., Lebedeva L.A. Features of self- esteem and aspirations among younger schoolchildren from Russia and Kazakhstan.....	142
Izzati U.A., Winingsih E., Nuryono W., Hidayah N., Hidayat H., Fitriyah F.K. Antecedents of psychological well-being among junior high school students.....	169

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Оригинальная статья / Original paper



doi:10.17853/1994-5639-2026-4-9-37

Концептуальные основы формирования готовности будущих сотрудников полиции к социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних

С.О. Хилюк

*Уральский юридический институт МВД России, Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: s_khilyuk@mail.ru*

Н.В. Третьякова

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

Н.О. Садовникова¹, Т.Ю. Шайдунова²

*Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: ¹nosadovnikova@gmail.com; ²tatyana.shajdurova@rsvpu.ru*

Ж.М. Руденко

*Костанайская академия МВД Республики Казахстан имени Шракбека Кабылбаева,
Костанай, Республика Казахстан.
E-mail: Janay_7@mail.ru*

✉ s_khilyuk@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В условиях роста рецидивной преступности, увеличения количества тяжких и особо тяжких преступлений, совершаемых подростками, повышается значимость подготовки сотрудников полиции к социально-педагогической реабилитации. *Цель* – разработка концептуальных положений и педагогических условий формирования готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации и их опытно-экспериментальная апробация. *Методология, методы и методики.* Методологическую основу составили системный, личностно-ориентированный, интегративный и компетентностный подходы. Ведущим эмпирическим методом выступила опытно-поисковая работа по апробации педагогических условий формирования готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации. В качестве других методов использовались опрос (авторский опросник «Социально-реабилитационная работа в структуре профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов») и тестирование (авторский тест «Проверка уровня знаний обучающихся по вопросам осуществления со-

циально-педагогической реабилитации поднадзорных граждан»). *Результаты и научная новизна.* Профессиональная педагогика дополнена новыми знаниями: 1) раскрыта сущность готовности к социально-педагогической реабилитации как результата профессиональной подготовки будущих полицейских; 2) разработаны педагогическая модель и определены условия формирования готовности к социально-педагогической реабилитации. Ведущие положения исследования прошли опытно-экспериментальную апробацию. *Практическая значимость* исследования заключается в возможности применения методических разработок в процессе профессиональной подготовки полицейских.

Ключевые слова: профессиональная подготовка полицейских, социально-педагогическая реабилитация, готовность полицейских к социально-педагогической реабилитации, педагогическая модель и условия формирования у полицейских готовности к социально-педагогической реабилитации, критерии и показатели готовности

Для цитирования: Хилюк С.О., Третьякова Н.В., Садовникова Н.О., Шайдурова Т.Ю., Руденко Ж.М. Концептуальные основы формирования готовности будущих сотрудников полиции к социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних. *Образование и наука.* 2026;28(4):9–37. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-9-37

Conceptual foundations for developing the readiness of future police officers for the socio-pedagogical rehabilitation of minors

S.O. Khilyuk

*Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
Ekaterinburg, Russian Federation.
E-mail: s_khilyuk@mail.ru*

N.V. Tretyakova

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

N.O. Sadovnikova¹, T.Yu. Shajdurova²

*Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation.
E-mail: ¹nosadovnikova@gmail.com; ²tatyana.shajdurova@rsvpu.ru*

Zh.M. Rudenko

*Kostanay Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan named after
Shrakbek Kabybaev, Kostanay, Republic of Kazakhstan.
E-mail: Janay_7@mail.ru*

✉ s_khilyuk@mail.ru

Abstract. Introduction. In the context of rising recidivism and an increase in the number of serious, particularly grave, crimes committed by adolescents, the importance of training police officers in so-

cio-pedagogical rehabilitation is growing. *Aim.* The present study *aims* to develop conceptual frameworks and pedagogical conditions to enhance the readiness of future police officers for socio-pedagogical rehabilitation, and to carry out their experimental validation. *Methodology and research methods.* The methodological framework was based on systemic, person-centred, integrative, and competence-based approaches. The primary empirical method employed was experimental research to test the pedagogical conditions for developing the readiness of future police officers for socio-pedagogical rehabilitation. Additional methods included a survey using a questionnaire developed by the authors, entitled “Socio-Rehabilitative Work within the Structure of Professional Activity of Law Enforcement Officers”, and testing using a test developed by the authors, entitled “Assessment of Students’ Knowledge on Issues of Socio-Pedagogical Rehabilitation of Supervised Individuals”. *Results and scientific novelty.* Professional pedagogy has been advanced by new insights: (1) the nature of readiness for socio-pedagogical rehabilitation, as an outcome of the professional training of future police officers, has been clarified; (2) a pedagogical model has been developed, and the conditions necessary to foster readiness for socio-pedagogical rehabilitation have been identified. The principal findings of the study have undergone experimental validation. *Practical significance.* The practical significance of this study lies in the potential application of its methodological developments to the professional training of police officers.

Keywords: professional training of police officers, socio-pedagogical rehabilitation, readiness of police officers for socio-pedagogical rehabilitation, pedagogical model and conditions for forming readiness of police officers for socio-pedagogical rehabilitation, criteria and indicators of readiness

For citation: Khilyuk S.O., Tretyakova N.V., Sadovnikova N.O., Shajdurova T.Yu., Rudenko Zh.M. Conceptual foundations for developing the readiness of future police officers for the socio-pedagogical rehabilitation of minors. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2026;28(4):9–37. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-9-37

Введение

В настоящее время внешнеполитические условия, оказывая влияние на общество, обуславливают характер нарушений общественного правопорядка, вектор которых сменился с преступлений средней тяжести на тяжкие и особо тяжкие. Обращает на себя внимание рост во всем мире преступлений террористической направленности¹ и хорошо организованной международной преступности, которая по данным ООН носит транснациональный характер². Особому криминальному влиянию подвержены такие категории населения, как несовершеннолетние и лица, имеющие криминальный опыт, склонные к совершению рецидивных преступлений. Как правило, данные лица находятся под контролем правоохранительных органов и относятся к категории поднадзорных лиц. В отношении последних со стороны правоохранительных органов требуется специализированная профилактическая работа. Необходимость проведения данной работы, по мнению А. В. Мелентьева, обуславливает потребность государства и общества в подготовке таких сотрудников правоохранительных органов, которые были бы способны осуществлять профилактику криминализации общества [1].

¹ *Global issues. Countering Terrorism.* Режим доступа: <https://www.un.org/ru/global-issues/countering-terrorism> (дата обращения: 12.06.2025).

² *What is Transnational Organized Crime?* Режим доступа: <https://www.un.org/en/peace-and-security/transnational-crime> (дата обращения: 12.06.2025).

Обращение к тому, как осуществляется подготовка российских сотрудников правоохранительных органов, показывает, что современные федеральные государственные образовательные стандарты подготовки будущих полицейских содержат компетенции, способствующие развитию способностей осуществлять профилактическую работу, однако традиционные меры профилактической работы, такие как проведение воспитательных бесед и правовое информирование, не обеспечивают достаточного снижения подростковой и рецидивной преступности. Отсюда возникает вопрос: какая деятельность сотрудников полиции будет обеспечивать профилактику рецидивных преступлений и каково ее содержание? Анализ нормативно-правовых документов позволил приблизиться к решению данного вопроса и выявить один из видов вторичной профилактики совершения правонарушений: социально-педагогическую реабилитацию.

Рассмотрим основания для ее включения в состав профессиональной компетентности сотрудников правоохранительных органов. Так, С. Н. Гришак и О. В. Левочкина отмечают, что криминализация современной молодежи является актуальной проблемой и решить ее возможно только комплексом мер, в частности реабилитационных, которые в педагогической практике выступают катализатором резильентности подростка [2]. Настоящее свойство выражается в способности достигать высоких социальных результатов при низких реальных возможностях. Результатом реабилитационных мер должны выступать сформированные способности девиантного подростка к самостоятельному построению социально одобряемых жизненных смыслов и установок на законопослушное поведение, а также запуск у него процессов саморазвития и самоактуализации.

Социальный аспект реабилитации подростков группы риска по данным зарубежных исследований заключается в применении комплекса воспитательных мер воздействия, направленных на восстановление у них социальных функций, развитие способностей сопротивления социальным рискам, адаптацию и полную интеграцию в общество [3].

М. Э. Паатова и Е. Я. Тищенко под данным видом реабилитации видят формирование у несовершеннолетних созидательных способностей разрешать сложные и проблемные жизненные ситуации, с формированием благоприятной жизненной позиции и социального опыта, а также приобретением нового социального статуса, что в совокупности позволяет самореализоваться в новых жизненных условиях и микросреде [4].

Таким образом, социально-педагогическую реабилитацию в рамках предмета нашего исследования будем понимать как специально организованный сотрудником полиции процесс, направленный на формирование у поднадзорных лиц совокупности социальных и правовых норм поведения, обеспечивающих восстановление социального статуса и дальнейшую ресоциализацию.

Между тем сегодня в образовательных стандартах, обеспечивающих профессиональную подготовку сотрудников полиции, в структуре профессио-

нальной компетентности отсутствует социально-педагогическая реабилитационная компетенция, а значит, в образовательных организациях МВД России формирование у обучающихся готовности вести социально-педагогическую реабилитацию не осуществляется. Вместе с тем следует констатировать отсутствие системных теоретико-методологических оснований и неразработанность педагогических условий формирования у будущих полицейских данной готовности, что составляет суть ключевого противоречия настоящего исследования и его цель.

Исследовательскими вопросами в данной связи выступают: 1) раскрытие сущности понятия «готовность к социально-педагогической реабилитации», как результату профессиональной подготовки будущих полицейских; 2) разработка педагогической модели и условий формирования готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации; 3) опытно-экспериментальная апробация эффективности предложенных педагогических условий.

Ограничения исследования обусловлены выборкой респондентов, которая состояла из курсантов и слушателей, обучающихся по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность, так как именно выпускники данной специальности проходят службу в должностях участковых уполномоченных полиции и инспекторов по делам несовершеннолетних, и именно в их обязанности входит социально-педагогическая реабилитация поднадзорных лиц.

Обзор литературы

Вопросы развития готовности будущих полицейских в целом к профилактической работе рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Так, необходимость психологической подготовки при обучении сотрудников полиции отмечается в работах Е. А. Шацкой, И. В. Сенина [5], которые подчеркивают необходимость в полицейской деятельности своевременно применять психологические знания. Вместе с тем ряд авторов отмечают, что предпосылками к совершению противоправных действий подростками выступают психологические травмы, нанесенные сверстниками, родителями или учителями, что также обуславливает значимость формирования психологической компетентности будущих полицейских еще на этапе обучения в вузе [6]. В работах зарубежных авторов также отмечается, что полицейским приходится работать с подростками «группы риска», уже подверженным различным психотравмирующим событиям, они могут быть жертвами буллинга или домашнего насилия, а значит, психологическая компетентность должна выступать необходимым условием осуществления социально-педагогической реабилитационной работы полицейских [7].

Развитию заинтересованности обучающихся образовательных организаций МВД России к выполнению профессиональных задач в своих работах уделяют внимание А. С. Душкин и М. Р. Илакавичус [8], которые отмечают, что

мотивация выступает залогом устойчивости, системности и качества выполнения полицейскими профилактической деятельности.

Отмечая высокий уровень нормативно-правового регулирования деятельности полиции, обратим внимание на то, что социально-педагогическая реабилитация также осуществляется на основании нормативно-правовых актов, соответственно, полицейским необходимо знать основы правового регулирования, что и отмечает Т. В. Приходько [9].

Высоко значение использования в работе полицейских по социально-педагогической реабилитации принципов социально и личностно-ориентированного подходов, поскольку каждый поднадзорный обладает индивидуальным набором характеристик и неповторимой судьбой, что необходимо учитывать (В. Moen, J. Fosse, A. Berg [10], I. U. Unya [11]).

Формирование у полицейских компетенций по правовому воспитанию и просвещению в рамках творческой модели образовательной деятельности обучающихся предлагается в работах А. В. Симоненко, Е. В. Грибанова [12]. Мы соглашаемся с авторами в том, что выполнение служебных задач полицейскими зачастую требует нестандартного подхода, а значит, важно уже на этапе обучения сформировать гибкость мышления, а также способности к осуществлению правового воспитания подростков нестандартными, но законными методами. Важность развития метапредметных знаний и умений для социально-педагогической реабилитации подчеркивают в своих работах Д. Х. Носова и В. И. Давлетов [13].

Развитие творческого и системного подходов в осуществлении сотрудниками полиции превентивных мероприятий раскрыто в работе Л. В. Смирнова [14]. Ученый делает акцент на том, что социально-педагогическая реабилитация – это всегда комплексное явление, которое требует от сотрудников полиции взаимодействия с другими субъектами реабилитации и проявления организаторских способностей, в чем мы соглашаемся с автором. В работах зарубежных исследователей обратим внимание на важное дополнение – необходимость взаимодействия сотрудников полиции с самими несовершеннолетними правонарушителями. В частности, на примере Австралии показаны исследования, в которых девиантным подросткам было предложено выразить свою точку зрения на профилактику преступности несовершеннолетних [15].

Особенностью профессиональной подготовки сотрудников полиции к профилактической работе с подростками в США, по мнению М. R. Haberfeld, K. A. Clark, D. L. Sheehan [16], является высокий уровень практико-ориентированности, так как такая подготовка осуществляется в отведенное в рабочие дни время и представляет собой три уровня освоения. На первом уровне производится первоначальная подготовка будущих сотрудников полиции. Второй уровень характеризуется подготовкой многопрофильного характера сотрудников полиции по различным специальностям. Третий уровень профессиональной подготовки включает обучение будущих сотрудников полиции в образовательных учреждениях ведомственного характера по углубленным

программам, где психологический блок дисциплин занимает не меньше 100 часов. Следует отметить, что в некоторых штатах Америки вопросы профилактики подростковой преступности решаются через систему наставничества, а также рассматриваются вопросы психолого-педагогической подготовки полицейских к этой деятельности, отмечает F. P. Melanie [17].

Альтернатива наказанию несовершеннолетних правонарушителей – организация им адресной помощи методами обучения и воспитания. Такой пример приводят X. Yin и R. Zhao, раскрывая особенности работы полицейских Китая [18]. Также в Китае при подготовке сотрудников полиции к профилактической работе внимание уделяется развитию способностей правильно интерпретировать и неукоснительно соблюдать нормативно-правовые акты, что является обязательным условием в правовом воспитании подростков [19]. Отметим, что вопросы подготовки сотрудников полиции к профилактической работе интересуют ученых исследователей по всему миру.

Интересным опытом подготовки полицейских к осуществлению реабилитационных мероприятий является опыт Японии. Такая подготовка предполагает наращивание их профессионализма в данной деятельности, которая начинается с работы волонтера в пенитенциарных учреждениях для несовершеннолетних осужденных, только практический опыт, по мнению S. Sanaï и H. Ueichi, может способствовать вовлеченности в процесс и высокой мотивации в социально-педагогической реабилитационной работе [20].

Взаимосвязь науки и практики в вопросах профилактики подростковой преступности нашла свое отражение в опыте кенийских полицейских. Рассмотрение вопросов профилактической работы с несовершеннолетними кенийскими полицейскими позволяет заключить, что в основу ставятся вопросы научно-практического обоснования имеющихся проблем, следовательно, институты права и сотрудники правоохранительных органов Кении работают в тесном взаимодействии, обеспечивая непрерывное образование полицейских [21].

Таким образом, в фокусе исследовательского интереса зарубежных ученых оказываются вопросы, посвященные формированию у будущих полицейских критического мышления и психолого-педагогического образования, для понимания связи причин девиантного поведения подростков с их психическими особенностями [22]; развитию способностей осуществлять социально-педагогическую реабилитацию с учетом индивидуальных особенностей реабилитируемого [23]; развитию знаний о причинах и формах девиантного поведения, а также причинах криминализации общества [24].

В работах отечественных ученых с точки зрения формирования готовности к социально-педагогической реабилитации акцент сделан на развитии психолого-педагогических знаний и способностей воспитательной и правоприменительной деятельности.

Методология, материалы и методы

Методологической основой построения концепции выступили системный, личностно-ориентированный, интегративный и компетентностный подходы. Использование положений системного подхода позволило представить целостно систему профессиональной подготовки полицейских к социально-педагогической реабилитации; личностно-ориентированного – раскрыть компоненты готовности полицейских к социально-педагогической реабилитации и условия, обеспечивающие развитие их личностных и профессиональных качеств; интегративного – объединить в концепции знания различных наук (психологии, педагогики, социологии, юриспруденции), обеспечивая всесторонность подхода к определению ключевого понятия исследования «готовность к социально-педагогической реабилитации» и педагогического процесса ее формирования. Компетентностный подход позволил расширить состав профессиональной компетентности полицейских новыми трудовыми функциями – выполнение служебных задач в рамках социально-педагогической реабилитации.

Ведущим эмпирическим методом выступила опытно-поисковая работа по апробации педагогических условий формирования готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации. В исследовании приняли участие обучающиеся Уральского юридического института МВД России и Барнаульского юридического института МВД России ($n = 302$), на констатирующем этапе – 231 курсант и слушатель, на формирующем этапе 71 обучающийся (34 – контрольная группа и 37 – экспериментальная группа). В исследовании принимали участие обучающиеся по специальности «Правоохранительная деятельность», выборка данной специальности обусловлена тем, что выпускники данной специальности выполняют должностные обязанности участкового уполномоченного полиции, в которую входит социально-педагогическая реабилитация. В качестве других методов использовались опрос и тестирование. Опрос проводился с применением авторского опросника «Социально-педагогическая реабилитация в структуре профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов», призванного оценить отношение обучающихся к данному виду деятельности.

Авторский тест «Проверка уровня знаний обучающихся по вопросам осуществления социально-педагогической реабилитации поднадзорных граждан» представлен тремя блоками вопросов, оценивающими уровень: 1) правовых знаний в области осуществления социально-педагогической реабилитации; 2) психолого-педагогических знаний профилактической деятельности; 3) психологических знаний об особенностях виктимного поведения.

Статистический анализ результатов исследования осуществлялся с использованием программного обеспечения IBM SPSS Statistics 23, при помощи математико-статистических методов обработки данных Т-критерий Вилкок-

сона и U-критерий Манна-Уитни. По итогам обработки ответов обучающихся в программе были получены результаты, раскрывающие уровень развития их готовности к социально-педагогической реабилитации.

Результаты исследования

1. Решение *первого исследовательского вопроса* обеспечил анализ базового понятия «готовность», составляющего основу понятия ключевого – «готовность к социально-педагогической реабилитации».

Теоретический анализ научных работ по проблеме исследования, позволил сделать вывод, что готовность к решению профессиональных задач рассматривается как уровень усвоенных знаний, сформированность умений, опираясь на которые человек стремится к полноценному участию в решении задач в определенной области деятельности [25]. Е. А. Кусакина, рассматривая феномен готовности в широком смысле, отождествляет его с понятием «зрелость», под которым понимает уровень развития личности, соответствующий актуальным требованиям к решению социально-бытовых и профессиональных задач [26].

С. К. Кудряшова, Л. А. Серикова, И. А. Неясова, дополняя данную точку зрения, отмечают, что профессиональная готовность включает в себя адаптированность к профессиональным условиям и задачам, которая должна формироваться у будущих специалистов еще на этапе обучения [27].

İ. K. Tosunöz делает вывод о том, что готовность обучающихся вузов к работе после завершения обучения будет выражаться в получении необходимых знаний и компетенций для безопасной и независимой реализации профессиональной практики [28]. Также W. Hansen, M. S. Zuma отмечают, что профессиональная готовность должна включать компонент безопасности, который выражается в принципе не причинения вреда [29]. В логике нашего исследования социально-педагогическая реабилитация предполагает оказание психолого-педагогического влияния на несовершеннолетних, следовательно, реализация данного принципа должна выражаться в сформированной психолого-педагогической компетентности полицейского.

Важность развития ценностно-мотивационного компонента в профессиональной готовности отражена в работах З. В. Машарского и О. Г. Козлова, которые обращают внимание, что внутренняя мотивация выступает основополагающим стимулом к освоению профессиональных знаний и умений и обеспечивает профессиональное становление уже на этапе обучения [30]. Дополняет мнение авторов исследование Н. Г. Климанова, который рассматривает профессиональную готовность к выполнению служебных обязанностей и отмечает, что она включает в себя совокупность личностных качеств и способностей, которые необходимы ему для правильной оценки и интерпретации профессиональной информации [31]. Такая готовность должна включать в себя сформированность профессиональных компетенций.

В работах Л. О. Проботюка содержанием профессиональной готовности, выступают мотивационный, содержательный, операционный и интеграционный компоненты [32].

Анализ научной литературы по проблеме исследования и объединение ключевых характеристик каждого из представленных понятий позволил выделить сущность *готовности к социально-педагогической реабилитации*, которую мы определяем как целостное личностное образование, представленное сформированными профессиональными и ценностно-мотивационными характеристиками, обеспечивающими осуществление деятельности по восстановлению у поднадзорных социального статуса и их дальнейшую ресоциализацию.

Соответственно, *готовность будущих полицейских к реализации социально-педагогической реабилитации* включает профессиональный и ценностно-мотивационный компоненты. В составе *профессионального компонента* следует выделить знания нормативно-правовых актов, дидактических методов и специфичные психолого-педагогические знания такие как причины девиантного поведения подростков, психологические особенности разных возрастов, а также умение осуществлять взаимодействие в рамках социально-педагогической реабилитационной деятельности; в составе *ценностно-мотивационного* – ценностно-мотивационное отношение к социально-педагогической реабилитационной деятельности, вовлеченность в освоение социально-педагогической реабилитационной деятельности, ассертивность и уверенность в эффективности социально-педагогической реабилитационной деятельности.

Согласно данным компонентам выделены критерии и показатели уровня сформированности готовности полицейских к социально-педагогической реабилитации.

2. В рамках решения *второго исследовательского вопроса* разработаны педагогическая модель и условия формирования готовности к социально-педагогической реабилитации.

Педагогическая модель включает в себя шесть взаимодополняющих блоков: целевой, методологический, содержательный, организационно-деятельностный, методический и оценочно-результативный. Представим ее описание.

1. *Целевой блок* задает основную цель исследования: развитие готовности к социально-педагогической реабилитации обучающихся образовательных организаций МВД России. Достижение поставленной цели обеспечивает решение следующих задач: определение критериев и показателей сформированности готовности к социально-педагогической реабилитации; подбор диагностического инструментария для оценки данной готовности.

2. *Методологический блок* представлен совокупностью методологических подходов.

Системный подход определил рассмотрение всех элементов разработанной модели в виде системы взаимосвязанных компонентов, выступающих как

единое целое и находящихся под влиянием многочисленных факторов окружающей среды [33]

Компетентностный подход обеспечил разработку содержания программы обучения, направленной на формирование у обучающихся совокупности комплексных, взаимодополняющих междисциплинарных знаний и умений, которые в дальнейшем обеспечат им способность самостоятельно выполнять служебные задачи, в частности социально-педагогическую реабилитацию [34].

Личностно-ориентированный подход обусловил создание для обучающихся образовательной среды, способствующей формированию способностей к самостоятельности, самоорганизации и самоактуализации [35]. В логике проводимого исследования обращаем внимание, что социально-педагогическая реабилитация осуществляется сотрудниками подразделений участковых уполномоченных полиции самостоятельно, а значит, требует от будущих полицейских способностей к профессиональной самостоятельности.

Применение интегративного подхода обусловлено многоаспектным характером выполняемой полицейскими деятельности [36]. Зачастую оперативно-служебные задачи требуют нестандартного подхода к решению, взаимодействию с различными категориями граждан предполагает лабильность в поведении и индивидуальный подход к каждой профессиональной ситуации. Все это обуславливает необходимость объединения в учебном процессе образовательных организаций МВД России междисциплинарных знаний, эрудированности, квазипрофессионального и житейского опыта обучающихся.

3. *Содержательный блок* представлен компонентами сформированности готовности полицейских к социально-педагогической реабилитации: 1) ценностно-мотивационным – отношение обучающихся к социально-педагогической реабилитации, лиц состоящих на профилактическом учете в полиции, степень вовлеченности в данный вид деятельности, ассертивность и осознание социальной значимости результатов социально-педагогической реабилитационной работы; 2) профессиональным – знание основ социально-педагогической реабилитации и умение ее осуществлять.

4. В *организационно-деятельностном блоке* представлены основные формы формирования готовности к социально-педагогической реабилитации, которые представлены в соответствии с принципом постепенного усложнения знаний и их практической реализации: аналитическая работа (рефлексия результатов учебной практики), квазипрофессиональная деятельность (кейсы), социально-педагогическое сопровождение (шефская работа с несовершеннолетними из социально-реабилитационного центра), научно-практическая деятельность (участие в научных конференциях, публикации научных тезисов и статей). Данный блок является связующим звеном между целью и результатом педагогического процесса.

5. *Методический компонент* представлен совокупностью обучающих и диагностических средств, а также педагогическими условиями, выступающими

ведущим компонентом процесса формирования готовности обучающихся к социально-педагогической реабилитации.

К числу педагогических условий отнесены: 1) разработка дидактических средств для развития готовности к социально-педагогической реабилитации; 2) организация образовательного процесса в форме кейс-стади; 3) последовательное выполнение преподавателем роли: информатора, консультанта, эксперта; 4) сетевое взаимодействие с организациями социально-реабилитационной направленности; 5) организация научно-практической работы по вопросам профилактической деятельности полицейских.

Ведущим дидактическим средством формирования готовности к социально-педагогической реабилитации и организации образовательного процесса выступили кейс-стади, как наиболее эффективно обеспечивающие всестороннее усвоение обучающимися знаний, а также развитие у них умений осуществлять данный вид деятельности уже на этапе обучения. Последовательное выполнение преподавателем роли информатора, консультанта, эксперта позволяет оказывать обучающимся методическую помощь в развитии социально-педагогических реабилитационных знаний и умений, а также постепенно снижать включенность преподавателя в развитие готовности к данному виду деятельности и предоставлять обучающимся возможность самостоятельно продемонстрировать способности решать кейсы по социально-педагогической реабилитации. Сетевое взаимодействие с организациями социально-реабилитационной направленности, как одно из педагогических условий, обеспечивает обмен опытом и возможность получения обучающимися практических советов по решению проблемных вопросов в изучаемой области, а организация научно-практической работы по вопросам профилактической деятельности полицейских обеспечит обучающимся возможность самостоятельно определять проблемы и посредством научно-исследовательского поиска находить их научно-обоснованные решения.

6. *Оценочно-результативный* блок раскрыт критериями, показателями и уровнями развития готовности к социально-педагогической реабилитации: низким, средним и высоким.

3. *Третий исследовательский вопрос* заключался в опытно-поисковой апробации эффективности предложенных педагогических условий формирования у будущих полицейских готовности к социально-педагогической реабилитации.

На констатирующем этапе исследования принял участие 231 обучающийся IV и V курсов Уральского и Барнаульского юридических институтов МВД России.

Уровень развития *ценностно-мотивационного компонента* готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации изучался при помощи разработанного опросника «Социально-педагогическая реабилитация в структуре профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов». Полученные в ходе опроса данные представлены в таблице 1.

Таблица 1
 Результаты диагностики ценностно-мотивационного компонента готовности
 будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации
 (констатирующий этап)

Table 1
 Results of diagnostics of value-motivational component of medical care provision
 to social-pedagogical pandemic (ascertaining stage)

Критерий / Criterion	Констатирующий этап (231 обучающихся) / <i>Ascertaining stage (231 students)</i>	Варианты ответа (чел. / %) / <i>Answer options (people / %)</i>	
	Показатели / <i>Indicators</i>	да / <i>yes</i>	нет / <i>no</i>
Ценностно-мотивационное отношение курсантов к СПР* / <i>Value-motivational attitude of cadets to SPR*</i>	Желание оказывать помощь в социально-педагогической реабилитации / <i>Desire to provide assistance in social and pedagogical rehabilitation</i>	17 / 7,3	214 / 92,6
	Признание социальной значимости оказания социально-педагогической реабилитации поднадзорным лицам / <i>Recognition of the social significance of providing social and pedagogical rehabilitation to supervised individuals</i>	38 / 16,4	193 / 83,5
	Интерес к социально-педагогической реабилитации / <i>Interest in social and pedagogical rehabilitation</i>	26 / 11,2	205 / 88,7
	Желание взаимодействовать с людьми, оказывающими социально-педагогическую реабилитацию / <i>Desire to interact with people providing social and pedagogical rehabilitation</i>	19 / 8,2	212 / 91,7
	Желание общаться с детьми «группы риска» / <i>Desire to communicate with children at risk</i>	42 / 18,1	189 / 81,8
	Отсутствие опыта в социально-педагогической реабилитации, но намерение ее вести / <i>Lack of experience in social and pedagogical rehabilitation, but the intention to conduct it</i>	17 / 7,3	214 / 92,6
Ассертивность / <i>Assertiveness</i>	Готовность осуществлять социально-педагогическую реабилитацию поднадзорных лиц на дому / <i>Readiness to carry out social and pedagogical rehabilitation of supervised individuals at home</i>	10 / 4,3	221 / 95,6
Уверенность в эффективности СПР / <i>Confidence in the effectiveness of SPR</i>	Уверенность в том, что все сотрудники успешно осуществляют социально-педагогическую реабилитацию своих поднадзорных лиц / <i>Confidence that all employees successfully carry out the social and pedagogical rehabilitation of their supervised individuals</i>	69 / 29,8	162 / 70,1
Вовлеченность обучающихся в освоение СПР / <i>Involvement of students in mastering SPR</i>	Уверенность в том, что выбор профессии сделан верно / <i>Confidence that the choice of profession was made correctly</i>	158/68,3 %	73 / 31,6

*СПР – социально-педагогическая реабилитация / *SPR – social and pedagogical rehabilitation.
 Источник: составлено авторами / *Source: compiled by the authors.*

Согласно полученным данным следует констатировать в рамках ценностно-мотивационного компонента низкий уровень готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации по всем компонентам (70–95 %), кроме уверенности в выборе профессии (31 %). Но и этот показатель указывает на вероятность увольнения полицейских из правоохранительных органов после окончания вуза, что, по нашему мнению, является также негативным показателем. Обращает на себя внимание показатель «Готовность осуществлять социально-педагогическую реабилитацию поднадзорных лиц на дому», такую готовность проявили всего 4,3 % респондентов, это при том, что посещение поднадзорных лиц по месту жительства является обязательным в рамках общей профилактической работы.

Несостоятельность готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации проявляется и в результатах оценки профессионального компонента по уровню знаний и умений (таблицы 2 и 3).

Таблица 2

Результаты диагностики профессионального компонента готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации: уровень знаний (констатирующий этап)

Table 2

Results of diagnostics of the professional component of readiness of future police officers for social and pedagogical rehabilitation: level of knowledge (ascertaining stage)

Количество респондентов, чел. / Number of respondents, people	Распределение обучающихся по уровням знаний / Distribution of students by knowledge levels					
	высокий / high		средний / average		низкий / short	
	чел. / people	%	чел. / people	%	чел. / people	%
	Нормативно-правовые знания / Regulatory and legal knowledge					
231	10	4,3	109	47,1	111	48
	Методологические знания / Methodological knowledge					
231	13	5,6	89	38,5	118	51
	Психолого-педагогические знания / Psychological and pedagogical knowledge					
231	19	8,2	115	49,7	97	41,9

Источник: составлено авторами / Source: compiled by the authors.

Данные таблицы 2 иллюстрируют у обучающихся низкий уровень знаний о социально-педагогической реабилитации. Наиболее низкие показатели были получены по разделу «методологические знания» (51 %). Оценка знаний по нормативно-правовому и психолого-педагогическому разделам, также позволила сделать вывод о том, что знания в данных областях у обучающихся не конкретные и в большинстве случаев не верные.

В связи с тем, что фундаментом сформированности умений выступают знания, а на констатирующем этапе обучающиеся показали отсутствие зна-

ний о сущности, структуре и содержании социально-педагогической реабилитации, диагностика умений осуществлять социально-педагогическую реабилитацию, измеряемая при помощи разработанных кейсов, также показала низкий уровень их сформированности (таблица 3).

Таблица 3

Результаты диагностики профессионального компонента готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации: уровень умений (констатирующий этап)

Table 3

Results of diagnostics of the professional component of readiness of future police officers for social and pedagogical rehabilitation: level of skills (ascertaining stage)

Количество респондентов, чел. / Number of respondents, people	Распределение обучающихся по уровням сформированности умений / Distribution of students by levels of skill development					
	Высокий / High		Средний / Average		Низкий / Short	
	чел. / people	%	чел. / people	%	чел. / people	%
231	0	0	56	24,2	175	75,7

Источник: составлено авторами / Source: compiled by the authors.

Обратим внимание на то, что у 24 % обучающихся выявлен средний уровень умений осуществлять социально-педагогическую реабилитацию, это обусловлено тем, что у них сформированы знания и умения профилактической работы в целом, так как это предусмотрено федеральными государственными образовательными стандартами, а также тем, что социально-педагогическая реабилитация является разновидностью профилактики. Однако у большинства респондентов (75 %), такие умения сформированы на низком уровне.

Низкие показатели готовности к социально-педагогической реабилитации, полученные на констатирующем этапе, еще раз позволили подтвердить актуальность проводимого исследования.

На формирующем этапе опытно-поисковой работы осуществлялась апробация педагогических условий формирования будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации в экспериментальной группе (далее – ЭГ) на практических занятиях дисциплины «Социально-психологический тренинг профессионального общения» у курсантов пятого курса, обучающихся по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность, специализация – участковые уполномоченные полиции.

На первом этапе формирования готовности к социально-педагогической реабилитации все обучающиеся ЭГ прошли преддипломную практику в территориальных отделах МВД России. Данная практика позволила познакомиться с основными направлениями деятельности участковых уполномоченных полиции, а также на практике выявить проблемные стороны организации профилактической и социально-педагогической реабилитационной работы. Результаты практики были обсуждены с обучающимися в рамках кураторских встреч.

На втором этапе обучающиеся в рамках практических занятий дисциплины «Социально-психологический тренинг профессионального общения» решали кейсы С. О. Хилюк, С. А. Днепровы [37] из авторского учебного пособия «Кейс-стади для подготовки сотрудников правоохранительных органов к осуществлению социально-педагогической реабилитационной работы с поднадзорными гражданами». Решение кейсов позволило сформировать обучающихся полиморфные знания для решения проблем, требующих социально-педагогических реабилитационных мероприятий, а также определить наиболее эффективные из них. Полиморфизм в данном случае обусловлен тем, что каждое новое знание, приобретаемое в процессе развития готовности является дополнением к ранее усвоенным, что обеспечивает полноту и разнообразие получаемых знаний и реализуется в рамках компетентностного подхода.

Третьим этапом формирования готовности к социально-педагогической реабилитации являлось осуществление шефской работы с несовершеннолетними из социально-реабилитационного интерната. Взаимодействие осуществлялось посредством проведения комплекса запланированных мероприятий, направленных на развитие правосознания и эстетической культуры подростков. Это позволило обучающимся экспериментальной группы проявить имеющиеся знания на практике, а также социальную значимость социально-педагогической реабилитации.

В рамках четвертого этапа обучающимся была дана возможность проявить свою научно-исследовательскую инициативу, что нашло свое отражение в подготовке ими научно-исследовательских работ, проектов (включая научные статьи) по проблемам профилактики и социально-педагогической реабилитации в органах внутренних дел [38]. Настоящий опыт позволил не только существенно обогатить знания обучающихся в области социально-педагогической реабилитации, но также развил умения самостоятельно формулировать научные проблемы и развивать прикладные аспекты реабилитационной работы с лицами, состоящими на профилактическом учете в полиции.

После проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы в ЭГ произошли изменения, которые заключались в выраженном повышении уровня готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации. Для объективности оценки итоговых результатов нами были применены те же диагностические материалы, что и на констатирующем этапе. В таблицах 4 и 5 отражены положительные сдвиги наиболее значимых показателей у ЭГ.

Таблица 4
 Результаты диагностики ценностно-мотивационного компонента готовности
 будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации
 (формирующий этап)

Table 4
 Results of diagnostics of the value-motivational component of readiness of future
 police officers for social and pedagogical rehabilitation (formative stage)

Критерий / Criterion	Экспериментальная группа / The experimental group чел./ people (%)		Уровень статистической значимости (Т-критерий Вилкоксона) / Level of statistical significance (Wilcoxon T-test)
	до / to	после / after	
Ценностно-мотивационное отношение курсантов к СПР* / Value-motivational attitude of cadets to SPR*	14 (37,8)	4 (10,8)	T = 6,5; Z = 2,5; p < 0,01
	2 (5,4)	14 (37,8)	T = 7,5; Z = 2,8; p < 0,004
	1 (2,7)	9 (24,3)	T = 5,5; Z = 2,2; p < 0,02
	18 (48,6)	7 (18,9)	T = 16,0; Z = 2,5; p < 0,01
	7 (18,9)	21 (56,7)	T = 46,0; Z = 2,6; p < 0,008
	19 (51,3)	4 (10,8)	T = 9,0; Z = 3,2; p < 0,001
	3 (8,1)	14 (37,8)	T = 16,0; Z = 2,5; p < 0,01
	15 (40,5)	5 (13,5)	T = 25,5; Z = 2,2; p < 0,02
21 (56,7)	9 (24,3)	T = 57,5; Z = 2,2; p < 0,02	
Ассертивность / Assertiveness	10 (27)	14 (37,8)	T = 13,0; Z = 2,03; p < 0,04
Уверенность в эффективности СПР / Confidence in the effectiveness of SPR	4 (10,8)	18 (48,6)	T = 28,5; Z = 2,45; p < 0,01
Вовлеченность обучающихся в освоение СПР / Involvement of students in mastering SPR	17 (49,5)	5 (13,5)	T = 462,5; Z = 2,8; p < 0,004

*СПР – социально-педагогическая реабилитация / *SPR – social and pedagogical rehabilitation

Источник: составлено авторами / Source: compiled by the authors.

В рамках ценностно-мотивационного компонента готовности, наиболее значимые положительные изменения произошли по девяти показателям, пять из которых по критерию ценностно-мотивационное отношение курсантов к социально-педагогической реабилитации. После формирующей части исследования всего 10,8 % обучающихся ЭГ отметили, что не стали бы оказывать социально-педагогическую реабилитационную помощь; до формирующей части, число таких обучающихся достигало 37,8 % (T = 6,5; Z = 2,5; p < 0,01¹). Социальную значимость работы с поднадзорными лицами до формирующей части исследования отмечали для себя всего 5,4 % респондентов, после формирующего этапа число таких обучающихся в экспериментальной группе возросло до 37,8 % (T = 7,5; Z = 2,8; p < 0,004). Интерес к социально-педагогической реабилитации отметили у себя более 40 % опрошенных, что выразилось в выборе

¹ Уровень статистической значимости Т-крит. Вилкоксона

ответов «да» и «скорее да», на вопрос «Мне любопытно узнавать о жизни поднадзорных людей, слушать их рассказы и проблемы» ($T = 5,5$; $Z = 2,2$; $p < 0,02$).

Значимым для нашего исследования стала положительная динамика ответов на вопрос «Я бы хотел бы больше взаимодействовать с людьми, оказывающими социально-педагогическую реабилитационную помощь детям группы риска». Число положительных ответов на данный вопрос увеличилось в группе сравнения с 18,9 % до 56,7 % ($T = 46,0$; $Z = 2,6$; $p < 0,008$), что позволяет говорить о желании обучающихся учиться социально-педагогической реабилитации и принимать практический опыт в данном направлении работы.

Желание находить общий язык с несовершеннолетними стало активно возрастать у обучающихся после осуществления шефской работы в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних и выразилось это в положительных сдвигах: с 8,1 % до 37,8 % желающих общаться с детьми «группы риска» ($T = 16,0$; $Z = 2,5$; $p < 0,01$). Подтверждением развития заинтересованности в социально-педагогической реабилитации являются и положительные результаты ответа на вопрос «Я не имел опыта социально-педагогической реабилитации маргинальных личностей, но работа с ними мне понравилась», так после формирующего этапа исследования положительный ответ дали больше 50 % опрошенных ($T = 57,5$; $Z = 2,2$; $p < 0,02$).

Наиболее значимым показателем в критерии асертивность является «готовность работать с поднадзорными лицами на дому», то есть посещать их по месту жительства, что является необходимым условием социально-педагогической реабилитации. По итогам формирующего этапа она сформировалась в 37 %, до формирующего этапа такие обязанности готовы были выполнять только 27 % обучающихся ($T = 13,0$; $Z = 2,03$; $p < 0,04$).

В рамках критерия уверенности в эффективности социально-педагогической реабилитации произошла положительная динамика в показателе, выражающем уверенность в том, что все практические сотрудники успешно осуществляют социально-педагогическую реабилитацию своих поднадзорных, так как данный показатель вырос с 10,8 % до 48,6 % ($T = 28,5$; $Z = 2,45$; $p < 0,01$).

До проведения формирующей части опытно-поисковой работы большее число обучающихся имели слабо сформированную профессиональную идентичность, что выразилось в неуверенности правильности выбора профессии, а значит, в неготовности выполнять должностные служебные обязанности. После формирующего этапа всего у 13,5 % обучающихся сохранилась неуверенность в выборе профессии, до этого значения показателя составляли почти 50 % ($T = 462,5$; $Z = 2,8$; $p < 0,004$).

Показатели по критерию профессионального компонента после формирующей части исследования также изменились, что выразилось в освоении знаний и сформированности умений социально-педагогической реабилитации (таблица 5).

Таблица 5
 Результаты диагностики профессионального компонента готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации: уровень знаний (формирующий этап)

Table 5
 Results of diagnostics of the professional component of readiness of future police officers for social and pedagogical rehabilitation: level of knowledge (formative stage)

Группа / Group	Количество обучающихся, чел. / Number of students, people	Распределение обучающихся по уровням сформированности знаний / Distribution of students by levels of knowledge development					
		высокий / high		средний / average		низкий / short	
		чел. / people	%	чел. / people	%	чел. / people	%
		Нормативно-правовые знания / Regulatory and legal knowledge					
ЭГ* (до) / EG* (before)	37	4	10,8	14	37,8	19	51,3
ЭГ (после) / EG (after)	37	21	56,7	16	43,2	0	0,0
		Методологические знания / Methodological knowledge					
ЭГ (до) / EG (before)	37	2	5,4	16	43,2	19	51,3
ЭГ (после) / EG (after)	37	12	32,4	25	67,5	0	0,0
		Психолого-педагогические знания / Psychological and pedagogical knowledge					
ЭГ (до) / EG (before)	37	3	8,1	13	35,1	21	56,7
ЭГ(после) / EG (after)	37	18	48,6	19	51,3	0	0,0

*ЭГ – экспериментальная группа / *EG – experimental group

Согласно представленным в таблице 5 данным делаем вывод, что в ЭГ не осталось обучающихся с низким уровнем знаний о социально-педагогической реабилитации. Обратим внимание, что наиболее высокий уровень сформирован в рамках нормативно-правовых знаний у 56,7 % обучающихся; до формирующей части высокий уровень знаний нормативно-правового регулирования профилактической и социально-педагогической реабилитации был сформирован только у 10,8 % респондентов. С одной стороны, вся деятельность полиции строго регламентирована законом, с другой стороны, социально-педагогическая реабилитация предполагает решение ситуаций, не регламентированных законом, нравственных проблем, которые возможно решить, руководствуясь психолого-педагогическими знаниями. Повторная диагностика показывает, что большинство обучающихся ЭГ хорошо усвоили методологические знания – 67,5 % обучающихся, до экспериментального этапа их

количество составляло 43,2 %. Психолого-педагогические знания на высоком – 48,6 % и среднем – 51,3 % уровнях также увеличились у обучающихся после формирующей части. Значительный прирост знаний обеспечил возможность их практического применения в рамках решения кейсов о социально-педагогической реабилитации, шефской работы с несовершеннолетними социально-реабилитационного центра, а также проведению научно-исследовательских работ по проблеме исследования (таблица 6).

Таблица 6

Результаты диагностики профессионального компонента готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации: уровень умений (формирующий этап)

Table 6

Results of diagnostics of the professional component of readiness of future police officers for social and pedagogical rehabilitation: level of skills (formative stage)

Группа / <i>Group</i>	Количество обучающихся / <i>Number of students</i>	Распределение обучающихся по уровням сформированности умений / <i>Distribution of students by levels of skill development</i>					
		высокий / <i>high</i>		средний / <i>average</i>		низкий / <i>short</i>	
		чел. / <i>people</i>	%	чел. / <i>people</i>	%	чел. / <i>people</i>	%
ЭГ* (после) / <i>EG* (after)</i>	37	11	30	26	70	0	0

*ЭГ – экспериментальная группа / *EG – *experimental group*

Целенаправленная работа на формирующем этапе по развитию умений социально-педагогической реабилитации способствовала формированию у будущих полицейских квазипрофессионального опыта.

Обсуждение

Согласно полученным результатам исследования отметим ряд позитивных изменений, которые произошли в ЭГ после формирующего этапа исследования. Реализация педагогических условий позволила обратить внимание обучающихся на такой вид профилактической работы с несовершеннолетними «группы риска», как социально-педагогическая реабилитация. Традиционные методы профилактики, такие как беседа и проверка по месту жительства, уже долгие годы не показывают своей эффективности в предупреждении развития подростковой преступности, что, в свою очередь, существенно снизило социальную значимость профилактического направления работы в отношении поднадзорных категорий граждан. Однако рассмотрение социально-педагогического направления деятельности позволило вывести профилактику подростковой преступности на новый теоретический и практический уровень. Это способствовало обеспечению развития у будущих полицейских готовности к социально-педагогической реабилитации.

Несмотря на общий позитивный фон результатов исследования, в ЭГ остались обучающиеся, у которых уровень сформированности знаний и умений вырос только до среднего уровня, а в ценностно-мотивационной сфере произошли положительные изменения не по всем показателям. Это обусловлено тем, что все обучающиеся ЭГ проходили преддипломную практику в отделах полиции, по итогам данной практики ими был получен как положительный, так и отрицательный опыт реализации профилактической работы сотрудниками полиции вплоть до полного ее отсутствия, о чем обучающиеся ЭГ сообщали в рамках рефлексии о пройденной практике на учебных занятиях. А. В. Щербаков, А. С. Жабкин, Т. А. Газизьянов, Р. А. Тукумбетов также отмечают этот факт, показывая, что профессионально-нравственная деформация у представителей социальных профессий наступает раньше, чем у тех, чьи профессиональные обязанности не связаны с общением [39]. Кроме того, как отмечают сами обучающиеся, прохождение практики в территориальных органах способствует получению ими не только положительного профессионального опыта, но и отрицательного, выражающегося в нежелании осуществлять профилактическое направление работы и формальном отношении к нему. Это обстоятельство привело к тому, что не у всех обучающихся уровень развития готовности к социально-педагогической реабилитации достиг высокого уровня.

В качестве рекомендаций в рамках профессионального обучения полицейских нами предлагается:

1. Пересмотр традиционных подходов к организации профилактической работы сотрудников полиции с лицами, имеющими устойчивые асоциальные установки и состоящими на профилактическом учете в сторону расширения содержания в части формирования трудовых функций социально-педагогической реабилитации.

2. Разработать дополнительную профессиональную программу повышения квалификации для участковых уполномоченных полиции по подготовке к социально-педагогической реабилитации, что будет способствовать повышению уровня знаний о данном направлении работы и его возможностях.

3. Назначать наставниками по производственной практике сотрудников полиции из числа наиболее опытных и компетентных.

4. Разработать методические рекомендации по осуществлению социально-педагогической реабилитации различных категорий граждан, с целью популяризации данного направления профилактической работы, масштабирования и внедрения результатов исследования.

Заключение

Рост рецидивной преступности, увеличение числа тяжких и особо тяжких преступлений, совершаемых подростками, повышает значимость социально-педагогической реабилитации и включения ее в состав профессиональных компетенции сотрудников правоохранительных органов на этапе профессионального обучения. Как следствие, результатом такого обучения должна

стать готовность полицейского к социально-педагогической реабилитации как целостное личностное образование, представленное сформированными профессиональными и ценностно-мотивационными характеристиками, обеспечивающими осуществление деятельности по восстановлению у поднадзорных социального статуса и их дальнейшую ресоциализацию. Основными компонентами настоящей готовности выступают профессиональный и ценностно-мотивационный, уровень сформированности которых определяется идентичными критериями.

В состав *профессионального компонента* входят знания нормативно-правовых актов, дидактических методов и специфичные психолого-педагогические знания, такие как: причины девиантного поведения подростков; психологические особенности разных возрастов, а также умение осуществлять взаимодействие в рамках социально-педагогической реабилитационной деятельности; в составе *ценностно-мотивационного* – ценностно-мотивационное отношение к социально-педагогической реабилитационной деятельности, вовлеченность в освоение социально-педагогической реабилитационной деятельности, асертивность и уверенность в эффективности социально-педагогической реабилитационной деятельности.

Педагогическая модель представлена шестью взаимодополняющими блоками: целевым, методологическим, содержательным, организационно-деятельностным, методическим и оценочно-результативным. Методологической основой ее разработки выступают системный, личностно-ориентированный, интегративный и компетентностный подходы, в совокупности позволяющие обеспечить раскрытие сущности и специфических особенностей построения процесса профессиональной подготовки будущих полицейских.

Ядром модели выступают педагогические условия формирования готовности к социально-педагогической реабилитации: 1) разработка дидактических средств для развития готовности к социально-педагогической реабилитации; 2) организация образовательного процесса в форме кейс-стади; 3) последовательное выполнение преподавателем роли: информатора, консультанта, эксперта; 4) сетевое взаимодействие с организациями социально-реабилитационной направленности; 5) организация научно-практической работы по вопросам профилактической деятельности полицейских. Ведущие положения исследования прошли опытно-экспериментальную апробацию, подтверждая эффективность предложенных педагогических условий.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения методических разработок в процессе профессиональной подготовки полицейских, обеспечивая формирование готовности обучающихся к социально-педагогической реабилитации, а также использования критериально-диагностического инструментария в оценки уровня данной готовности.

Список использованных источников

1. Мелентьев А.В. Актуальные проблемы подготовки кадров для органов внутренних дел. *Право и управление*. 2023;4:121–125. doi:10.24412/2224-9133-2023-4-121-125
2. Гришак С.Н., Левочкина О.В. Особенности социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к правонарушениям, в условиях общеобразовательной школы. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2024;2(185):86–91. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-pedagogicheskoy-reabilitatsii-podrostkov-sklonnyh-k-pravonarusheniyam-v-usloviyah-obscheobrazovatelnoy-shkoly/viewer> (дата обращения: 12.06.2025).
3. Hammond C., Knošková K., Wallace L., Fido D. A comparative analysis of public educational needs in the rehabilitative care of individuals who have committed serious criminal offences: a cross cultural study. *Forensic Science International: Mind and Law*. 2024;5. doi:10.1016/j.fsimpl.2024.100130
4. Хилюк С.О. Социально-педагогическая реабилитация надзорных граждан сотрудниками полиции на основе функционально-проектного подхода. *Право и образование*. 2022;3:92–100. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48097068> (дата обращения: 12.06.2025).
5. Шацкая Е.А., Сенина И.В. Психологическая подготовка сотрудников полиции как мера предотвращения девиаций. *Alma Mater* (Вестник высшей школы). 2023;7:42–46. doi:10.20339/AM.07-23.042
6. Вяткина Н.В., Шукина Р.И., Федотова П., Гаджиева М.Т. Скулшутинг в России: взгляд на проблему исследователей и обывателей. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*. 2023;1:120–130. doi:10.15593/2224-9354/2023.1.9
7. Foster K., Friesen M.D., Walton D. A national New Zealand study of childhood non-offending contact with police and later offending in adolescence. *Children and Youth Services Review*. 2024;161. doi:10.1016/j.childyouth.2024.107660
8. Душкин А.С., Илакавичус М.Р. Педагогика и психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов: интеграция теории и практики (обзор международной научно-практической конференции). *Российский девиантологический журнал*. 2024;4(4):653–663. doi:10.35750/2713-0622-2024-4-653-663
9. Приходько Т.В. Правовое регулирование противодействия семейно-бытовому насилию в России и Германии: сравнительное исследование. *Правоприменение*. 2022;6(4):149–161. doi:10.52468/2542-1514.2022.6(4).149-161
10. Moen B., Fosse J., Berg A. Increasing police trustworthiness through a user-oriented design approach. In: *International Conference on Engineering and Product Design Education*; 4–5 September 2014, University of Twente, the Netherlands. Accessed June 10, 2025. https://www.academia.edu/68037031/Increasing_Police_Trustworthiness_through_a_User_Oriented_Design_Approach
11. Unya I.U. Community policing in Nigeria: the Afikpo community experience with vigilante strategy. *Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*. 2014;19(6):11–15 Accessed June 10, 2025. https://www.researchgate.net/publication/359733079_community_policing_in_nigeria_the_afikpo_community_experience_with_vigilante_strategy
12. Симоненко А.В., Грибанов Е.В. Криминологическая концепция и образовательная модель формирования профессиональных компетенций сотрудников полиции по правовому воспитанию и просвещению населения. *Общество и право*. 2021;2(76):13–19. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriminologicheskaya-kontseptsiya-i-obrazovatel'naya-model-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-sotrudnikov-politsii-po> (дата обращения: 12.06.2025).
13. Носова Д.Х., Давлетов В.И. Структурно-содержательная модель процесса формирования готовности сотрудников полиции к профилактике делинквентного поведения

- несовершеннолетних в системе повышения квалификации. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2022;1(95):88–98. doi:10.21510/18173292_2022_95_88_98
14. Смирнов Л.В. Международный опыт превенции рецидива правоохранительными структурами. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2023;1(97):144–152. doi:10.35750/2071-8284-2023-1-144-152
 15. Suzuki M., Price L., McEwan A., Lorenza L., Bloomfield C., Pascoe V., et al. Young people's justice-related concerns in regional Australia: insights from a participatory action research project on youth-led communication on health and justice. *Children and Youth Services Review*. 2025;171. doi:10.1016/j.chilyouth.2025.108192
 16. Haberfeld M.R., Clark K.A., Sheehan D.L. *Organization and Training of the Police: Innovations in Research and Practice*. New York, NY: Springer; 2021. doi:10.1007/978-1-4614-0745-4
 17. Melanie F.P. Soderstrom, formalizing and expanding school resource officer presence: examining the influence on student arrests. *Journal of Criminal Justice*. 2024;94. doi:10.1016/j.jcrimjus.2024.102236
 18. Yin X., Zhao R. Policing juvenile delinquency in China: exploring the influence of officer-related individual and organizational factors on discretionary police decision-making. *Children and Youth Services Review*. 2024;158. doi:10.1016/j.chilyouth.2024.107459
 19. Wang X., Zhang H., Bull R. Understanding perceived legitimacy of correctional officers among male juvenile offenders in China: from a system perspective. *International Journal of Law, Crime and Justice*. 2023;73. doi:10.1016/j.ijlaj.2023.100596
 20. Davenport L., Halford E. Building police capability in child protection in Kenya. *Child Abuse & Neglect*. 2024;147. doi:10.1016/j.chiabu.2023.106538
 21. Sanai S., Ueichi H. Factors that foster individual willingness to serve in rehabilitation-oriented penal sector volunteer roles in Japan. *International Journal of Law, Crime and Justice*. 2024;77. doi:10.1016/j.ijlaj.2024.100673
 22. Anderson C.N., Ben-Menachem J., Donahue S., Simes J. T., Western B. Solitary confinement, parole, and criminalization. *Journal of Criminal Justice*. 2025;98. doi:10.1016/j.jcrimjus.2025.102407
 23. Stolzenberg L., D'Alessio S.J., Kutateladze B.L., Lawson V.Z. A comparison of first-time offenders, repeat offenders, and frequent utilizers of the criminal justice system. *Journal of Criminal Justice*. 2024;94. doi:10.1016/j.jcrimjus.2024.102270
 24. Modesti M.N., Gubbini S., De Rossi P., Manzi A., Nicol G., Adriani B., et al. ADHD in adults and criminal behavior: the role of psychiatric comorbidities and clinical and sociodemographic factors in a clinical sample. *International Journal of Law and Psychiatry*. 2025;101. doi:10.1016/j.ijlp.2025.102088
 25. Богданова Е.В., Буланова А.А., Говорущенко У.А., Сорокина К.А., Стрельцова А.А., Хромова Т.В., Федоров О.Г. Педагогическая культура, педагогическая готовность и условия их формирования у будущих педагогов. *Социальные отношения*. 2023;3(46):86–97. doi:10.24412/2304-120X-2021-11053
 26. Кусакина Е.А. Социально-профессиональная готовность как форма готовности к профессиональной деятельности. *Научные исследования и разработки 2024: гуманитарные и социальные науки. Сборник материалов XLVI международной очно-заочной научно-практической конференции*. Москва; 2024:80–81.
 27. Кудряшова С.К., Серикова Л.А., Неясова И.А. Формирование готовности студентов педагогического вуза к реализации социально-педагогической функции. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021;10(2):259–262. doi:10.26140/anip-2021-1002-0064
 28. Tosunöz İ.K. Professional readiness perceptions and causes of professional concerns of senior nursing students: a descriptive and cross-sectional study in Turkey. *Teaching and Learning in Nursing*. 2024;19:385–389. doi:10.1016/j.teln.2024.06.015

29. Hansen W., Zuma M.S. Operational managers' perceptions of newly qualified professional nurses' readiness for the professional role. *International Journal of Africa Nursing Sciences*. 2024;20. doi:10.1016/j.ijans.2024.100717
30. Машарский З.В., Козлова О.Г. Исследование готовности к будущей профессиональной деятельности курсантов с разным типом профессиональной мотивации. *Авиационный вестник*. 2023;8:85–92. Режим доступа: <https://repository.bgaa.by/uploads/documents/6709095ae741b.pdf> (дата обращения: 12.06.2025).
31. Климанов Н.Г. Структура профессиональной готовности выпускника военного вуза к профессиональной деятельности. *Среднее профессиональное образование*. 2023;7(335):50–52. Режим доступа: https://lib.unecon.ru/pwb/detail?db=FIN_ARTICLES5&id=ru%5C19013655%5C-fin_articles5%5C237663 (дата обращения: 12.06.2025).
32. Проботюк Л.О. Компоненты профессиональной готовности к профессиональному консалтингу будущих педагогов-психологов. *Педагогический журнал*. 2023;13(11-1):468–474. doi:10.34670/AR.2023.42.63.066
33. Аншина М. Системный подход к системному подходу. *БИТ. Бизнес & Информационные технологии*. 2023;5(128):38–40. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54220567> (дата обращения: 12.06.2025).
34. Данильян С.Б. Методика оценки уровня подготовленности курсантов в ходе реализации компетентностного подхода. *Известия Российской академии образования*. 2020;3(52):63–68. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_50097396_15875985.pdf (дата обращения: 12.06.2025).
35. Tashkenova D.K. Teaching collocations: a learner-centered approach. *Bulletin of the M. Kozybayev NKU*. 2023;3(59):61–66. doi:10.54596/2958-0048-2023-3-61-66
36. Соловьева Л.Л., Воронина А.О., Баранов Д.С. Интегративный подход к пониманию права: преимущества и перспективы развития. *Тенденции развития науки и образования*. 2025;120:93–95. doi:10.18411/trnio-04-2025-152
37. Садовникова Н.О., Хилюк С.О. Структурно-функциональная модель профессиональной подготовки обучающихся организаций системы МВД России к социально-педагогической реабилитационной деятельности. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2022;5:76–84. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_49350694_11827523.pdf (дата обращения: 12.06.2025).
38. Хилюк С.О., Садовникова Н.О. Организация деятельности по развитию готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитационной деятельности с надзорными. *Инновации в образовании*. 2023;2:82–91. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50272061> (дата обращения: 12.06.2025).
39. Щербаков А.В., Жабкин А.С., Газизьянов Т.А., Тукумбетов Р.А. Причины профессиональной деформации сотрудников полиции и способы ее преодоления. *Евразийский юридический журнал*. 2023;10(185):308–309. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=60019466> (дата обращения: 12.06.2025).

References

1. Melentyev A.V. Actual problems of training personnel for internal affairs bodies. *Pravo i upravlenie = Law and Management*. 2023;4:121–125. (In Russ.) doi:10.24412/2224-9133-2023-4-121-125
2. Grishak S.N., Levochkina O.V. Features of social and pedagogical rehabilitation of adolescents prone to delinquency in a comprehensive school. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = News of the Volgograd State Pedagogical University*. 2024;2(185):86–91. (In Russ.) Accessed June 12, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-peda>

gogicheskoy-reabilitatsii-podrostkov-sklonnyh-k-pravonarusheniyam-v-usloviyah-obscheobrazovatelnoy-shkoly/viewer

3. Hammond C., Knošková K., Wallace L., Fido D. A comparative analysis of public educational needs in the rehabilitative care of individuals who have committed serious criminal offences: a cross cultural study. *Forensic Science International: Mind and Law*. 2024;5. doi:10.1016/j.fsimpl.2024.100130
4. Khilyuk S.O. Social and pedagogical rehabilitation of supervised citizens by police officers based on a functional-project approach. *Pravo i obrazovanie = Law and Education*. 2022;3:92–100. (In Russ.) Accessed June 12, 2025. <https://elibrary.ru/item.asp?id=48097068>
5. Shatskaya E.A., Senina I.V. Psychological training of police officers as a measure to prevent deviations. *Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly) = Alma Mater (Higher School Bulletin)*. 2023;7:42–46. (In Russ.) doi:10.20339/AM.07-23.042
6. Vyatkina N.V., Shchukina R.I., Fedotova P., Gadzhieva M.T. Schoolshooting in Russia: a look at the problem of researchers and ordinary people. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie nauki = Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Social and Economic Sciences*. 2023;1:120–130. (In Russ.) doi:10.15593/2224-9354/2023.1.9
7. Foster K., Friesen M.D., Walton D. A national New Zealand study of childhood non-offending contact with police and later offending in adolescence. *Children and Youth Services Review*. 2024;161. doi:10.1016/j.chilyouth.2024.107660
8. Dushkin A.S., Ilakavichus M.R. Pedagogy and psychology in the activities of law enforcement officers: integration of theory and practice (review of the international scientific and practical conference). *Rossijskij deviantologicheskij zhurnal = Russian Journal of Deviantology*. 2024;4(4):653–663. (In Russ.) doi:10.35750/2713-0622-2024-4-653-663
9. Prikhodko T.V. Legal regulation of combating domestic violence in Russia and Germany: a comparative study. *Pravoprimerenie = Law Enforcement*. 2022;6(4):149–161. (In Russ.) doi:10.52468/2542-1514.2022.6(4).149-161
10. Moen B., Fosse J., Berg A. Increasing police trustworthiness through a user-oriented design approach. In: *International Conference on Engineering and Product Design Education*; 4–5 September 2014, University of Twente, the Netherlands. Accessed June 10, 2025. https://www.academia.edu/68037031/Increasing_Police_Trustworthiness_through_a_User_Oriented_Design_Approach
11. Unya I.U. Community policing in Nigeria: the Afikpo community experience with vigilante strategy. *Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*. 2014;19(6):11–15 Accessed June 10, 2025. https://www.researchgate.net/publication/359733079_community_policing_in_nigeria_the_afikpo_community_experience_with_vigilante_strategy
12. Simonenko A.V., Gribanov E.V. Criminological concept and educational model for the formation of professional competencies of police officers in legal education and public awareness. *Obshchestvo i pravo = Society and Law*. 2021;2(76):13–19. (In Russ.) Accessed June 12, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/kriminologicheskaya-kontseptsiya-i-obrazovatel'naya-model-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-sotrudnikov-politsii-po>
13. Nosova D.Kh., Davletov V.I. Structural and substantive model of the process of formation of readiness of police officers to prevent delinquent behavior of minors in the system of advanced training. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2022;1(95):88–98. (In Russ.) doi:10.21510/18173292_2022_95_88_98
14. Smirnov L.V. International experience of recidivism prevention by law enforcement agencies. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii = Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2023;1(97):144–152. (In Russ.) doi:10.35750/2071-8284-2023-1-144-152
15. Suzuki M., Price L., McEwan A., Lorenza L., Bloomfield C., Pascoe V., et al. Young people's justice-related concerns in regional Australia: insights from a participatory action research project

- on youth-led communication on health and justice. *Children and Youth Services Review*. 2025;171. doi:10.1016/j.childyouth.2025.108192
16. Haberfeld M.R., Clark K.A., Sheehan D.L. *Organization and Training of the Police: Innovations in Research and Practice*. New York, NY: Springer; 2021. doi:10.1007/978-1-4614-0745-4
 17. Melanie F.P. Soderstrom, formalizing and expanding school resource officer presence: examining the influence on student arrests. *Journal of Criminal Justice*. 2024;94. doi:10.1016/j.jcrimjus.2024.102236
 18. Yin X., Zhao R. Policing juvenile delinquency in China: exploring the influence of officer-related individual and organizational factors on discretionary police decision-making. *Children and Youth Services Review*. 2024;158. doi:10.1016/j.childyouth.2024.107459
 19. Wang X., Zhang H., Bull R. Understanding perceived legitimacy of correctional officers among male juvenile offenders in China: from a system perspective. *International Journal of Law, Crime and Justice*. 2023;73. doi:10.1016/j.ijlcrj.2023.100596
 20. Davenport L., Halford E. Building police capability in child protection in Kenya. *Child Abuse & Neglect*. 2024;147. doi:10.1016/j.chiabu.2023.106538
 21. Sanai S., Ueichi H. Factors that foster individual willingness to serve in rehabilitation-oriented penal sector volunteer roles in Japan. *International Journal of Law, Crime and Justice*. 2024;77. doi:10.1016/j.ijlcrj.2024.100673
 22. Anderson C.N., Ben-Menachem J., Donahue S., Simes J. T., Western B. Solitary confinement, parole, and criminalization. *Journal of Criminal Justice*. 2025;98. doi:10.1016/j.jcrimjus.2025.102407
 23. Stolzenberg L., D'Alessio S.J., Kutateladze B.L., Lawson V.Z. A comparison of first-time offenders, repeat offenders, and frequent utilizers of the criminal justice system. *Journal of Criminal Justice*. 2024;94. doi:10.1016/j.jcrimjus.2024.102270
 24. Modesti M.N., Gubbini S., De Rossi P., Manzi A., Nicol G., Adriani B., et al. ADHD in adults and criminal behavior: the role of psychiatric comorbidities and clinical and sociodemographic factors in a clinical sample. *International Journal of Law and Psychiatry*. 2025;101. doi:10.1016/j.ijlp.2025.102088
 25. Bogdanova E.V., Bulanova A.A., Govorushchenko U.A., Sorokina K.A., Streltsova A.A., Khromova T.V., Fedorov O.G. Pedagogical culture, pedagogical readiness and conditions for their formation among future teachers. *Social'nye otnosheniya = Social Relations*. 2023;3(46):86–97. (In Russ.) doi:10.24412/2304-120X-2021-11053
 26. Kusakina E.A. Social and professional readiness as a form of readiness for professional activity. In: *Nauchnye issledovaniya i razrabotki 2024: gumanitarnye i social'nye nauki. Sbornik materialov XLVI mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Scientific Research and Development 2024: Humanitarian and Social Sciences. Collection of Materials of the XLVI International In-Person and Correspondence Scientific and Practical Conference*. Moscow; 2024:80–81. (In Russ.)
 27. Kudryashova S.K., Serikova L.A., Neyasova I.A. Formation of readiness of students of a pedagogical university to implement the socio-pedagogical function. *Azimuth nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2021;10(2):259–262. (In Russ.) doi:10.26140/anip-2021-1002-0064
 28. Tosunöz İ.K. Professional readiness perceptions and causes of professional concerns of senior nursing students: a descriptive and cross-sectional study in Turkey. *Teaching and Learning in Nursing*. 2024;19:385–389. doi:10.1016/j.teln.2024.06.015
 29. Hansen W., Zuma M.S. Operational managers' perceptions of newly qualified professional nurses' readiness for the professional role. *International Journal of Africa Nursing Sciences*. 2024;20. doi:10.1016/j.ijans.2024.100717
 30. Masharsky Z.V., Kozlova O.G. Study of readiness for future professional activity of cadets with different types of professional motivation. *Aviacionnyj vestnik = Aviation Bulletin*. 2023;8:85–92. (In Russ.) Accessed June 12, 2025. <https://repository.bga.by/uploads/documents/6709095ae741b.pdf>

31. Klimanov N.G. The structure of professional readiness of a military university graduate for professional activity. *Srednee professional'noe obrazovanie = Secondary Vocational Education*. 2023;7(335):50–52. (In Russ.) Accessed June 12, 2025. https://lib.unecon.ru/pwb/detail?db=FIN_ARTICLES&id=ru%5C19013655%5Cfin_articles%5C237663
32. Probotyuk L.O. Components of professional readiness for professional consulting of future educational psychologists. *Pedagogicheskij zhurnal = Pedagogical Journal*. 2023;13(11-1):468–474. (In Russ.) doi:10.34670/AR.2023.42.63.066
33. Anshina M. A systems approach to a systems approach. *BIT. Biznes & Informacionnye tehnologii = BIT. Business & Information Technologies*. 2023;5(128):38–40. (In Russ.) Accessed June 12, 2025. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54220567>
34. Danilyan S.B. Methodology for assessing the level of preparedness of cadets during the implementation of the competency-based approach. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija = Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2020;3(52):63–68. (In Russ.) Accessed June 12, 2025. https://elibrary.ru/download/elibrary_50097396_15875985.pdf
35. Tashkenova D.K. Teaching collocations: a learner-centered approach. *Bulletin of the M. Kozybayev NKU*. 2023;3(59):61–66. doi:10.54596/2958-0048-2023-3-61-66
36. Solovieva L.L., Voronina A.O., Baranov D.S. Integrative approach to understanding law: advantages and development prospects. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovanija = Trends in the Development of Science and Education*. 2025;120:93–95. (In Russ.) doi:10.18411/trnio-04-2025-152
37. Sadovnikova N.O., Khilyuk S.O. Structural and functional model of professional training of students of organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia for social and pedagogical rehabilitation activities. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*. 2022;5:76–84. (In Russ.) Accessed June 12, 2025. https://elibrary.ru/download/elibrary_49350694_11827523.pdf
38. Khilyuk S.O., Sadovnikova N.O. Organization of activities to develop the readiness of future police officers for social and pedagogical rehabilitation activities with supervisors. *Innovacii v obrazovanii = Innovations in Education*. 2023;2:82–91. (In Russ.) Accessed June 12, 2025. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50272061>
39. Shcherbakov A.V., Zhabkin A.S., Gazizyanov T.A., Tukumbetov R.A. Causes of professional deformation of police officers and ways to overcome it. *Evrazijskij juridicheskij zhurnal = Eurasian Law Journal*. 2023;10(185):308–309. (In Russ.) Accessed June 12, 2025. <https://elibrary.ru/item.asp?id=60019466>

Информация об авторах:

Хилюк Софья Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, психологии и гуманитарных дисциплин Уральского юридического института МВД России, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-2677-160X. E-mail: s_khilyuk@mail.ru

Третьякова Наталия Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры сервиса и оздоровительных технологий Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-8820-3114, SPIN-код 3102-3381, Scopus Author ID 57144084900. E-mail: tretjakovnat@mail.ru

Садовникова Надежда Олеговна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой профессиональной педагогики и психологии Института психолого-педагогического образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, Российская Федерация; Scopus Author ID 57191169642. E-mail: nosadovnikova@gmail.com

Шайдурова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Института психолого-педагогического образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0009-0008-7304-3083. E-mail: tatyana.shajdurova@rsvpu.ru

Руденко Жанна Муратовна – заместитель начальника кафедры педагогики и психологии Костанайской академии МВД Республики Казахстан имени Шракбека Кабылбаева, Костанай, Республика Казахстан; ORCID 0000-0009-0006-6270-7732. E-mail: Janay_7@mail.ru

Вклад соавторов:

С.О. Хилюк – сбор данных исследования, описание и интерпретация данных.

Н.О. Садовникова – сбор данных исследования, описание и интерпретация данных.

Н.В. Третьякова – теоретический обзор, анализ и обобщение результатов.

Т.Ю. Шайдунова – обработка данных, оформление статьи.

Ж.М. Руденко – обработка данных, оформление статьи.

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

Статья поступила в редакцию 29.09.2025; поступила после рецензирования 18.02.2026; принята к публикации 04.03.2026.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Sofya O. Khilyuk – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Philosophy, Psychology and Humanities, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ekaterinburg, Russian Federation; ORCID 0000-0002-2677-160X. E-mail: s_khilyuk@mail.ru

Natalia V. Tretyakova – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Professor, Department of Service and Health Technologies, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation; ORCID 0000-0002-8820-3114, SPIN-code 3102-3381, Scopus Author ID 57144084900. E-mail: tretjakovnat@mail.ru

Nadezhda O. Sadovnikova – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Professional Pedagogy and Psychology, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation; Scopus Author ID 57191169642. E-mail: nosadovnikova@gmail.com

Tatyana Yu. Shajdurova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Professional Pedagogy and Psychology, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation; ORCID 0009-0008-7304-3083. E-mail: tatyana.shajdurova@rsvpu.ru

Zhanna M. Rudenko – Deputy Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Kostanay Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan named after Shrakbek Kabylbaev, Kostanay, Republic of Kazakhstan; ORCID 0009-0006-6270-7732. E-mail: Janay_7@mail.ru

Contribution of the authors:

S.O. Khilyuk – data collection, description, and interpretation.

N.O. Sadovnikova – data collection, description, and interpretation.

N.V. Tretyakova – theoretical review, analysis, and synthesis of results.

T.Yu. Shajdurova – data processing and article formatting.

Zh.M. Rudenko – data processing and article formatting.

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

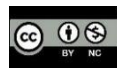
Received 29.09.2025; revised 18.02.2026; accepted for publication 04.03.2026.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2026-4-38-60



Университеты нового поколения: цифровая эволюция общения

А.В. Богданова

Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Российская Федерация.

E-mail: a.bogdanova@tltsu.ru

Ю.К. Александрова

Томский государственный университет, Томск, Российская Федерация.

E-mail: jalexandrova@data.tsu.ru

✉ *a.bogdanova@tltsu.ru*

Аннотация. *Введение.* Вопросы цифровой трансформации университетской среды приобретают особую значимость в современных условиях усиления дистанционных и гибридных форматов обучения. *Целью* настоящего исследования является анализ цифровой коммуникации студентов в формальных и неформальных образовательных контекстах, а также выявление ее тематической и эмоциональной структуры на основе цифровых следов. *Методология, методы и методики.* Исследование опирается на системный и социокоммуникативный подходы, позволившие рассматривать коммуникацию как многослойную социально-педагогическую систему. Эмпирическая база включает более 4 миллионов сообщений и комментариев, собранных из университетских онлайн-сред, обработанных с помощью инструментов автоматического тематического и тонального анализа. Применялись методы цифровой лингвистики, статистической верификации и кейс-анализа университетских сообществ. *Результаты и научная новизна.* В ходе исследования впервые на большом массиве цифровых следов студентов российских вузов были выявлены устойчивые типы цифрового взаимодействия, отражающие эмоциональные колебания, реакцию на внешние события и особенности самоорганизации в сетевой образовательной среде. Представлена концептуальная модель, систематизирующая уровни университетской коммуникации – формальный, неформальный, сетевой и аналитический, – как методологический инструмент анализа цифровой коммуникации. *Практическая значимость.* Полученные результаты могут быть использованы в системе управления образовательной средой вузов, в аналитике учебной мотивации и эмоционального состояния обучающихся, а также для проектирования программ мониторинга и поддержки цифрового благополучия студентов.

Ключевые слова: цифровизация, коммуникация, высшее образование, социальные сети, гибридное обучение, анализ данных, цифровой след, вовлеченность, большие данные

Благодарности. Авторы выражают благодарность рецензентам журнала «Образование и наука» за экспертное мнение и конструктивный подход. Исследование выполнено при поддержке Программы развития НИ ТГУ в рамках программы «Приоритет-2030».

Для цитирования: Богданова А.В., Александрова Ю.К. Университеты нового поколения: цифровая эволюция общения. *Образование и наука*. 2026;28(4):38–60. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-38-60

Next-generation universities: the digital evolution of communication

A.V. Bogdanova

Togliatti State University, Togliatti, Russian Federation.

E-mail: a.bogdanova@tltsu.ru

Yu.K. Alexandrova

Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation.

E-mail: jalexandrova@data.tsu.ru

✉ *a.bogdanova@tltsu.ru*

Abstract. *Introduction.* The challenges associated with the digital transformation of the university environment are becoming increasingly significant in the current context of the growing prevalence of distance and hybrid learning formats. *Aim.* The present study aims to analyse students' digital communication in both formal and informal educational contexts, as well as to identify its thematic and emotional structures based on digital footprints. *Methodology and research methods.* The research is grounded in systemic and socio-communicative approaches, which enable communication to be understood as a multi-layered socio-pedagogical system. The empirical data comprise over four million messages and comments collected from university online environments, analysed using automated topic and sentiment analysis tools. Methods from digital linguistics, statistical validation, and case study analysis of university communities were employed. *Results and scientific novelty.* For the first time, this study identifies stable types of digital interaction based on an extensive collection of digital footprints from students at Russian universities. These footprints reflect emotional fluctuations, responses to external events, and characteristics of self-organisation within the networked educational environment. A conceptual model is presented that systematises the levels of university communication – formal, informal, networked, and analytical – as a methodological tool for analysing digital communication. *Practical significance.* The research findings can be applied to the management of university educational environments, the analysis of academic motivation and students' emotional states, and the design of monitoring programmes and support systems for students' digital well-being.

Keywords: digitalisation, communication, higher education, social networks, hybrid learning, data analysis, digital footprint, engagement, big data

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the reviewers of the Education and Science Journal for their expert opinions and constructive feedback. This study was supported by the Development Programme of National Research Tomsk State University (NR TSU) as part of the Priority-2030 programme.

For citation: Bogdanova A.V., Aleksandrova Yu.K. Next-generation universities: the digital evolution of communication. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2026;28(4):38–60. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-38-60

Введение

Цифровизация высшего образования коренным образом изменила характер коммуникаций внутри академического сообщества. Остается недостаточно изученным вопрос о том, как именно новые цифровые каналы влияют на эмоциональную вовлеченность, удовлетворенность и самоорганизацию студентов. Цифровые следы студентов в социальных сетях и информационных системах содержат богатый материал для анализа академического климата и выявления скрытых рисков – от эмоционального выгорания до потери мотивации. Настоящее исследование предлагает читателю не просто зафиксировать текущее состояние цифровой коммуникации в вузах, но и осмыслить ее многослойную структуру, выявить закономерности и практические инструменты для мониторинга и управления.

Цель представленного исследования заключается в разработке концептуальной модели цифрового взаимодействия, отражающей структурные и содержательные уровни коммуникации, а также ее влияние на эмоционально-мотивационную сферу обучающихся. Разработка модели – методологическая основа для последующего проектирования педагогических систем, цифровых стратегий управления коммуникацией и оценки образовательного климата. Для достижения поставленной цели были решены задачи:

- проведен обзор существующих исследований, посвященных цифровизации образования и, в первую очередь, коммуникации в вузах для формирования теоретико-методологической основы и выделения основных трендов;
- определены ключевые технологии, обуславливающие изменения, проанализирована их роль в изменении структуры взаимодействия;
- выявлены как положительные, так и отрицательные аспекты введения новых коммуникационных практик, определено их влияние на качество учебного процесса и общую вовлеченность участников;
- разработана концептуальная модель цифровой коммуникации на основе системного и социокоммуникативного подходов, обоснована ее структура и элементы;
- определена эффективность разработанной модели на основе анализа цифровых следов и кейс-исследований студенческих сообществ.

Гипотеза исследования заключается в том, что характер цифровой коммуникации студентов в формальных и неформальных образовательных контекстах, отраженный в их цифровых следах, связан с уровнем их эмоционального состояния, мотивации и вовлеченности, а также может служить индикатором эффективности образовательной среды и управленческих решений вуза. Мы рассматриваем университетскую коммуникацию как систему, включающую институциональные и социокультурные аспекты, включая комплексное понимание процессов цифровой трансформации образовательного взаимодействия. Термин «университет нового поколения» отражает новую реальность, в

которой цифровые технологии занимают главное место в ядре всех процессов, выводя образование на новый виток эволюции. Однако это накладывает некоторые ограничения, в том числе связанные с невозможностью охвата всех цифровых платформ и каналов коммуникации, ограниченной репрезентативностью выборки по вузам и регионам, а также с тем, что анализ цифровых следов не всегда позволяет точно интерпретировать намерения и контекст высказываний студентов.

Обзор литературы

Цифровизация образования представляет собой комплексный процесс интеграции цифровых технологий во все аспекты образовательной деятельности, как отмечают У. Холмс и соавт. [1, с. 28]. Она выходит за рамки простого использования информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе, приводя к фундаментальным изменениям в организации, содержании и методах обучения (М. Westera и соавт.) [2, с. 5006]. Университет, как ключевой институт высшего образования, претерпевает трансформацию, в рамках которой цифровые технологии не только меняют способы доставки и потребления информации, но и формируют новые модели взаимодействия между студентами, преподавателями и администрацией вуза.

По мнению О. В. Штерн, коммуникация в цифровой среде стала многоуровневым процессом, затрагивающим всех участников образовательного процесса [3]. Она играет ключевую роль в передаче знаний, развитии критического мышления, формировании социальных навыков и укреплении ощущения причастности студентов к университетскому сообществу. Как отмечает К. Nyland, академическая коммуникация – это часть формального взаимодействия в научном и образовательном сообществе, характеризующаяся специфическим языком, стилем и соблюдением определенных норм [4, с. 42]. При этом именно она расширяет границы академического общения, включая неформальное взаимодействие через цифровые платформы. Современные инструменты коммуникации, такие как социальные сети, мессенджеры и видеоконференции, уже интегрированы в образовательный процесс, на что указывает, в частности, Ю. Сергеева [5] и что подтверждается данными ВЦИОМ¹. При этом К. Nyland отмечает, что виртуальные каналы не всегда могут заменить личное общение, особенно в контексте развития социальных навыков и доверительных отношений [4, с. 52].

Несмотря на все явные преимущества цифровых технологий, имеет место так называемый цифровой разрыв – неравенство в доступе к технологиям, которое ограничивает образовательные возможности студентов из разных социальных и географических групп. Еще одна важная проблема – информационная безопасность. Увеличение объемов собираемых и обрабатываемых данных, как указывают Y. Jia, P. Gesing и H. J. Jun, требует усиленных мер защиты

¹ Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/set-kak-spasenie> (дата обращения: 10.06.2025).

персональной информации и обеспечения конфиденциальности [6, с. 1771]. При этом В. Ю. Черкасова [7] и А. Н. Руденко [8] указывают на снижение эффективности «живого» общения между студентами и преподавателями при активном использовании цифровых технологий. Виртуальные платформы не всегда передают эмоциональный аспект взаимодействия, который играет важную роль в образовательном процессе. Это требует поиска новых решений, способных компенсировать этот недостаток, например, внедрения цифровых следов студентов для мониторинга их вовлеченности и эмоционального состояния, как отмечают J. Voogt с соавт. [9, с. 111]. Преодоление вызовов цифровизации связано с развитием технологических решений, созданием гибких образовательных моделей и поддержкой эмоционального благополучия студентов и преподавателей. Все это демонстрирует, что за сухими цифрами и интерфейсами цифровых платформ стоят живые люди – студенты и преподаватели, для которых важны не только знания и оценки, но и поддержка, внимание, эмоциональная включенность. Область цифровой трансформации в высшем образовании сосредоточена вокруг нескольких крупных направлений:

- цифровые технологии и их влияние на учебный процесс, то, как новые технологии (LMS, искусственный интеллект, анализ больших данных, VR/AR) изменяют преподавание и взаимодействие студентов и преподавателей;
- педагогические инновации в цифровой среде, новые модели смешанного обучения, персонализированного обучения, подходы к цифровой педагогике;
- изменение коммуникации в образовательной среде;
- эффективность цифровых решений в учебном процессе, включая образовательные платформы, системы оценки знаний и искусственный интеллект.

За этими направлениями стоят реальные переживания и повседневные практики студентов, чья вовлеченность и благополучие не всегда напрямую отражаются в академических метриках. Именно поэтому все большее внимание уделяется анализу цифровых следов как способу понять, как именно цифровая среда влияет на студентов, какие риски она создает и как можно их смягчить. Как отмечает В. Ю. Черкасова, исследование цифровых следов студентов и их взаимодействий позволяет точнее оценить влияние цифровизации и разработать меры для минимизации ее негативных последствий, таких как стресс и неудовлетворенность качеством учебного процесса [7].

Цифровые технологии открывают новые возможности для обучения, но также могут привести к изоляции и снижению социальной активности (Н. А. Нонко и И. О. Грунин [10]). Сохраняется противоречие в оценках возможностей цифровых образовательных технологий в образовательных коммуникациях. По мнению С. П. Сторожевой и Н. Л. Микиденко [11], доля преподавателей, которые считают, что цифровые технологии приносят в образовательный процесс антропологические, психологические и образовательные риски, остается высокой. К тем же выводам приходят и другие ученые, в

частности Д. Н. Седов, А. Н. Фатенков и А. А. Строков [12–14]. Цифровизация университетской коммуникации стала необратимым процессом, требующим комплексного анализа и стратегических решений для эффективного внедрения в образовательную среду. Изученные работы подчеркивают и преимущества цифровой коммуникации, и ее потенциальные риски, такие как информационная перегрузка, размывание границ личного и учебного пространства, цифровое неравенство. Эти наблюдения подводят нас к необходимости исследования того, как именно цифровые технологии влияют на университетскую среду, какие инструменты оказываются наиболее эффективными и какие стратегии могут минимизировать их негативные последствия. Именно этот анализ и формирует актуальность поставленной цели исследования.

Методология, материалы и методы

1. Методологическую основу исследования составили системный и социокоммуникативный подходы. Системный подход позволил рассматривать цифровую коммуникацию как многоуровневую структуру, взаимодействующую с элементами образовательной среды (А. А. Строков [14]). Социокоммуникативный подход обеспечил акцент на изменяющихся ролях участников взаимодействия и трансформации каналов коммуникации в условиях цифровизации (О. М. Манапова и М. С. Подин [15]). Опираясь на эти подходы, была сформирована концептуальная модель взаимодействия участников образования в условиях цифровой трансформации.

2. Поиск осуществлялся в международных библиографических и полнотекстовых базах данных: Scopus, Web of Science, SpringerLink, CyberLeninka и eLibrary с глубиной поиска за период 2015–2025 гг. Основное внимание уделялось работам, опубликованным в рецензируемых журналах из Q1–Q2 квартилей, и K1–K2 ВАК, а также ключевым аналитическим докладам по цифровизации высшего образования. Поиск проводился по следующим ключевым словам (на английском и русском языках): «digital communication in higher education», «student engagement», «social media in education», «digital trace analysis», «academic communication» и другим, релевантным тематике исследования.

3. Анализ данных цифрового следа студентов был направлен на количественную и качественную оценку влияния цифровых технологий на учебный процесс и коммуникацию между студентами, преподавателями и администрацией, включая:

- сбор данных из социальных сетей (посты и комментарии в пабликах университетов);
- очистку данных, исключение нерелевантной информации;
- классификацию контента по тематическим категориям (лояльность студентов к вузу, учебная вовлеченность, социально-бытовые условия и др.);
- определение эмоциональной тональности сообщений (позитивные, негативные, нейтральные);

– выявление ключевых тем обсуждений, связанных с обучением и сервисами.

4. Кейс-анализ примеров использования цифровых технологий использован для детального изучения конкретных примеров внедрения цифровых технологий в образовательную среду и их влияния на коммуникацию. Основными критериями отбора кейсов стали:

– применение цифровых инструментов (LMS, мессенджеры, платформы для совместной работы);

– влияние цифровых технологий на организацию образовательного процесса;

– реакция студентов и преподавателей на цифровые изменения.

5. Контент-анализ проводился для выявления тенденций в обсуждениях студентов, тем, связанных с их образовательным опытом, и возникающих проблем в коммуникации. Были выделены ключевые темы обсуждений (качество образования, административные решения, вовлеченность), проведен анализ изменения тональности дискуссий (позитивные, негативные, нейтральные), произведен поиск корреляций эмоционального фона студентов с образовательными изменениями.

6. Сравнительный анализ проводился для сопоставления различных моделей цифровой коммуникации в сообществах через влияние изменений в образовательной среде (гибридные форматы, онлайн-обучение) и эффективность цифровых инструментов для взаимодействия студентов и преподавателей.

7. Статистический анализ применялся для оценки значимости выявленных тенденций и количественной обработки данных: оценка частотности упоминаний ключевых тем в университетских публикациях; статистический анализ изменений в цифровых следах в динамике за 2022–2023 гг. с использованием платформы PolyAnalyst¹, включая модули для регрессионного анализа, анализа временных рядов, кластеризации (k-средних) и оценки статистической значимости (p-value, доверительные интервалы).

Результаты исследования

В рамках исследования были проанализированы данные из социальной сети «ВКонтакте»: посты и комментарии студентов, опубликованные в официальных и неофициальных университетских сообществах. Общее количество исходных данных составило более 1 миллиона постов и 3,1 миллиона комментариев за период с сентября 2022 по апрель 2023 года, включая публикации из 9239 официальных и неофициальных групп университетов Российской Федерации, что позволило создать целостное представление о характере активности студентов в социальной сети «ВКонтакте».

Все данные предварительно прошли очистку от нерелевантных сообщений, чтобы сосредоточиться исключительно на публикациях, содержащих

¹ Режим доступа: <https://www.megaputer.ru/> (дата обращения: 12.06.2025).

оценочные суждения и мнения студентов. Все релевантные сообщения и комментарии были затем классифицированы по нескольким тематическим направлениям (табл. 1), что позволило структурированно проанализировать собранные данные.

Таблица 1
Категории цифровых обсуждений студентов и их содержательное наполнение

Table 1

Categories of students' digital discussions and their content

Категория / Category	Пояснение / <i>Explanation</i>
Лояльность / <i>Loyalty</i>	Категория включает сообщения, в которых студенты выражают свое отношение к действиям администрации университета, дают оценку принимаемым решениям и делятся своим восприятием изменений в учебном процессе. Ее анализ позволил оценить уровень доверия студентов к университету и удовлетворенности его управлением / <i>This category includes messages where students express their attitude towards university administration decisions, evaluate institutional actions, and share their perceptions of changes in the educational process. Its analysis allows assessing students' trust in the university and their satisfaction with governance.</i>
Финансовое благополучие / <i>Financial well-being</i>	Группа сообщений, которая охватывает аспекты, касающиеся финансового положения обучающихся, включая доступность стипендий, возможности для подработки, а также вопросы, связанные с расходами на проживание и аренду жилья / <i>This group of messages covers aspects related to students' financial situation, including access to scholarships, part-time job opportunities, and issues related to living expenses and housing rent.</i>
Взаимодействие студентов и преподавателей, вовлеченность в учебный и внеучебный процесс / <i>Student-faculty interaction and engagement</i>	Сообщения, касающиеся отношений студентов с преподавателями и научными руководителями, а также их вовлеченности в академическую и внеучебную деятельность, доступности преподавателей, участия в научных исследованиях и проектах, а также влияния этих взаимодействий на успеваемость и общую удовлетворенность обучением / <i>Messages related to student relationships with faculty and supervisors, their involvement in academic and extracurricular activities, faculty accessibility, participation in research and projects, and how these interactions affect performance and satisfaction with learning.</i>
Социально-бытовые условия / <i>Living and social conditions</i>	Категория включает сообщения о социально-бытовых аспектах жизни студентов, таких как условия проживания в общежитиях, доступность медицинской помощи, возможность занятий спортом и другие факторы, не относящиеся напрямую к учебному процессу, но влияющие на уровень удовлетворенности и академические результаты / <i>This category covers messages about students' living conditions, including dormitory life, access to medical care, opportunities for physical activity, and other non-academic factors significantly affecting satisfaction and academic performance.</i>
Стресс и психологическое благополучие / <i>Stress and psychological well-being</i>	Сообщения, отражающие психологическое состояние студентов, проблемы, связанные со стрессом и нагрузкой, а также их адаптацию к дистанционному и гибриднему обучению. Это позволяет выявить ключевые стресс-факторы и понять, как учебный процесс и условия жизни влияют на психическое здоровье / <i>Messages reflecting students' psychological state, stress-related problems, academic load, and their adaptation to distance and hybrid learning. This helps identify key stress factors and understand the impact of education and living conditions on students' mental health.</i>

Была проведена оценка эмоциональной окраски публикаций на основе анализа тональности, чтобы разделить все тексты на три типа – негативные, нейтральные и позитивные (рис. 1). Использование анализа тональности сообщений позволило оценить общее эмоциональное состояние студентов. Позитивные отзывы касались удобства использования цифровых ресурсов и доступности преподавателей через онлайн-платформы, в то время как негативные чаще всего касались организационных проблем, недостатка прямого общения с преподавателями и недостаточного уровня поддержки.

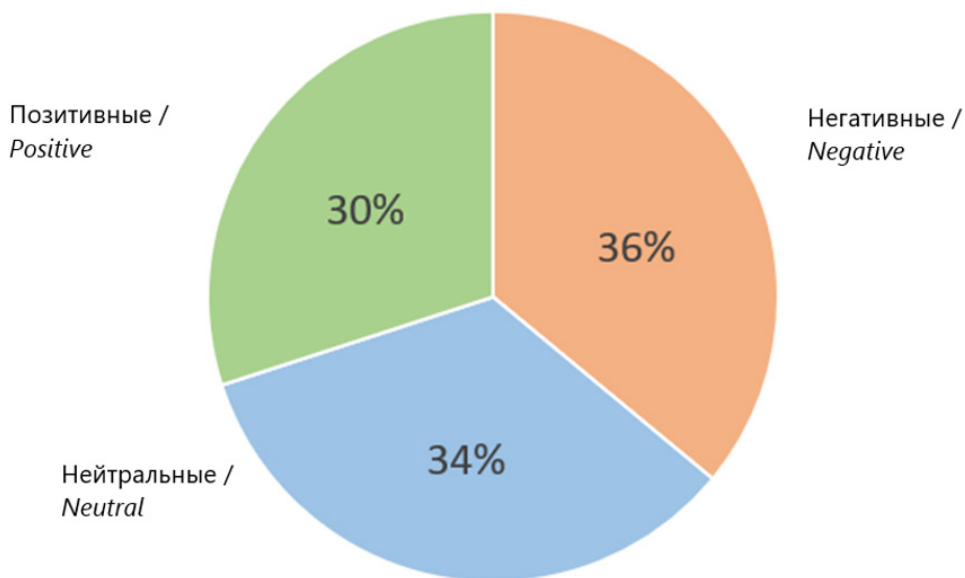


Рис. 1. Соотношение постов и комментариев негативной, нейтральной и позитивной эмоциональной окраски за период с июня 2022 по сентябрь 2023 г.

Fig. 1. Ratio of posts and comments with negative, neutral, and positive emotional tone from June 2022 to September 2023

Подтверждено, что большинство студентов в период проведения исследования успешно адаптировались к гибриднему и дистанционному обучению. В начале пандемии наблюдалась высокая доля негативных отзывов, но в 2023 году доля негативных сообщений снизилась на 30 %, как ранее было показано у Ю. Александровой и соавт. [16], что говорит об улучшении восприятия студентами цифрового формата обучения.

В период дистанционного обучения в 2020–2021 гг. доля негативных сообщений категории «Стресс и психологическое благополучие» составляла до 15 % от всех сообщений, но к 2023 году этот показатель значительно снизился, изменилась и динамика в отношении распределения тональности этих сообщений (рис. 2).



Рис. 2. Динамика эмоциональной окраски в публикациях

Fig. 2. Dynamics of emotional tone in publications

Наблюдается отсутствие доли негативных отзывов о взаимодействии с преподавателями (рис. 3), в то время как в 2021 году она составляла 22 %, как было показано у Ю. Александровой и соавт. [16]. Это свидетельствует о том, что университеты улучшили контроль и качество взаимодействия между преподавателями и студентами.

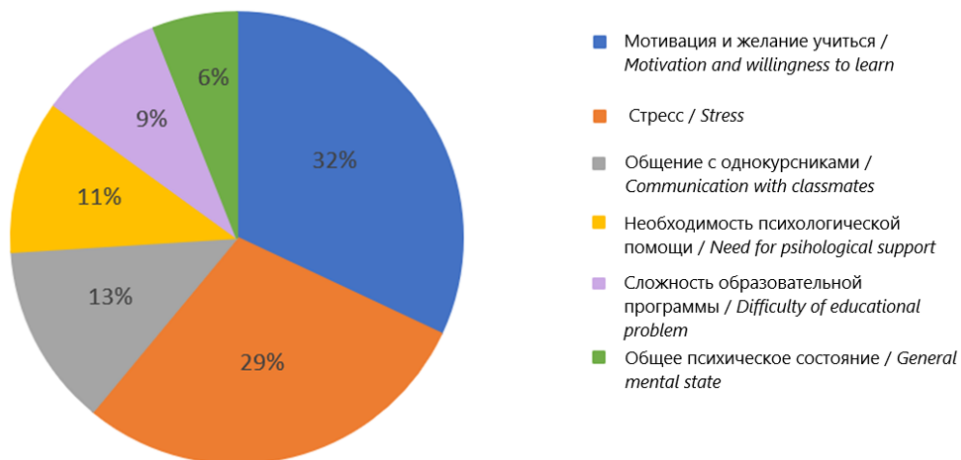


Рис. 3. Кластеризация подтем в категории «Стресс и психологическое благополучие»

Fig. 3. Clustering of subtopics in the “Stress and Psychological Well-Being” category

В категории «Финансовое благополучие» доминируют негативные отзывы, что указывает на наличие проблем с финансами, которые снижают мотивацию и академическую вовлеченность студентов (рис. 4).

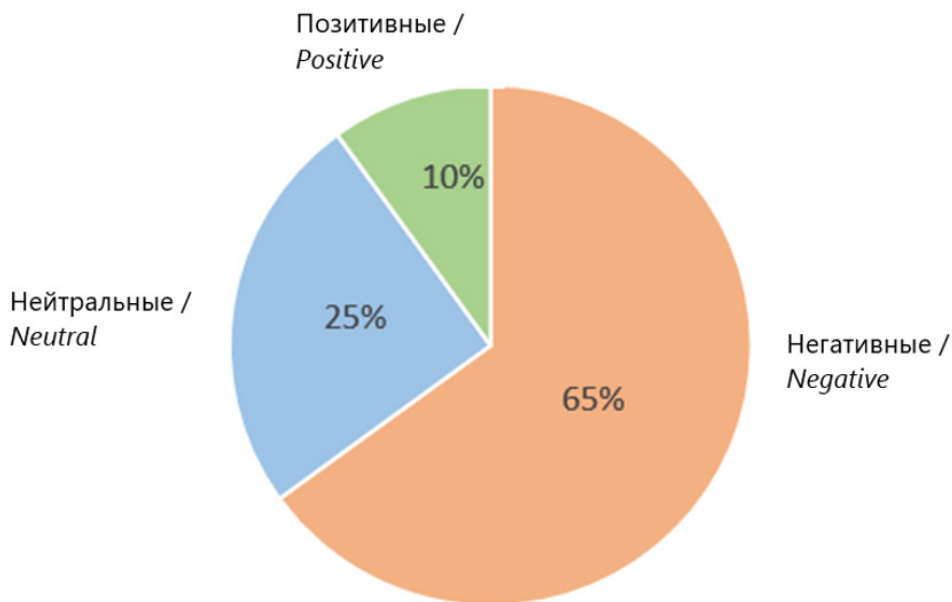


Рис. 4. Распределение постов и комментариев студентов вузов в категории «Финансовое благополучие»

Fig. 4. Distribution of university students' posts and comments in the "Financial Well-Being" category

Несмотря на негативные отзывы в начале пандемии (Ю. Александрова и соавт. [16]), в 2023 году студенты в большей степени положительно оценивают гибридное обучение, особенно отмечая его гибкость и возможность сочетания учебы с работой, что подтверждает постепенную адаптацию студентов к новым условиям обучения. Доля обсуждений, связанных с качеством и стоимостью образования, увеличилась в постпандемийный период. Студенты считают, что дистанционный формат не должен стоить столько же, сколько очное обучение, и активно высказывают свои претензии по этому поводу, что подчеркивает важность ценовой прозрачности для студентов.

В 2023 году наблюдалось увеличение доли нейтральных сообщений, что говорит о снижении остроты восприятия проблем и большей адаптации студентов к текущим условиям обучения (рис. 5). Это может свидетельствовать о том, что студенты становятся менее эмоциональными в своих оценках взаимодействия с вузом, что, возможно, связано с улучшением организации образовательного процесса и большей устойчивостью к стрессу.

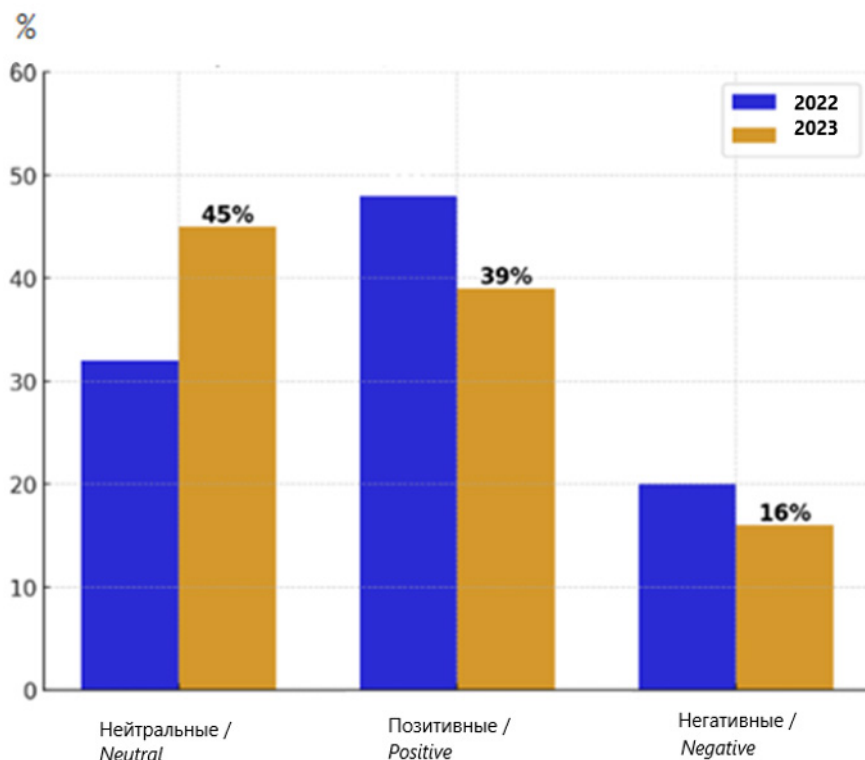


Рис. 5. Распределение настроений в сообщениях по данным исследований 2022 и 2023 гг.

Fig. 5. Sentiment distribution in messages according to 2022 and 2023 research data

Около 12 % сообщений содержат запросы, требующие вмешательства администрации – от вопросов организации учебного процесса до предложений по улучшению инфраструктуры. На большинство таких запросов представители университетов отвечают в кратчайшие сроки, что подтверждает их готовность к диалогу и поддержке студентов. Положительные отзывы о взаимодействии и лояльности к вузу учащихся существенно увеличиваются после проведения культурно-массовых мероприятий, подтверждая важность неформального общения и социальных мероприятий для формирования положительного опыта студентов.

Несмотря на положительные стороны, цифровизация образования сопряжена с рядом проблем. Одной из ключевых проблем является цифровой разрыв, связанный с ограниченным доступом к высокоскоростному интернету и современным устройствам у части студентов. По данным опросов, около 15 % студентов сталкиваются с такими трудностями, что существенно снижает их

возможности для полноценного участия в учебном процессе. Эта проблема наиболее остро наблюдается в сельских районах и малых городах, где доступ к интернету ограничен или может быть недостаточно стабилен. Неравенство возможностей приводит к снижению вовлеченности и мотивации у этой категории студентов. Также одной из важных выделенных в ходе исследования проблем остается снижение эффективности личного общения. Около 17 % всех комментариев по всем тематическим категориям касаются трудностей, связанных с недостатком прямого контакта с другими участниками образовательного процесса. Студенты выражали беспокойство по поводу сложностей в установлении доверительных отношений, а также недостаточной персонализации обратной связи в процессе онлайн-обучения. Такие комментарии часто встречаются в контексте курсов, где требуется активная поддержка со стороны преподавателей, особенно в сложных дисциплинах. Показано, что наряду с позитивными изменениями и повышением уровня цифровой вовлеченности, в студенческой среде сохраняется ряд вызовов, требующих системного осмысления и педагогических решений, что подвело нас к анализу форм и структур академического общения. Исследование выявило 4 возможных ключевых модели взаимодействия между студентами, преподавателями и администрацией в университетской среде (рис. 6).

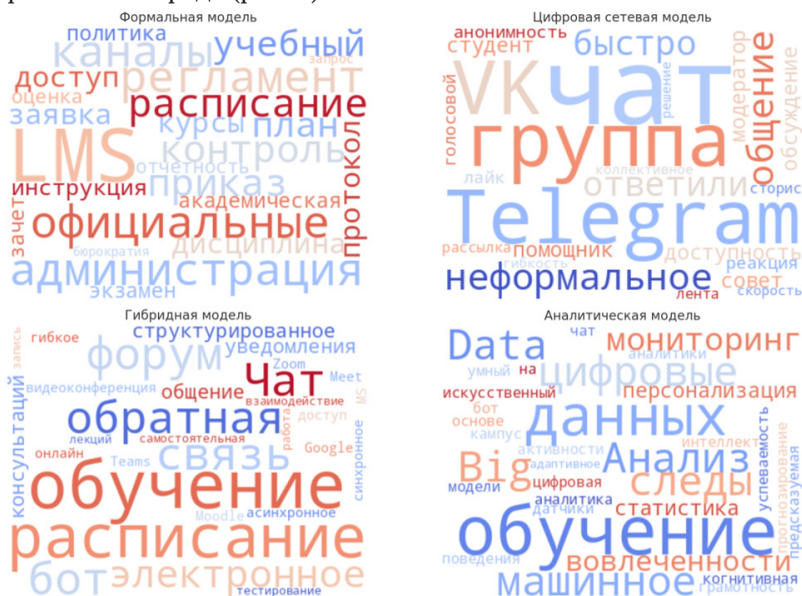


Рис. 6. Ключевые «теги», характеризующие модели взаимодействия в университетской среде, встречающиеся в сообщениях студентов в социальных сетях

Fig. 6. Key tags characterising interaction models in the university environment found in students' social media messages

1. Формальная или иерархическая модель, в которой взаимодействие происходит через официальные каналы коммуникации: университетские порталы, LMS, электронную почту. Преподаватели и администрация выступают в роли организаторов и контролеров учебного процесса, а студенты следуют установленным регламентам. Этот формат является довольно распространенным, но ограничивает возможности общения.

2. Цифровая сетевая модель характеризуется активным использованием социальных сетей и мессенджеров студентами. Ее основной недостаток в том, что такого рода взаимодействие способствует размыванию границы между формальной и неформальной коммуникацией.

3. Гибридная модель сочетает элементы формального и цифрового взаимодействия. Университеты используют LMS для структурированного обучения, но активно внедряют мессенджеры, цифровые форумы и чат-боты для оперативного общения. Студенты могут быстро получать необходимую информацию, а вуз – оперативно реагировать на запросы.

4. Аналитическая модель, основанная на данных, – это, по сути, модель управления взаимодействием на основе анализа цифровых следов студентов, их активности в образовательных платформах и социальных сетях, когда вуз использует инструменты Big Data и машинного обучения для мониторинга вовлеченности, эмоционального состояния студентов и прогнозирования возможных проблем в учебном процессе и любых других задач. Исследование показало, что большинство университетов не ограничивается одной моделью, а комбинируют различные подходы в зависимости от специфики задач и, по всей вероятности, собственно цифровой зрелости. Мы выделили несколько аспектов влияния изменений каналов коммуникации на образовательные процессы (рис. 7).

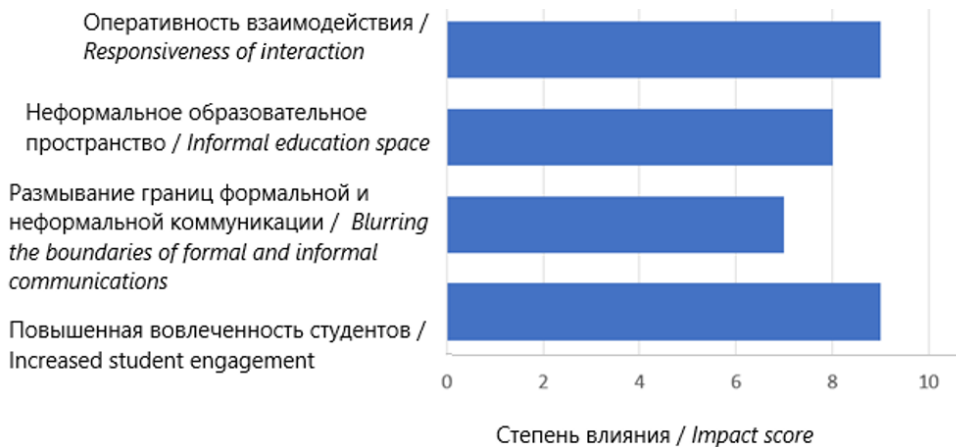


Рис. 7. Влияние различных изменений каналов коммуникации на образовательные процессы

Fig. 7. The impact of changes in communication channels on educational processes

Шкала на рисунке 8 отражает степень влияния изменений каналов коммуникации на образовательные процессы, где: 1–3 балла – низкое влияние: изменения незначительно затрагивают образовательный процесс; 4–6 баллов – умеренное влияние: изменения оказывают заметное, но не критическое воздействие; 7–8 баллов – значительное влияние: изменения существенно трансформируют образовательные процессы; 9–10 баллов – критически важное влияние: изменения определяют новую образовательную среду и требуют стратегической адаптации. Предложена концептуальная модель взаимодействия участников образования в условиях цифровой трансформации (рис. 8), которая представляет коммуникацию в университете как многоуровневую систему, включающую четыре уровня цифровой коммуникации.

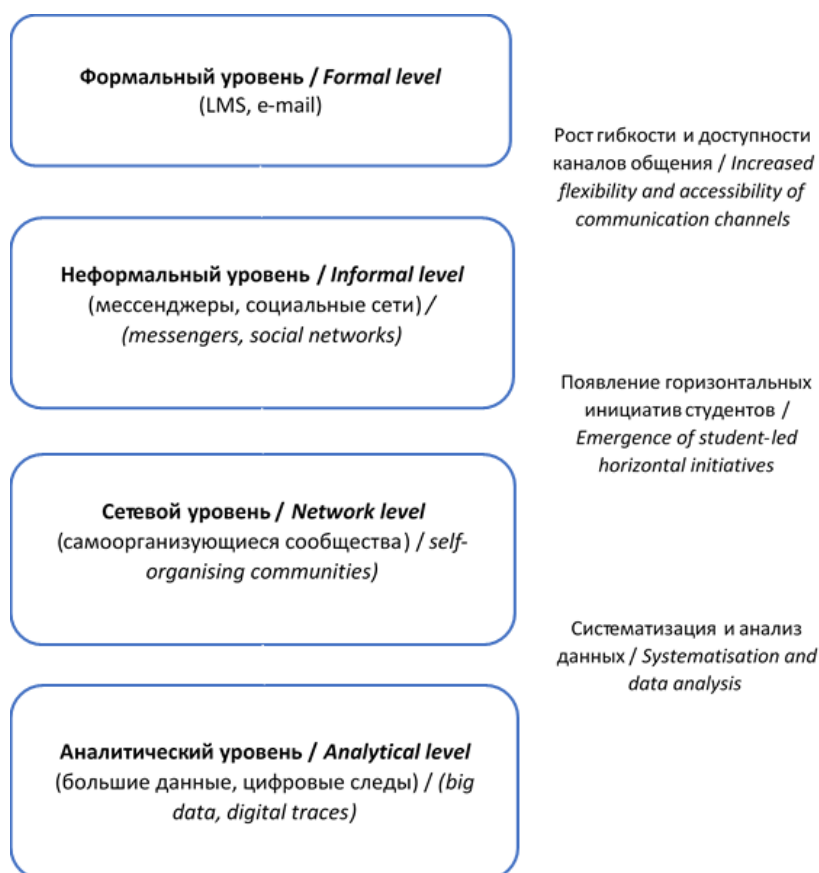


Рис. 8. Концептуальная модель взаимодействия участников образования в условиях цифровой трансформации

Fig. 8. Conceptual model of interaction among educational stakeholders in the context of digital transformation

Формальный уровень (опирается на формальную модель коммуникации) – это официальные, институциональные коммуникации в учебном процессе (посредством LMS, e-mail и т. п.), характеризующиеся строгой иерархией отношений и регламентированными ролевыми моделями преподавателей, администрации и студентов. Неформальный уровень (опирается на сетевую цифровую модель) включает неофициальное общение между участниками образовательного процесса, происходящее вне рамок установленных регламентов (в личных беседах, студенческих чатах, пабликах в социальных сетях). Этот уровень коммуникации способствует развитию горизонтальных связей, формированию чувства общности и взаимопомощи, но может выходить за пределы контроля администрации вуза. На следующем уровне (в основном использующем гибридную модель коммуникации) происходит активное использование открытых цифровых платформ и социальных сетей для взаимодействия, объединяющее элементы формальной и неформальной коммуникации, создаются сообщества (как внутриуниверситетские, так и межвузовские), информация распространяется быстро, открывая новые возможности для совместной работы и обучения. Аналитический уровень включает использование инструментов аналитики данных и цифровых следов для управления и улучшения коммуникации. На этом уровне вуз или любая заинтересованная организация, исследователи применяют технологии Big Data для мониторинга участия студентов в цифровом взаимодействии, анализа их удовлетворенности и эмоционального состояния. Результаты позволяют принимать обоснованные решения по адаптации стратегий коммуникации (например, выявлять группы студентов с низкой вовлеченностью и направлять им дополнительную поддержку). Таким образом, концепция цифровой коммуникации отражает сложную структуру взаимодействий в современном университете и учитывает как организационно-формальные, так и социокультурные и технологические аспекты коммуникации.

Обсуждение

Ряд исследователей считает, что официальные каналы начали терять актуальность среди студентов, уступая место более удобным и быстрым мессенджерам, на что указывают Д. Попов с соавт. [17], А. D. Gueye с соавт. [18]. Однако этот тренд сформировал, по мнению Е. Lahuerta-Otero с соавт. [19], и новые вызовы: не всегда легко разделить официальное академическое взаимодействие и неформальное обсуждение различных вопросов, что также подтверждают С. Lewin с соавт. [20], М. К. Christensen с соавт. [21]. Исследование подтвердило, что изменения каналов коммуникации в университетах оказывают комплексное влияние на образовательные процессы, а также общую удовлетворенность студентов.

С одной стороны, как считают А. А. Шакиров и Р. С. Зарипова [22], Р. С. Зарипова и В. В. Халуева [23], появление новых каналов коммуникаций позволяет студентам быстрее находить решения академических и организационных

вопросов, оперативно обмениваться знаниями и согласовывать командную работу. Но в то же время, по мнению С. А. Зверьковой [24], нивелируются формальные стандарты взаимодействия, снижая уровень официального общения и ослабляя традиционные академические нормы. Анализ сообщений в пабликах университетов ВКонтакте инструментами больших данных подтвердил корреляцию между уровнем доверия студентов к университету и их активностью в социальных сетях. Студенты, вовлеченные в университетские онлайн-сообщества, демонстрируют более высокий уровень приверженности к вузу и чаще участвуют в его инициативах, мероприятиях. Интерактивные форматы коммуникации, возможность обсуждать важные вопросы в публичном пространстве и получать обратную связь положительно сказываются на чувстве принадлежности, повышают лояльность к университету. Особую роль в этом процессе играют массовые мероприятия, информация о которых активно распространяется через цифровые каналы. Анализ обсуждений показал, что после крупных университетских событий (форумов, фестивалей, встреч с преподавателями) уровень позитивных сообщений о вузе значительно возрастает, поэтому можно утверждать, что вовлечение студентов в неформальные активности через соцсети способствует укреплению их связи с университетом, формированию корпоративной идентичности и повышению общей удовлетворенности.

Анализ эмоциональной тональности сообщений в социальных сетях доказывает эффективность в качестве инструмента мониторинга студенческих настроений и трендов обсуждений, показано у С. Prayaga, R. Dennehy, M. Cronin [25] и E. Arensman [26]. Системное применение инструментов Big Data позволяет выявить проблемные области – болевые точки, такие как снижение мотивации, стрессовые факторы в образовательном процессе, а также ожидания студентов от университета и дает возможность вузам своевременно адаптировать образовательные стратегии, усиливать поддержку студентов и выявлять наиболее уязвимые группы по различным признакам. Дистанционное и гибридное обучение стало настолько привычным, что, как отмечают G. Koï-Akrofi с соавт. [27], а также H. Liu с соавт. [28], уже не вызывает особых сложностей или вопросов, но проблемы, связанные с нехваткой личного общения, продолжают оставаться актуальными [29]. Обсуждения студентов показали, что одним из главных ожиданий остается усиление прикладного компонента в учебных программах в онлайн-формате. Запрос на практические навыки особенно заметен среди студентов инженерных, экономических и IT-специальностей. Использование аналитики цифровых следов для адаптации образовательных процессов позволит университетам прогнозировать и адаптировать образовательные программы, помогая выявлять уровень удовлетворенности обучением, определять, какие каналы коммуникации наиболее эффективны, поддерживать студентов, у которых наблюдаются признаки низкой вовлеченности или стресса.

Статистический анализ позволил количественно оценить активность студентов в разных каналах коммуникации и выявить важные корреляции. Например, была проведена оценка месячной активности студентов на основе собранных данных, что позволило увидеть пики активности, приходящиеся на периоды подготовки к экзаменам и завершения семестра. Сопоставление и интеграция данных, полученных методами контент-, кейс-, статистического и сетевого анализа, позволили сформировать более точное и всестороннее представление о влиянии цифровых технологий на коммуникацию в университете, учесть разнообразные аспекты цифровизации образования, лучше понять ее влияние на взаимодействие между студентами, преподавателями и администрацией, обеспечить разработку обоснованных рекомендаций по оптимизации образовательного процесса в условиях цифровизации.

Отметим, что полученные результаты не противоречат результатам исследований С. Lewin с соавт. [20], которые подчеркивают важность интеграции академической и повседневной коммуникации через цифровые технологии, а также необходимость адаптации образовательных стратегий к новой структуре взаимодействия. Выводы исследования А. D. Gueye с соавт. [18] подтверждают наблюдаемую в нашем анализе тенденцию к самоорганизации студенческих сообществ в цифровой среде, а также рост горизонтальных форм взаимодействия, что усиливает эффект вовлеченности и укрепляет институциональную лояльность. Кроме того, полученные результаты созвучны недавним исследованиям в области цифровой коммуникации и вовлеченности студентов N. Bergdahl с соавт. [30], которые в своем систематическом обзоре подчеркивают, что Learning Analytics, в частности анализ логов и цифровых следов, раскрывает многомерную картину вовлеченности студентов и требует понимания того, какие метрики действительно отражают их учебную активность.

Заключение

Цифровая эволюция коммуникации в университетах – это не просто внедрение новых технологий, это глубокая трансформация всей образовательной культуры. Цифровые следы студентов стали ценным источником информации для мониторинга их настроений, вовлеченности и удовлетворенности разными аспектами образования. Инструменты Big Data позволяют вузам своевременно выявлять проблемные зоны и адаптировать образовательную стратегию. При этом важно помнить, что цифровая коммуникация не должна подменять живое взаимодействие. Несмотря на плюсы гибридных и онлайн-форматов, сохраняется запрос на личное общение, поддержку и развитие доверительных отношений. Также очевидно, что университетам нового поколения предстоит решать ряд вызовов. Среди них информационная перегрузка, размывание границ формальной и неформальной коммуникации, цифровое неравенство, сохранение академических стандартов в новой цифровой среде и многое другое. Баланс между гибкостью, доступностью информации и качеством образовательного процесса требует выработки стратегий управления цифровыми

коммуникациями. Вместе с тем цифровая трансформация открывает новые возможности для построения подлинных университетских сообществ. Активное участие студентов в онлайн-коммуникациях, повышение оперативности и прозрачности общения, развитие самоорганизующихся студенческих сообществ формируют основу для создания сильной университетской идентичности. Переход к новым форматам университетского образования – это не только технологический, но и культурный процесс, успех которого зависит от способности вузов интегрировать цифровые инструменты в образовательную среду так, чтобы они усиливали, а не подменяли ценность человеческого общения и мышления.

Список использованных источников

1. Холмс У., Бялик М., Фейлд Ч. *Искусственный интеллект в образовании: перспективы и проблемы для преподавания и обучения*. Москва: Альпина ПРО; 2022. 304 с.
2. Westera M., Amidei J., Mayol L. Similarity or deeper understanding? Analyzing the TED-Q dataset of evoked questions. In: *Proceedings of the 28th International Conference on Computational Linguistics*; 2020. Barcelona: International Committee on Computational Linguistics; 2020:5004–5012. doi:10.18653/v1/2020.coling-main.439
3. Штерн О.В. История становления понятия «образовательная коммуникация». *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2018;2(20). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-ponyatiya-obrazovatel'naya-kommunikatsiya> (дата обращения: 09.09.2024).
4. Hyland K. *Academic Discourse: English in a Global Context*. London; New York: Continuum; 2009. 215 p. doi:10.1016/j.jep.2010.02.009
5. Сергеева Ю. *Вся статистика интернета на 2020 год: цифры и тренды в мире и в России*. Режим доступа: <https://www.web-canape.ru/business/internet-2020-globalnaya-statistika-i-trendy/> (дата обращения: 20.07.2024).
6. Jia Y., Gesing P., Jun H.J. Exploring the impacts of learning modality changes: validation of the learning modality change community of inquiry and self-efficacy scales. *Education and Information Technologies*. 2023;28:1763–1781. doi:10.1007/s10639-022-11258-3
7. Черкасова В.Ю. Онлайн-коммуникация преподавателей и студентов в системе высшего образования: проблемы и перспективы. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. 2021;2:132–143. doi:10.26170/2079-8717_2021_02_16
8. Руденко А.Н. Цифровизации образовательного процесса в высшем учебном заведении. *Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки*. 2020;13(4):31–36. doi:10.17213/2075-2067-2020-4-31-36
9. Voogt J., Fisser P., Pareja Roblin N., Tondeur J., van Braak J. Technological pedagogical content knowledge: a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2013;29:109–121. doi:10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x
10. Нонко Н.А., Грунин И.О. Методы развития способности к социальному взаимодействию обучающихся в цифровой образовательной среде. *Управление образованием: теория и практика*. 2023;13(5):57–65. doi:10.25726/s0213-2197-5045-v
11. Сторожева С.П., Микиденко Н.Л. Профессиональная деятельность в цифровой образовательной среде: противоречия в возможностях. *Философия образования*. 2023;23(2):178. doi:10.15372/PHE20230211

12. Седов Д.Н. Цифровизация образования в России: риски и проблемы. *Вестник Башкирского государственного университета. Серия: Философия*. 2021;(2):42–47. doi:10.18101/1994-0866-2021-2-42-47
13. Фатенков А.Н. С цифровыми технологиями – в бесчеловечное будущее. *Юридическая наука и практика. Вестник Нижегородской академии МВД России*. 2020;1(49). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/s-tsfrovymi-tehnologiyami-v-beschelovechnoe-budushee> (дата обращения: 08.12.2020).
14. Строчков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы. *Вестник Мининского университета*. 2020;8(2). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 08.12.2020).
15. Манапова О.Н., Подин М.С. Современные мессенджеры в учебном процессе профессиональной образовательной организации: сильные и слабые стороны. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2021;3(31):54–59.
16. Александрова Ю.К., Богданова А.В., Васендина И.С., Гойко В.Л., Митягина Е.В., Рогов А.В., Романова Е.В., Ярмук О.В. *Посты по осени считают: что говорят большие данные о качестве образования в постпандемийный период: аналитический доклад*. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та; 2022. 40 с.
17. Popov D., Fokina V., Obukhova I., Nekrasova A. Students' preferences in choosing the form and means of interaction with professors: innovation or tradition? In: Bylieva D., Nordmann A., eds. *Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. PCSF 2021*. Cham: Springer; 2022:485–494. doi:10.1007/978-3-030-89708-6_54
18. Gueye A.D., Mballo M.H.W., Kasse O., Gueye B., Ba M.L. Model of integration of distance education in a traditional university: migration of cross-cutting courses to distance learning. In: Auer M.E., Tsiatsos T., eds. *The Challenges of the Digital Transformation in Education. ICL 2018*. Cham: Springer; 2019:13–24. doi:10.1007/978-3-030-11935-5_2
19. Lahuerta-Otero E., Cordero-Gutiérrez R., Izquierdo-Álvarez V. Like it or die: using social networks to improve collaborative learning in higher education. In: *Proceedings of the 6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2018)*; 2018. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery; 2018:930–935. doi:10.1145/3284179.3284336
20. Lewin C., Lai K.W., van Bergen H., et al. Integrating academic and everyday learning through technology: issues and challenges for researchers, policy makers and practitioners. *Technology, Knowledge and Learning*. 2018;(23):391–407. doi:10.1007/s10758-018-9381-0
21. Christensen M.K., Møller J.E., Pedersen I.M. How facilitated multi-source feedback constructs new conversations about teaching: a positioning theory study. *International Journal for Academic Development*. 2023;28(3):272–286. doi:10.1080/1360144X.2021.2016413
22. Шакиров А.А., Зарипова Р.С. Современные тенденции web-разработки. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2019;(3). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-web-razrabotki> (дата обращения: 17.06.2025).
23. Зарипова Р.С., Халуева В.В. Анализ функционирования системы оценки знаний обучающихся. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2019;(5). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-funktsionirovaniya-sistemy-otsenki-znaniy-obuchayushchihся> (дата обращения: 17.06.2025).
24. Зверькова С.А. Портрет молодежи в информационном обществе. *Социально-экономические явления и процессы*. 2016;11(3):21–25.
25. Prayaga C. Comparing sentiment analysis from social media platforms – insights and implications. In: *Proceedings of the International Conference on Computer Networks, Big Data and IoT (ICCBI – 2019)*; 2020. Cham: Springer; 2020. doi:10.1007/978-3-030-43192-1_15

26. Dennehy R., Cronin M., Arensman E. Involving young people in cyberbullying research: the implementation and evaluation of a rights-based approach. *Health Expectations*. 2018;22(1):54–64. doi:10.1111/hex.12830
27. Koi-Akrofi G., Owusu-Oware E., Tanye H. Challenges of distance, blended, and online learning: a literature based approach. *International Journal on Integrating Technology in Education*. 2020;(9):27–39. doi:10.5121/ijite.2020.9403
28. Liu H., Spector J.M., Ikle M. Computer technologies for model-based collaborative learning: a research-based approach with initial findings. *Computer Applications in Engineering Education*. 2018;26(5):1383–1392. doi:10.1002/cae.22049
29. Ascione L. *The Future of Education Is Blended and Hybrid Learning*. Accessed June 16, 2025. <https://www.eschoolnews.com/classroom-innovations/2022/06/02/the-future-of-education-is-blended-and-hybrid-learning/>
30. Bergdahl N., Bond M., Sjöberg J., et al. Unpacking student engagement in higher education learning analytics: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024;21(63). doi:10.1186/s41239-024-00493-y

References

1. Holmes W., Bialik M., Feidl C. *Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: perspektivy i problemy dlya prepodavaniya i obucheniya = Artificial Intelligence in Education: Prospects and Challenges for Teaching and Learning*. Moscow: Publishing House Alpina PRO; 2022. 304 p. (In Russ.)
2. Westera M., Amidei J., Mayol L. Similarity or deeper understanding? Analyzing the TED–Q dataset of evoked questions. In: *Proceedings of the 28th International Conference on Computational Linguistics*; 2020. Barcelona: International Committee on Computational Linguistics; 2020:5004–5012. doi:10.18653/v1/2020.coling-main.439
3. Shtern O.V. History of the formation of the concept of “Educational Communication”. *Pedagogical Review*. 2018;2(20). (In Russ.) Accessed September 09, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-ponyatiya-obrazovatel'naya-kommunikatsiya>
4. Hyland K. *Academic Discourse: English in a Global Context*. London; New York: Continuum; 2009. 215 p. doi:10.1016/j.jeap.2010.02.009
5. Sergeeva Yu. *Vsya statistika interneta na 2020 god: tsifry i trendy v mire i v Rossii = All Internet Statistics for 2020: Figures and Trends in the World and in Russia*. 2020. (In Russ.) Accessed July 20, 2024. <https://www.web-canape.ru/business/internet-2020-globalnaya-statistika-i-trendy/>
6. Jia Y., Gesing P., Jun H.J. Exploring the impacts of learning modality changes: validation of the learning modality change community of inquiry and self-efficacy scales. *Education and Information Technologies*. 2023;28:1763–1781. doi:10.1007/s10639-022-11258-3
7. Cherkasova V.Yu. Online communication between teachers and students in the system of higher education: problems and prospects. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Vestnik of Orenburg State Pedagogical University*. 2021;(2):132–143. (In Russ.) doi:10.26170/2079-8717_2021_02_16
8. Rudenko A.N. Digitalization of the educational process in a higher education institution. *Vestnik Juzhno-Rossijskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta (NPI). Serija: Social'no-jekonomicheskie nauki = Bulletin of the South Russian State Technical University (NPI). Series: Socio-Economic Sciences*. 2020;13(4):31–36. (In Russ.) doi:10.1713/2075-2067-2020-4-31-36
9. Voogt J., Fisser P., Pareja Roblin N., Tondeur J., van Braak J. Technological pedagogical content knowledge: a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2013;29:109–121. doi:10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x
10. Nonko N.A., Grunin I.O. Methods of developing the ability for social interaction of students in the digital educational environment. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education Management Review*. 2023;13(5):57–65. (In Russ.) doi:10.25726/s0213-2197-5045-v

11. Storozheva S.P., Mikidenko N.L. Professional activity in the digital educational environment: contradictions in possibilities. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*. 2023;23(2):178. (In Russ.) doi:10.15372/PHE20230211
12. Sedov D.N. Digitalization of education in Russia: risks and problems. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofija = Bulletin of Bashkir State University. Series: Philosophy*. 2021;(2):42–47. (In Russ.) doi:10.18101/1994-0866-2021-2-42-47
13. Fatenkov A.N. With digital technologies – into an inhumane future. *Juridicheskaja nauka i praktika. Vestnik Nizhegorodskoj akademii MVD Rossii = Legal Science and Practice: Journal of Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2020;(1):49. (In Russ.) Accessed December 08, 2020. <https://cyberleninka.ru/article/n/s-tsifrovymi-tehnologiyami-v-beschelovechnoe-buduschee>
14. Stokov A.A. Digitalization of education: problems and prospects. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*. 2020;8(2). (In Russ.) Accessed December 08, 2020. <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy>
15. Manapova O.N., Podin M.S. Modern messengers in the educational process of a vocational educational organization: strengths and weaknesses. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya = Innovative Development of Vocational Education*. 2021;3(31):54–59. (In Russ.)
16. Aleksandrova Yu.K., Bogdanova A.V., Vasendina I.S., Goiko V.L., Mityagina E.V., Rogov A.V., et al. *Posty po oseni schitayut: chto govoryat bol'shie dannye o kachestve obrazovaniya v postpandemicheskiy period: analiticheskiy doklad = Posts are counted in Autumn: What Big Data Says About the Quality of Education in the Post-Pandemic Period – An Analytical Report*. Tomsk: Tomsk State University; 2022. 40 p. (In Russ.)
17. Popov D., Fokina V., Obukhova I., Nekrasova A. Students' preferences in choosing the form and means of interaction with professors: innovation or tradition? In: Bylieva D., Nordmann A., eds. *Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. PCSF 2021*. Cham: Springer; 2022:485–494. doi:10.1007/978-3-030-89708-6_54
18. Gueye A.D., Mballo M.H.W., Kasse O., Gueye B., Ba M.L. Model of integration of distance education in a traditional university: migration of cross-cutting courses to distance learning. In: Auer M.E., Tsiatsos T., eds. *The Challenges of the Digital Transformation in Education. ICL 2018*. Cham: Springer; 2019:13–24. doi:10.1007/978-3-030-11935-5_2
19. Lahuerta-Otero E., Cordero-Gutiérrez R., Izquierdo-Álvarez V. Like it or die: using social networks to improve collaborative learning in higher education. In: *Proceedings of the 6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2018)*; 2018. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery; 2018:930–935. doi:10.1145/3284179.3284336
20. Lewin C., Lai K.W., van Bergen H., et al. Integrating academic and everyday learning through technology: issues and challenges for researchers, policy makers and practitioners. *Technology, Knowledge and Learning*. 2018;(23):391–407. doi:10.1007/s10758-018-9381-0
21. Christensen M.K., Møller J.E., Pedersen I.M. How facilitated multi-source feedback constructs new conversations about teaching: a positioning theory study. *International Journal for Academic Development*. 2023;28(3):272–286. doi:10.1080/1360144X.2021.2016413
22. Shakirov A.A., Zaripova R.S. Modern trends in web development. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2019;(3). (In Russ.) Accessed June 17, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-web-razrabotki>
23. Zaripova R.S., Khalueva V.V. Analysis of the functioning of the student knowledge assessment system. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2019;(5). (In Russ.) Accessed June 17, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-funktsionirovaniya-sistemy-otsenki-znaniy-obuchayuschih-sya>
24. Zverkova S.A. Portrait of youth in the information society. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy = Socio-Economic Phenomena and Processes*. 2016;11(3):21–25. (In Russ.)

25. Prayaga C. Comparing sentiment analysis from social media platforms – insights and implications. In: *Proceedings of the International Conference on Computer Networks, Big Data and IoT (ICCB I – 2019)*; 2020. Cham: Springer; 2020. doi:10.1007/978-3-030-43192-1_15
26. Dennehy R., Cronin M., Arensman E. Involving young people in cyberbullying research: the implementation and evaluation of a rights-based approach. *Health Expectations*. 2018;22(1):54–64. doi:10.1111/hex.12830
27. Koi-Akrofi G., Owusu-Oware E., Tanye H. Challenges of distance, blended, and online learning: a literature based approach. *International Journal on Integrating Technology in Education*. 2020;(9):27–39. doi:10.5121/ijite.2020.9403
28. Liu H., Spector J.M., Ikle M. Computer technologies for model-based collaborative learning: a research-based approach with initial findings. *Computer Applications in Engineering Education*. 2018;26(5):1383–1392. doi:10.1002/cae.22049
29. Ascione L. *The Future of Education Is Blended and Hybrid Learning*. Accessed June 16, 2025. <https://www.eschoolnews.com/classroom-innovations/2022/06/02/the-future-of-education-is-blended-and-hybrid-learning/>
30. Bergdahl N., Bond M., Sjöberg J., et al. Unpacking student engagement in higher education learning analytics: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024;21(63). doi:10.1186/s41239-024-00493-y

Информация об авторах:

Богданова Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики Тольяттинского государственного университета, Тольятти, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-3553-2272. E-mail: a.bogdanova@tltsu.ru

Александрова Юлия Константиновна – младший научный сотрудник Центра прикладного анализа больших данных Томского государственного университета, Томск, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-6069-779X. E-mail: jalexandrova@data.tsu.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в сбор эмпирических данных, их обработку и написание статьи.

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

Статья поступила в редакцию 21.09.2025; поступила после рецензирования 25.02.2026; принята к публикации 04.03.2026.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Anna V. Bogdanova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Informatics, Togliatti State University, Togliatti, Russian Federation; ORCID 0000-0002-3553-2272. E-mail: a.bogdanova@tltsu.ru

Yulia K. Aleksandrova – Junior Researcher, Centre for Applied Big Data Analysis, Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation; ORCID 0000-0002-6069-779X. E-mail: jalexandrova@data.tsu.ru

Contribution of the authors. The authors contributed equally to collecting and processing the empirical data, as well as to writing the article.

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

Received 21.09.2025; revised 25.02.2026; accepted for publication 04.03.2026.

The authors have read and approved the final manuscript.



The role of artificial intelligence in scientific research: productivity and ethics

A.F. Al-Awamrah

University of Jordan, Amman, Jordan.

E-mail: a.awamrah@ju.edu.jo

B.M. Bani-Khair

The Hashemite University, Zarqa, Jordan.

E-mail: bakribakr@yahoo.com

S.Y. Rababa'h¹, L.M. Rababah²

Jadara University, Irbid, Jordan.

E-mail: ¹s.rababah@jadara.edu.jo; ²rababah80@gmail.com

Z.M. Miqdadi

Middle East University, Amman, Jordan.

E-mail: z.migdadi@meu.edu.jo

F.A.M. Al-Habies

University of Jordan, Amman, Jordan.

E-mail: firas4400@yahoo.com

M.A.I. Rababah

Al-Balqa Applied University, Irbid, Jordan.

E-mail: mrababah@bau.edu.jo

✉ mrababah@bau.edu.jo

Abstract. *Introduction.* The widespread adoption of artificial intelligence (AI) models for automatic content creation highlights the need to develop appropriate approaches to address the ethical issues associated with this technology and to minimise the risks of its misuse. *Aim.* The aim of this study is to quantify and analyse the extent to which AI tools are implemented in research activities, as well as to assess their impact on research performance, with consideration of ethical aspects. *Methodology and research methods.* A descriptive correlational method was employed in this study. Empirical data were collected using a random sample of undergraduates from the University of Jordan ($n = 511$). *Results.* A statistically significant positive relationship was identified between the use of AI in research, the outcomes produced, and adherence to research ethics. It was found that artificial intelligence has a significant positive impact on enhancing the quality of scientific research. The key components of scientific ethics – fairness, confidentiality, and responsibility – are analysed, and their role in interactions with AI systems is examined. *Scientific novelty.* The study offers new insights into the direct and indirect effects of artificial intelligence on scientific research outcomes. *Practical significance.* The results of the study can be utilised in the development and formalisation of ethical standards for managing the application of AI in science, aiming to adapt to evolving academic practices and enhance the quality of research.

Keywords: artificial intelligence (AI), research ethics, fairness, AI integration, AI-driven decision-making

Acknowledgements. The authors sincerely thank the anonymous reviewers and the Editorial Board of the Education and Science Journal, who generously volunteered their time and expertise to assist in the development of this study.

For citation: Al-Awamrah A.F., Bani-Khair B.M., Rababa'h S.Y., Rababah L.M., Miqdadi Z.M., Al-Habies F.A.M., Rababah M.A.I. The role of artificial intelligence in scientific research: productivity and ethics. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2026;28(4):61–93. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-61-93

Роль искусственного интеллекта в научных исследованиях: продуктивность и этика

А.Ф. Аль-Авамра

Университет Иордании, Амман, Иордания.

E-mail: a.awamrah@ju.edu.jo

Б.М. Бани-Хаир

Хашимитский университет, Зарка, Иордания.

E-mail: bakribakr@yahoo.com

С.Я. Рабаба'х¹, Л.М. Рабабах²

Университет Джадара, Ирбид, Иордания.

E-mail: ¹s.rabah@jadara.edu.j; ²rababah80@gmail.com

З.М. Микдади

Ближневосточный университет, Амман, Иордания.

E-mail: z.migdadi@meu.edu.jo

Ф.А.М. Аль-Хабис

Университет Иордании, Амман, Иордания.

E-mail: firas4400@yahoo.com

М.А.И. Рабабах

Университет прикладных наук Аль-Балка, Ирбид, Иордания.

E-mail: mrabah@bau.edu.jo

✉ mrabah@bau.edu.jo

Аннотация. Введение. Широкое распространение моделей искусственного интеллекта (ИИ) для автоматического создания контента актуализирует необходимость разработки релевантных подходов к решению сопряженных с этим этических проблем и минимизации рисков злоупотребления технологиями. Цель исследования заключается в количественной оценке и анализе степени внедрения инструментов ИИ в научно-исследовательскую деятельность, а также определении их влияния на результативность исследований с учетом этического аспекта. *Методология, методы и методики.* В рамках исследования был применен описательно-корреляционный метод. Сбор эмпирических данных осуществлен методом анкетирования на основе случайной выборки магистрантов Университета Иордании ($n = 511$). *Результаты.* Выявлена статистически значимая

положительная связь между использованием ИИ в исследованиях, их результатами и соблюдением исследовательской этики: установлено, что искусственный интеллект оказывает значительное положительное влияние на повышение качества научных исследований. Проанализированы ключевые компоненты научной этики (справедливость, конфиденциальность, ответственность) и определена их роль во взаимодействии с системами ИИ. *Научная новизна.* Исследование предоставляет новые знания о прямом и косвенном влиянии искусственного интеллекта на результаты научных исследований. *Практическая значимость.* Результаты исследования могут быть использованы при разработке и формализации этических стандартов для управления применением ИИ в науке, с целью адаптации к изменяющимся академическим практикам и повышения качества исследований.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), этика исследований, справедливость, интеграция ИИ, принятие решений на основе ИИ

Благодарности. Авторы искренне благодарят анонимных рецензентов и редакцию журнала «Образование и наука» за экспертное мнение и конструктивный подход.

Для цитирования: Аль-Авамра А.Ф., Бани-Хаир Б.М., Рабаба'х С.Я., Рабабах Л.М., Микдади З.М., Аль-Хабис Ф.А.М., Рабабах М.А.И. Роль искусственного интеллекта в научных исследованиях: продуктивность и этика. *Образование и наука.* 2026;28(4):61–93. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-61-93

Introduction

People are constantly adapting to quickly changing technology and new technical instruments, such as different artificial intelligence (AI) models. AI has potential uses in a variety of industries, but little is known about academics' attitudes towards this new technology in higher education. Academics contribute to the advancement and development of knowledge by serving in a variety of jobs inside colleges [1–4]. They can share, create, and advance knowledge as educators, researchers, or both. AI's repercussions in higher education may have an impact on academic and student work. For example, it might help with study design and data collecting, increasing research productivity. Furthermore, AI might assist academic educators with administrative activities such as collecting student comments and creating a course outline [5–7].

Conversely, AI's capacity to produce natural-sounding language jeopardises academic credibility. Academics have raised ethical problems, including but not limited to prejudice within it. New technology tools may have an impact on educational and research processes; therefore, understanding attitudes is critical when discussing expectations and concerns about ChatGPT in academia [8–10].

AI in academia might give academics with new chances to strengthen academic procedures and increase research productivity, potentially influencing positive views towards the technology. For example, AI might help academics with study design, data collecting, analysis, and publishing. AI might do specific activities such as developing research topics, finding data sets, and coding data. Academic educators may employ AI to give student feedback, create course plans, and produce new methods of conveying concepts. AI help might save academics time, lowering the risk of burnout and other health problems. However, AI's ability to generate hu-

man-like outputs may jeopardise academic credibility. Specifically, AI has produced outputs that resembled authentic human language to the point where academics were unable to distinguish phoney scientific abstracts authored with it. Students may misuse AI to produce homework, inhibiting critical thinking and problem solving [11–14].

Academic plagiarism detection programs such as iThenticate, Turnitin, Grammarly, and other plagiarism detection tools are unreliable in detecting AI-generated material, which concerns academics. Academics are unable to effectively assess students' grasp of tested topic unless they can spot AI-generated work. To decrease students' usage of AI, professors are changing course structure and exams. Similarly, academic publishers are revising their authorship practices to ensure the integrity of scholarly work. AI's inherent bias may likewise threaten scientific integrity. Large Language Model (LLM) bias is defined as the systemic occurrence of misrepresentation, attribution mistakes, or factual distortions that benefit select groups, perpetuating stereotypes and making inaccurate assumptions as a result of its learning processes [15–18].

Academics are currently attempting to diversify study samples so that they better reflect the human population. Although academics seek for fairness and inclusivity in research, potential abuses of academic ethics and LLM prejudice may have a detrimental impact on academics' opinions towards artificial intelligence. With limited legislation governing the use of AI in Jordanian institutions, academic educators are battling to oversee its usage. Academic educators' discourse has increasingly evolved from being dealing with cheating to asking how to assist students' deep learning, as evidenced in emerging AI regulations [19–22].

Initial research on attitudes towards AI in higher education reveals varied results. Negative views were frequently stated regarding student misconduct, such as plagiarism and cheating, as well as pupils being sluggish in their studies. Concerns included ethical abuse, a decline in student assistance, and dangers to effective assessment processes. Positive views were stated regarding AI's capacity to reduce time, automate feedback, boost classroom participation, inspire critical thinking and creativity, and provide easily available course materials [23–26].

Scientific research is a hallmark of national advancement, providing solutions to many societal issues. Research is based on underlying concepts and ethical principles, as the philosophy of truth-seeking and the collection of information is grounded. These are the considerations of intellectual property, research procedures, citation, and general knowledge [27, 28]. The key ethics in the work of researchers and graduate students include credibility, expertise, safety, trust, consent, digital record-keeping, feedback, and confidentiality in managing samples [29, 30].

The electronic software and recent innovations, such as artificial intelligence (AI), that have transformed the internal and external structures of the university are causing a swiftly changing environment in university education [31–33]. The aspect of quality in higher education is highly connected with the area of technological advancement that adopts the use of personal computers and information

networks instead of traditional lectures. Smart technologies developed with AI have excelled in accommodating education and facilitating its growth and development. The new AI-driven educational systems and expert systems have created a holistic architecture that improves the learning process and assists in scientific studies via e-learning systems [34, 35].

University-related AI ethics are the standards of responsible use, human rights preservation, harm reduction, benefit maximisation, bias minimisation, and fairness, transparency, and privacy of the involved data [36, 37]. Ethical standards of AI within higher education are offered by global standards, including the Association of the Advancement of Artificial Intelligence (AAAI) and the International Association of Computing and Philosophy (IACAP). Other projects, such as the global initiative on ethical autonomous systems by IEEE, are also concerned with ethical principles in AI research, education, and industry generation [38].

Study Problem

AI has significantly transformed the learning and research process undertaken by students and professors in institutions of higher learning. The increased significance of AI in the process of academic environment changes has been evidenced by the fact that many universities have integrated the tools. ChatGPT, a language model developed by the OpenAI Company, is one of the most popular instruments that has demonstrated an outstanding ability to produce coherent and high-quality written data. Nonetheless, the widespread use of ChatGPT has shown that there are severe gaps in the academic field, including the lack of official ethical regulations to control the use of ChatGPT in academic institutions. Nevertheless, there are no specific rules that regulate the application of AI technologies in educational institutions and threaten academic honesty and transparency in knowledge creation. The excessive utilisation of technologies such as ChatGPT to enhance critical and analytical skills has become an issue among professionals and educators. The use of ChatGPT in academic projects by students has significantly decreased critical thinking processes [39].

The other major gap that is identified is related to the biases that AI models contain. An IEEE survey shows that 42 per cent of AI-generated texts, even those that ChatGPT generated, had some form of prejudice. Such prejudices compromise objectivity and diversity in a process of knowledge building and extend injustices and strengthen stereotypes instead of enhancing inclusive and egalitarian education [40].

To deal with the ethical dilemma of AI misuse, various programmes have been developed, and institutions, governments, non-governmental organisations, and industries have developed AI ethics. Such examples are the Montreal Declaration, the IEEE, and conferences on Fact at ACM, which note that rigorous AI ethics are necessary. Advanced AI models can generate texts, images, and even videos based on textual prompts. OpenAI launched DALL-E 2, a generative AI model for image creation based on text, followed by Google and Meta, who developed AI systems that produce videos from text prompts [26–30]. This study seeks to measure the relation-

ship between the degree of AI research tool usage and research outcomes in light of research ethics compliance.

Study Questions

The study aims to answer the following questions:

- To what extent do graduate students at the University of Jordan use AI technologies in research?
- To what extent do graduate students at the University of Jordan adhere to research ethics when using AI systems?
- To what extent do graduate students at the University of Jordan use AI applications in research?

Significance of the Study

The study aims to assist educational policy makers in universities in emphasising ethical principles and intellectual rights to achieve research goals. It also encourages universities to motivate educators and specialists to prioritise scientific research using AI technologies and to provide graduate students with research ethics standards. This study represents a scientific addition to a crucial and under-researched field due to the increasing prevalence of AI applications. It is hoped that this study will open new avenues for researchers, contributing to positive changes and expanding knowledge in educational thought and scientific research.

Literature Review

The possibilities of AI to generate academic knowledge are enormous, yet there are concerns about the biases of an algorithm and even ethical concerns. Analysing, understanding, and generating text based on huge datasets are the abilities of language models, like ChatGPT, that use artificial intelligence to work with enormous amounts of data. Nevertheless, it is possible that these models are biased in the training material, resulting in writings that are either inaccurate or unethical as academic assignments. The impartiality and neutrality that should be ensured in academic work are under threat by the possibility of algorithmic biases, referring to the distortions or prejudices that arise due to the nature of the data on which the AI systems train their outputs.

The issue of algorithmic biases is critical in academic research since they damage the objectivity and neutrality that academic work should possess. The importance of reducing these biases is essential in terms of proper and ethical use of AI in academics [25–30]. Acceptability of the use of ChatGPT in the future is positively correlated with the desire to use it. The ethical principles, which are maximised in academic research, especially transparency, integrity, and respect for copyright, are of particular significance to AI-assisted research.

Among the most topical ethical issues, there is the possibility of students or researchers giving cognitive tasks to ChatGPT too many times, risking their ability to formulate their own information and their active participation in the research process. The use of technologies like ChatGPT in academic life needs clear stan-

dards that regulate the usage of technologies and make the academic process real, and adhere to academic ethical values.

Authorship, which can be described as the official acknowledgement of the input of a person in the creation of an academic publication, is vital in academic work. In AI-supported studies, there is no clarity on who the true author of the information is [18–21]. The perceived objectivity of ChatGPT is also a significant point in the efficiency of the tool, as students value its objectivity and think that it is needed to maintain neutrality in their research. This perception gives confidence and loyalty to instructional technology that promotes its use on an ongoing basis. The perceived usefulness of ChatGPT is making scholars use this tool, as students admire the tools that can assist them in achieving better results and streamline their academic activities with minimal time consumption. Educational technology studies have indicated that the perception of usefulness in a tool facilitates the impact of deciding to use it on a permanent basis in academic practice, especially when it contributes to the increment of productivity and quality of work. Plagiarism is a big violation of academic ethics whereby an individual offers the work, ideas, or words of another individual without giving the necessary credit to the original writer. In order to prevent plagiarism, it is important to reference all the sources and give citations to the external material.

M. Gerlich [41] examined the correlation between cognitive offloading and the critical thinking skills of the use of AI tools. In the research, it was found that there is a negative correlation between the regular use of AI tools and the skills of critical thinking, mediated by increased cognitive offloading. Participants of younger ages showed more dependence on AI technologies and worse scores in critical thinking. An increased education level was linked to better critical thinking skills, with or without the use of AI. The results highlight the potential cognitive costs of using AI tools and require educational interventions that promote critical thinking in relation to AI technology. The research is essential for the educators, politicians, and technologists to deal with the cognitive implications of AI.

In their research made in the field of social science, J. Jeon, L. Kim, and J. Park [42] explored the use of generative AI in research practice by focusing on three narratives: equaliser, meritocracy, and community. It argues that AI-assisted social-scientific investigations cannot be diminished to universalised checklists and that institutionally based research ethical standards must be used. The authors claim that AI-based research ethics must include community involvement, educational needs, institutional regulations, and the social impact of AI technology. Democratic discourse is needed to cope with the complexity of the interaction between AI systems and societal processes.

J. Ayling and A. Chapman [43] studied the ethical frameworks of AI systems, with the focus on the practical tools to be applied during the system development and implementation. The study appraises these frameworks on best practices, impact assessment, and auditing and also compares present AI ethical tools to previous methods in technology, the environment, privacy, finance, and engineering. It

discusses the use of AI ethics tools by different stakeholders and different parts of the AI development and deployment cycle and identifies a lack of auditing and risk assessment that needs to be closed.

The article by M. O. Rodriguez-Saavedra, A. R. Barrientos-Alfaro, C. P. Malaga-Davila et al. [44] assesses the ethical concerns related to the utilisation of ChatGPT in academic research. The authors emphasised its acceptability, perceived usefulness, and impact on future usage intentions of the university students. Structural equation modelling with SmartPLS was used to test the associations between the essential variables. The researchers discovered that the ease of use and content reliability influenced the future use of ChatGPT in a positive and significant way. However, ethical issues and perceived neutrality did not play a major role. In addition, the use of ChatGPT has a significant effect on scholarly research. It is mentioned that ChatGPT can offer significant advantages to other scholarly studies, including effectiveness and efficiency; the application, however, is advised to be supported by ethical principles in order to minimise the risks concerning authorship and originality. Regarding their practical implications, colleges and universities ought to establish clear regulations and educational courses that will help to foster the correct and moral application of computer-assisted intelligence systems such as ChatGPT. These can be applied to ensure that these tools can be effectively utilised by students without compromising their academics.

M. Hosseini, D. B. Resnik, and K. Holmes [45] delved into the question of how ethical the use of AI technologies (like ChatGPT or large language models (LLMs)) is in scientific papers. Other journals, such as *Science*, have banned LLMs due to ethical considerations regarding accountable authorship. But the authors argue that these kinds of prohibitions cannot be enforced and encourage clandestine use. YLLMs are able to assist in text editing and scientific equality. They also allege that it is incorrect to acknowledge LLMs as writers and to give them credit because they do not have free agency. They suggest that the APA style should be improved to include the author, version, model, and time of use when citing ChatGPT. Researchers are expected to provide their usage in the introduction or methods section, reference and cite it in the text, and report their contacts with the LLMAs to be in additional material or in appendices.

S. Balakrishnan and B. Vidya [46] addressed the topic of the use of ChatGPT by teaching faculty in Chennai, India, and its beneficial effects. Semi-structured interviews were used to gather information by interviewing twenty faculty members. The results indicate that educators often utilise ChatGPT to provide assistance in assignments and lecture preparation, which results in better and increased student engagement and efficiency in education. Nevertheless, data privacy issues, security issues, technical constraints, and the low level of interaction between students and lecturers were found. The research contributes to the gap in the current literature as it offers local information on the implementation of ChatGPT in the higher education system of Chennai. It highlights the importance of having a balanced approach that accommodates both moral and practical issues. The findings provide insight

to teachers, governments, and scholars to enhance the results of learning through artificial intelligence systems.

Based on a systematic literature review with the PRISMA model, S. Dube, S. Dube, B. M. Ndlovu et al. [47] investigated how university students view the use of ChatGPT in their study and research. The study is expected to give a thorough insight into how students view ChatGPT, how education is positively affected by the tool, and how people are worried about the possible introduction of the tool to the academic process. The paper examined 32 articles on the perceptions of students towards ChatGPT, and it found that there are five constructs that mediate its use in academic tasks. Students have mixed views, but all of them affirm that ChatGPT impacts positively on their learning. They, however, also raised some concerns regarding its application, which could be enhanced so that it could be effective in terms of education.

C. Wilkinson, M. Oppert, and M. Owen [48] conducted a study to better understand the viewpoints of university instructors on ChatGPT. The data analysis revealed three significant themes: ethics, changes in academic practices, and accessibility and inclusivity. Academics have positive perceptions of ChatGPT in general, but unfavourable attitudes towards unethical use of the technology. The findings demonstrated disparities in academics' attitudes about their own ethical use of ChatGPT vs unethical use by others. Additionally, academics regarded ChatGPT as a beneficial tool for saving time while increasing research processes and student learning. Lastly, ChatGPT may increase equality among different groups, but it ought to be used with prudence.

M. J. Drolet, E. Rose-Derouin, J. C. Leblanc et al. [49] investigated cross-cutting ethical concerns in academic research, focusing on the viewpoints of researchers, research ethics board members, and ethics specialists. The study took a descriptive phenomenological method, gathering data using questionnaires and interviews. The ethical difficulties noted were study integrity, conflicts of interest, and respect for participants, a lack of supervision, individualism, insufficient direction, social inequities, distributive injustices, epistemic injustices, and ethical suffering. The findings can assist identify future solutions to these problems, addressing the various responsibilities of academic members in the academic community.

Methods

The study utilised a descriptive, survey-based correlational method suitable for the research objectives and questions.

Study Population and Sample

The study population comprised all postgraduate students at the University of Jordan during the 2023–2024 academic year, totalling 6,765 students, according to the Annual Statistical Report of the Ministry of Higher Education and Scientific Research (2023–2024) [41]. Table 1 presents the study population distribution.

Table 1

Distribution of the study population by university

University	Master's	Doctorate	Total	Sample size
University of Jordan	4,904	1,861	6,765	400

The study instrument was distributed to a suitable random sample. According to U. Sekaran and R. Bougie [50], a representative and appropriate sample size for the study population is 400 students.

Study Instrument

The study instrument was developed based on previous research [e.g. 33–37] Responses were classified according to a five-point Likert scale, with numerical weights assigned as follows:

- Strongly Agree – 5 points
- Agree – 4 points
- Neutral – 3 points
- Disagree – 2 points
- Strongly Disagree – 1 point

Validity of the Study Instrument

To ensure the validity of the study instrument, the initial version was reviewed by expert judges from Jordanian universities to verify the clarity and linguistic accuracy of the items, as well as their suitability for measuring the intended constructs. The judges were asked to assess the content quality of the items and their relevance to the dimension under which they were classified. Modifications were made based on the judges' feedback regarding the scientific wording of certain items, and some items were removed.

Internal Validity

The internal consistency validity of the study variables was examined by calculating the correlation coefficients of each dimension with the overall score of the respective variable. For the dependent variable, the correlation coefficients of individual items with the total score of the variable were computed.

Internal Consistency

Pearson correlation was used to verify the internal consistency for each dimension. Table 2 presents the results.

Table 2

Pearson correlation of the internal consistency for each dimension

Variable	Dimension	Correlation with total
Ethical use of AI in research	Vision & Transparency	0.94*
	Fairness	0.90*
	Privacy	0.95*
	Responsibility	0.95*
AI techniques in research	Smart Search Engines	0.87*
	Automated Summarisation	0.94*
	Statistical Analysis	0.95*

Note. * Significant at 0.01 level

Table 3 further illustrates the correlation of specific items with the total variable scores, confirming statistical relevance and high internal consistency for the tool.

Tool Reliability

The reliability of the study was assessed using Cronbach's alpha to measure internal consistency, with values ranging from 0 to 1. A Cronbach's alpha of 0.6 or higher indicates acceptable consistency. Current results show high reliability across variables, with alpha values between 0.89 and 0.95.

Table 3

Cronbach's alpha reliability for study variables and dimensions

Variable	Number of items	Alpha (α) value
Ethics in AI Research	11	0.955
Use of AI Techniques in Research	8	0.916
Outcomes of AI Application Usage	8	0.895
Total	27	0.973

Statistical Analysis Methods

To answer research questions and test hypotheses, the study employed SPSS and AMOS software, with the following methods:

- Descriptive Statistics: Frequencies, percentages, means, and standard deviations to describe the sample's characteristics and responses.
- Reliability Analysis: Cronbach's alpha for internal consistency.
- Multicollinearity Testing: Variance Inflation Factor (VIF) and Tolerance tests, along with the Durbin-Watson test.
- Normality Check: Skewness analysis.
- Multiple Regression Analysis: to assess the impact of independent variables on a single dependent variable.
- Path Analysis: to examine the direct and indirect effects of the mediator variable.

Data Analysis and Hypothesis Testing

The descriptive results showcase averages, standard deviations, rankings, and agreement levels for each variable and dimension.

Results and Discussion

Responses on the ethics of AI use in research are shown in Table 4, with dimensions ranked by mean scores and agreement levels.

Table 4
Mean scores, standard deviations, rankings, and agreement levels for ethics in AI research

No.	Dimension	Mean	Std. Dev.	Rank	Agreement level
1	Responsibility	4.05	0.78	1	High
2	Vision & Transparency	4.02	0.87	2	High
3	Privacy	3.92	0.80	3	High
4	Fairness	3.89	0.98	4	High

It is shown in Table 4 that the attitude of students towards following research ethics in AI is high-positive and the mean is 3.97. The greatest rating was on responsibility, then on openness, privacy, and fairness. It shows that students are aware of ethical research principles when applying AI to academic projects, which may be explained by their understanding of the research process and research ethics in the context of AI application. According to the findings, the students are also more concerned about responsibility and openness issues, which prove that they need trust and accountability in the utilisation of AI technology in research. Such results align with previous studies, which reveal the applicability of the ethical questions when AI is used in research. Indicatively, A. Jobin, M. Ienca, and E. Vayena [52] also identified the recurring themes in their study of AI ethical principles as responsibility, fairness, and privacy, which can also be found in the present results, with the average rating of privacy and fairness being rather high.

On the same note, L. Floridi, J. Cowls, M. Beltrametti et al. [53] have indicated that accountability and openness are ethical pillars in artificial intelligence governance, which aligns with our research findings, which indicate that the two were the highest ranked by students. This shows that students are becoming more aware of the ethical concerns of AI, which is consistent with the findings of J. Morley, L. Floridi, L. Kinsey et al. [54], who noticed an increase in academic understanding of AI's societal repercussions. Additionally, the emphasis on responsibility suggests that students prefer explicit accountability frameworks, which is consistent with R. Binns' [55] study, which suggested that the creation of ethical AI necessitates a clear distribution of responsibility throughout all stages of research. The findings for these factors are shown in Table 5.

Table 5
 Means, standard deviations, rankings, and agreement levels for ethics in AI research items

No.	Item	Mean	Std. Dev.	Rank	Agreement level
1	AI systems in research are transparent.	4.20	0.81	1	High
2	AI systems in research are accountable.	4.16	0.86	2	High
3	You can understand how AI arrives at conclusions.	3.70	1.24	10	High
4	AI systems in research are fair.	3.77	1.24	9	High
5	AI enhances your access to information.	4.02	0.86	6	High
6	AI systems in research protect research privacy.	4.05	0.82	4	High
7	AI is utilised to complete research.	4.02	0.85	5	High
8	Data storage and usage are secure.	3.67	1.10	11	Medium
9	AI systems are used objectively in research.	3.97	0.91	8	High
10	AI considers the societal impact of research.	4.10	0.85	3	High
11	Ethical concerns are addressed, and faculties are consulted.	4.01	0.89	7	High

Table 5 reveals that all topics linked to ethics in AI research obtained high agreement, with the exception of one at a medium level. Means varied from 3.67 to 4.20, with the highest-ranked item, “AI systems in research are transparent”, having a mean of 4.20 ($SD = 0.81$), most likely due to the progress and broad acceptance of AI research tools. The lowest-ranked item, “data storage and usage are secure”, had a mean of 3.67 ($SD = 1.10$), which might be explained by university students’ recent adoption of AI systems, which has resulted in data storage issues. The findings generally indicate an increasing awareness among students about the relevance of ethical considerations when using AI technology in scientific research, notably in terms of openness, accountability, and privacy protection.

The present findings are congruent with those of S. Schicktanz, J. M. Welsch, M. Schweda et al. [56], who discovered that consumers are more likely to trust and accept AI systems when they believe they are simple to grasp and transparent. Likewise, responsibility and attention to societal consequences were also very important, which agrees with the report of H. Machado, S. Silva, and L. Neiva [57], who stated that AI systems should be answerable to societal impact and the rest of the general interests. The fact that the mean of the respondents in relation to comprehending how AI arrives at its decisions is rather low ($M = 3.70$) aligns with the results of S. Kruschel, N. Hambauer, S. Weinzierl et al. [58], who tackled the topic of explainability as one of the challenges in the sphere of applying AI.

Furthermore, the item “data is stored and used securely” ($M = 3.67$) was the only one rated at an average level, which aligns with the study conducted by L. Floridi, J. Cowsls, M. Beltrametti et al. [53], who warned that data privacy and secure data governance remain underdeveloped areas in many institutional AI frameworks. The

means, standard deviations, rankings, and agreement levels for the use of AI techniques in research are presented in Table 6.

Table 6
 Means, standard deviations, rankings, and agreement levels for AI techniques usage in research

No.	Dimension	Mean	Std. Dev.	Rank	Agreement Level
1	Intelligent search engines	4.18	0.73	1	High
2	Statistical analysis and prediction	4.14	0.69	2	High
3	Automated summarisation and content generation	3.99	0.80	3	High

Table 6 shows that there is a great deal of student concurrence regarding the use of AI in research, with a total mean of 4.09. The high level of agreement was found in all dimensions, and means were between 3.99 and 4.18. The intelligent search engines domain was ranked highest ($M = 4.18$), then the statistical analysis and prediction, and automated summarisation and content generation ($M = 3.99$). This demonstrates that students and teachers admire the ability of AI to learn content fast and in an accurate manner, as well as to create academic writing. These results show that students and professors increasingly value the role of AI technologies in accelerating the right access to material and helping to generate scientific content, which is a significant change in the usage of AI as a powerful research instrument.

Our results can be correlated with the findings of J. Haider and O. Sundin [59], who mentioned the increasing reliance of students on the search technology supported by AI to quickly and effectively find the appropriate information. They are also consistent with the study carried out by M. I. Jordan and T. M. Mitchell [60], who highlighted that machine learning models are used in scientific studies to enhance data interpretation and forecasting ideas. The aspect of automated summarisation and content generation ($M = 3.99$) can be attributed to the results of R. Binns [55] concerning efficiency and the possibility of a lack of critical depth in the content produced by AI. The results for certain items related to the variable of AI methods used in research are presented in Table 7.

Table 7
 Means, standard deviations, rankings, and agreement levels for AI techniques usage in research items

No.	Item	Mean	Std. Dev.	Rank	Agreement level
1	I use AI to access relevant academic articles.	4.20	0.79	2	High
2	I use AI to analyse large volumes of literature.	4.16	0.85	4	High
3	I use AI to summarise academic articles.	4.12	0.91	6	High
4	I use AI for automatic academic content generation.	4.13	0.78	5	High

5	I use AI to generate new content from existing sources.	3.72	1.11	8	High
6	I use AI for data and statistical analysis.	3.96	0.91	7	High
7	I use AI to draw expected research conclusions.	4.19	0.85	3	High
8	I use prediction techniques to forecast future research trends in the field.	4.28	0.73	1	High

Table 7 indicates that all the issues surrounding the application of AI methods in research had a high level of agreement, with a mean score of 3.72 to 4.28. The answer ranked with the highest score of 4.28 ($SD = 0.73$) is the highest-ranked answer, which is “I use prediction techniques to predict future research trends in the field”, as the answer that indicates that graduate students are aware of the ability of AI to identify new research trends and have significant potential in making predictions. The least rated answer, which is the generation of new material using the already available sources, had a mean of 3.72 ($SD = 1.11$); so, this shows that students are familiar with the role of AI in drawing conclusions and tendencies in scholarly studies. This can be a sign of a relative reluctance of students to use AI to create original content, or of their familiarity with the necessity to combine the application of modern technologies with preserving the originality of the content in the research. The outcomes are mostly a positive tendency to use AI in different steps of the scientific research, including data analysis, source summarisation, and forecasting future outcomes.

The findings are not new in the study conducted by M. Shah, M. Wever, and M. A. Espig [61], who accentuated the predictive abilities of AI in shaping the direction and priorities of research. We also find the previous results by F. Bolanos, A. Salatiño, F. Osborne et al. [62], who reported the growing use of AI devices as the source of literature retrieval and generation of inferences. The least rated item, namely, “I use AI to produce new content out of existing sources”, shows that the students are very cautious when it comes to using AI in creative synthesis. These results are correlated with those of the research by R. Binns [55], who pointed at the issue of excessive dependence on generative AI in the production of content originality and the preservation of academic integrity. Table 8 displays the means, standard deviations, ranks, and the level of agreement of the results of the impact of AI application usage.

Table 8
 Means, standard deviations, ranks, and agreement levels for AI techniques in scientific research

No.	Item (AI techniques are used in research to)	Mean	Std. Dev.	Rank	Agreement level
1	Access most works on topics related to my research.	3.69	1.22	8	High
2	Acquire new technical skills through these applications in social research.	4.22	0.72	2	High

3	Stay updated on these applications for research use.	4.26	0.72	1	High
4	Save effort in gathering scientific material.	4.19	0.80	3	High
5	Facilitate the practical aspect of scientific research.	3.99	0.87	5	High
6	Facilitate access to the latest research in my field.	3.99	0.91	6	High
7	Improve the quality of research outputs.	4.03	0.93	4	High
8	Access various references related to my studies.	3.91	1.14	7	High
Overall mean	4.03	0.70	-	High	

According to Table 8, the overall level of agreement concerning the effect of AI applications in research is large, with the overall mean of 4.03. The agreement rates on all items were high, with a score of between 3.69 and 4.26. The most rated item was “Keep abreast of these applications to use in research”, and its mean was 4.26 ($SD = 0.72$), probably because AI would provide access to new information. The lowest position is the access to most works on topics related to my research, which had a mean of 3.69 ($SD = 1.22$), which is possibly because of language barriers or limitations of accessing some publications. This could be an indicator of some obstacles to researchers, like language problems or problems accessing some references and sources. In general, the findings indicate the growing dependency on the use of artificial intelligence to streamline access to information, enhance the quality of research products, conserve resources in gathering scientific data, and learn new technical competencies, thereby increasing the efficiency of the scientific research process and speeding it up.

The findings presented correlate with the conclusions of Z. Kavashev [63], who accentuated the importance of artificial intelligence in gaining knowledge and life-long learning. On the same note, the outcomes of our study do not contradict the findings of the research by D. Zou, H. Xie, and L. Kohnke [64], where the authors reported that AI applications contribute to skill development and procedural competence in academia.

Data Suitability for Regression Analysis

Linear regression and parametric tests have two requirements: no multicollinearity among independent variables and normal distribution. In order to make the data appropriate to regression assumptions, the following tests were carried out:

- Multicollinearity Check: The Variance Inflation Factor (VIF) and Tolerance were utilised. VIF should be less than 10 for each variable. Tolerance should be greater than 0.05.
- Normal Distribution Check: Skewness was computed; a value of less than 1 means that it is normally distributed.
- Autocorrelation Check: The Durbin-Watson test was applied.

- Multicollinearity Testing: VIF was determined to test multicollinearity with the independent variable.

Table 9
 VIF and tolerance values

Variable	Dimension	VIF	Tolerance
AI Usage in Research	Intelligent Search Engines	2.867	0.349
	Automated Summarisation and Content Generation	3.916	0.255
	Statistical Analysis and Prediction	8.258	0.121
Ethics in AI	Transparency	4.616	0.217
	Fairness	4.197	0.238
	Privacy	6.689	0.149
	Responsibility	8.648	0.116

The VIF values ranged from 2.867 to 8.648, and “tolerance values” ranged from 0.116 to 0.349, all above 0.05, indicating no high multicollinearity. This confirms the absence of severe overlap between the variables, and enhances the reliability of the model in explaining the relationship between the dimensions of the use of artificial intelligence and its ethics in scientific research.

Autocorrelation Testing

The Durbin-Watson Test indicated values between 1.54 and 1.51, close to 2, confirming the absence of autocorrelation.

Table 10
 Autocorrelation test

Variable	D-W	Upper Limit (DU)
AI Usage in Research	1.54	1.77
AI Ethics	1.51	1.77

Normal Distribution Testing

To verify the assumption of normal distribution for the data, the skewness value was calculated for the variables. The skewness of all dimensions of both the independent and mediator variables was less than 1, indicating that the data follow a normal distribution.

The results of the autocorrelation test using the Durbin-Watson (*D-W*) statistic indicate the following:

- D-W value for the use of artificial intelligence in scientific research = 1.54
- D-W value for the ethics of artificial intelligence = 1.51
- Upper bound- Dobson- Unit (*DU*) = 1.77 in both cases

Since the calculated values of the Durbin-Watson statistic are less than the upper bound (*DU* = 1.77) but greater than 1.5, this indicates that there is no strong evi-

dence of autocorrelation in the model residuals, but complete independence cannot be confirmed.

Table 11

Skewness test

Variable	Dimensions	Skewness
Independent Variable: AI Techniques in Scientific Research	Smart Search Engines	-0.44
	Automated Summarisation & Content Generation	-0.20
	Statistical Analysis & Prediction	-0.36
Mediator Variable: Research Ethics in Light of AI Systems	Vision & Transparency	-0.54
	Fairness	-0.45
	Privacy	-0.09
	Responsibility	-0.53

Study Hypothesis Testing

Main Hypothesis 1: Ho1: There is no statistically significant relationship exists at ($\alpha = 0.05$) level between the use of AI techniques in scientific research and the application of AI under research ethics.

Table 12

Model fit summary

Model	C.R	CFI	RMSEA
X-M-Y		1.000	0.036
X-M	29.504		
X-Y	18.390		
M-Y	8.075		

Where:

- X: Independent Variable (Use of AI Techniques)
- M: Mediator Variable (Research Ethics)
- Y: Dependent Variable (Outcomes from AI Applications)
- CFI: Comparative Fit Index
- C.R: Composite Reliability
- RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

The data in Table 13 show that the model is suitable for path analysis, with a CFI of 1.000 and an RMSEA of 0.036 (below 0.05). All composite reliability values exceed 1.964.

Path Analysis for Direct and Indirect Effects

The path analysis results for direct and indirect effects are presented in Table 13. Table 13 shows a direct effect of 0.69 for AI use in research on AI application outcomes, with an indirect effect of 0.26 through research ethics, making a total

effect of 0.95. This highlights the role of research ethics in linking AI use in research to outcomes.

Table 13

Path analysis results

Model	Direct Effect	Indirect Effect	Total Effect
X-Y	0.69	0.26	0.95
X-M	0.98		
M-Y	0.26		

To determine the effect of the indirect effect with the mediator, one can compute the variance accounted for, which is the indirect effect divided by the total effect ($VAF = 0.26/0.95 = 0.27$), which is considered a moderate relationship. The main hypothesis was therefore rejected, and the alternative hypothesis adopted and confirmed that there was a statistically significant relationship between the use of AI in scientific research and AI application in light of research ethics. This finding indicates that research ethics greatly contribute to the quality of scientific research in the use of AI applications.

The use of sophisticated AI methods enhances the accuracy and efficiency of the research because it allows a researcher to process large data more quickly, which means that he or she can make more accurate conclusions using a larger amount of data and enable experiments and simulations with complex models and algorithms, which creates the best environment to test research hypotheses and minimise human bias in analysis, as algorithms are more objective.

The results of our study correspond to the works by D. Peters, K. Vold, D. Robinson et al. [65], who have reported that ethical considerations play a crucial role in the effectiveness of AI applications in research because ethical considerations promote responsible data management and open methodology, which helps to improve the results of research. The findings of the research are also consistent with those of L. Floridi, J. Cowls, M. Beltrametti et al. [53], who stated that ethical principles play the role of a key mediator in the implementation of AI in academic research and that transparency and fairness can create trust and enhance the credibility of the research. They, similarly, are aligned with the conclusions of X. Wang, M. Yu, and S. Fong [66], who discovered that AI tools benefit research productivity most when combined with ethical oversight, eliminating the likelihood of misusing data and encouraging responsibility, and that is why you can say that they have an indirect impact on the matter of research ethics.

1: Path analysis results for the direct and indirect effects of the relationship between the use of AI techniques in scientific research and the outcomes of using AI applications in the presence of research ethics.

Sub-hypothesis 1: Ho1-1: There is no statistically significant relationship at (0.05 = α) level between the use of AI techniques in scientific research and the use of AI applications in light of research ethics (the presence of vision and mission).

Table 14

Path analysis results

Statement/Model	Direct Effect	Indirect Effect	Total Effect
X-Y	0.82	0.12	0.95
X-M1	0.95		
M1-Y*	0.13		

Note. * M1: Vision and Transparency

Table 14 reveals that the direct effect of using AI in scientific research on the outcomes of using AI applications is 0.82, and the indirect effect through the presence of vision and mission as a mediating variable is 0.13, resulting in a total effect of 0.95. This confirms the relationship between the use of AI in scientific research and the outcomes of using AI applications. To calculate the variance caused by the indirect effect with the mediating variable, (VAF) (Variance Accounted) is computed, which is the ratio of the indirect effect to the total effect, yielding 0.14, indicating a weak relationship. Therefore, the first sub-hypothesis was rejected, and the alternative hypothesis was accepted: There is a statistically significant relationship at ($0.05 = \alpha$) level between the use of AI techniques in scientific research and the use of AI applications in light of research ethics (the presence of vision and mission), suggesting that AI systems used in scientific research are fair and unbiased. This implies that the data to be used to train the AI system must be heterogeneous and representative of the population, and the AI system must be tested to be objective and remedied in case of need.

The researchers J. Wanner, L. V. Herm, K. Heinrich et al. [67] revealed that transparency and clear vision in the application of artificial intelligence positively affect acceptance and trust, yet their mediating effect on the outcomes of performance is weaker in comparison with that of direct technological capabilities. This follows the conclusions of A. Singhal, N. Neveditsin, H. Tanveer et al. [68], who added that fairness and unbiased training data are crucial factors in achieving ethical results in AI, but they cannot account for ethical results unless transparency is actively controlled and refined. This helps us to conclude that transparency and vision need to be supplemented by strict checking of AI impartiality.

Sub-hypothesis 2: Ho1-2: The relationship between the use of AI techniques in scientific research and the use of AI applications in light research ethics (the presence of fairness) is not statistically significant at the $0.05 = \alpha$ level.

Table 15

Path analysis results

Statement/Model	Direct Effect	Indirect Effect	Total Effect
X-Y	0.74	0.16	0.90
X-M2	0.89		
M2-Y*	0.18		

Note. * M2: Fairness

From Table 15, it is evident that the direct effect of using AI in scientific research on the outcomes of using AI applications is 0.74, and the indirect effect through the presence of fairness as a mediating variable is 0.16, resulting in a total effect of 0.90. This confirms the mediating role of fairness in the relationship between the use of AI in scientific research and the outcomes of using AI applications. To calculate the variance caused by the indirect effect with the mediating variable, (VAF) (Variance Accounted) is computed, which is the ratio of the indirect effect to the total effect, yielding 0.18, indicating a weak relationship. Therefore, the second sub-hypothesis was rejected, and the alternative hypothesis was accepted: There is a statistically significant relationship at ($0.05 = \alpha$) level between the use of AI techniques in scientific research and the use of AI applications in light of research ethics (the presence of fairness). This can be attributed to the fact that AI systems used in scientific research protect individuals' privacy. This means that researchers should only collect the necessary data for their research, obtain informed consent from participants, and store and use the data securely.

It is in line with the results of the research conducted by P. Chen, L. Wu, and L. Wang [69], who highlighted fairness as an essential aspect that is insufficiently discussed in the context of AI research, and identical biased training data may compromise the validity of research. It is also compatible with the results of P. Panarese, M. M. Grasso, and C. Solinas [70], who identified the obstacles to fairness in the AI industry and found that fairness interventions do not affect AI ethics, but their impact on the performance outcomes is usually slow. Likewise, the results are consistent with the work of A. Jobin, M. Ienca, and E. Vayena [52], who noted that fairness in AI governance leads to ethical compliance, albeit with a rare effect on the overall impact of AI technologies on the research outcomes or its societal impact, which substantiates the findings according to our study.

Sub-hypothesis 3: Ho3-3: The use of AI techniques in scientific research and the use of AI applications in view of research ethics (presence of privacy) do not have a statistically significant correlation at the ($0.05 = \alpha$) level.

Table 16

Path analysis results

Statement/Model	Direct Effect	Indirect Effect	Total Effect
X-Y	0.78	0.17	0.95
X-M3	0.92		
M3-Y*	0.18		

Note. * M3: Privacy

From Table 16, it is clear that the direct effect of using AI in scientific research on the outcomes of using AI applications is 0.78, and the indirect effect through the presence of privacy as a mediating variable is 0.17, resulting in a total effect of 0.95. This confirms the mediating role of privacy in the relationship between the use of AI in scientific research and the outcomes of using AI applications. To calculate the variance caused by the indirect effect with the mediating variable, (VAF) (Variance

Accounted) is computed, which is the ratio of the indirect effect to the total effect, yielding 0.18, indicating a weak relationship. Therefore, the third sub-hypothesis was rejected, and the alternative hypothesis was accepted: There is a statistically significant relationship at $(0.05 = \alpha)$ level between the use of AI techniques in scientific research and the use of AI applications in light of research ethics (the presence of privacy). This can be attributed to the fact that AI systems used in scientific research are transparent, interpretable, and accountable. This means that researchers must be able to understand how the AI system reaches its conclusions or recommendations.

Sub-hypothesis 4: Ho1-4: There is no statistically significant relationship at $(0.05 = \alpha)$ level between the use of AI techniques in scientific research and the use of AI applications in light of research ethics (the presence of accountability).

Table 17

Path analysis results

Statement/Model	Direct Effect	Indirect Effect	Total Effect
X-Y	0.69	0.25	0.94
X-M4	0.96		
M4-Y*	0.26		

Note. * M4: Accountability

From Table 17, it is clear that the direct effect of using AI techniques in scientific research on the outcomes of using AI applications is 0.69, and the indirect effect through the presence of accountability as a mediating variable is 0.25, resulting in a total effect of 0.94. This confirms the mediating role of accountability in the relationship between the use of AI in scientific research and the outcomes of using AI applications. To calculate the variance caused by the indirect effect with the mediating variable, (VAF) (Variance Accounted) is computed, which is the ratio of the indirect effect to the total effect, yielding 0.27, indicating a strong relationship. As such, the fourth sub-hypothesis was rejected, and the alternative hypothesis was accepted: There is a statistically significant relationship at the $(0.05 = \alpha)$ level between the application of AI techniques in scientific research and the application of AI applications in view of research ethics (the presence of accountability). It may be explained by the fact that AI systems are used responsibly in scientific research. This implies that the researchers ought to anticipate the effects that their studies may have on society and any ethical issues and discuss them with the stakeholders during the process of undertaking the research.

The current results of our study are consistent with I. Rahwan [71], who pointed out that responsibility is a core pillar of ethical use of artificial intelligence and that systems with clear responsibility structures foster a greater level of trust and provide more effective results. Also echoing the points made by L. Floridi, J. Cowls, M. Beltrametti et al. [53], who emphasised that accountability should be implemented across all stages of the AI lifecycle, minimise risks, and facilitate social acceptance,

which in turn validates your conclusion that accountability is a key factor to consider in the configuration and implementation of the AI. Conversely, I. Rahwan, M. Cebrian, N. Obradovich et al. [72] also indicated that, despite the significance of accountability, in many situations, it is challenging to fully apply accountability to AI systems, which can also be a limitation to the mediating power of accountability.

Main Hypothesis 2: Ho2: There is no statistically significant relationship at (0.05 = α) level between the use of AI techniques in scientific research and the outcomes of using AI applications.

Table 18

Results of multiple regression analysis to test the relationship between dimensions of AI technology use in scientific research and the outcomes of using AI applications

Dependent variable	Co. Co. (R)*	Deter. Co. (R ²)**	Calculated F	DF	F Sign. level	AI***	B	Calculated T Value	T Sign. level
Outcomes of Using AI Applications	0.925	0.856	663.588	3,334,337	0.000*	Smart Search Engines	0.291	8.829	0.000*
						Automatic Summarisation & Content Generation	0.228	6.526	0.000*
						Statistical Analysis & Prediction	0.442	9.922	0.000*

Note. * Correlation Coefficient (R); ** Determination Coefficient (R²); *** AI Technology Use Dimensions

The results of the multiple regression analysis indicate a positive and strong relationship between the use of AI technologies in scientific research and the outcomes of using AI applications, with a correlation coefficient of 0.925. The impact of AI technology use on the outcomes of AI applications is statistically significant, with a calculated F value of 663.588 and a significance level of 0.000. The determination coefficient (R²) indicates that 85.6% of the variance in the outcomes of AI application use is due to strategies for using AI technologies in scientific research. The analysis also reveals that all dimensions of use (smart search engines, automatic summarisation & content generation, and statistical analysis & prediction) have an effect on the outcomes, with calculated T values of 8.829, 6.526, and 9.922 respectively, and significance levels of 0.000, 0.000, and 0.000.

Therefore, the null hypothesis for the second main hypothesis was rejected, and the alternative hypothesis was accepted, stating that there is a statistically significant relationship at the level ($\alpha = 0.05$) between AI technology use in scientific research and the outcomes of using AI applications. This could be attributed to the fact that while AI plays an important role in many fields, its role in modern educational and pedagogical processes is even more critical. Studies have highlighted the importance of its applications in education, leading to improved decision-making,

better quality of education, development of life skills, and enhancement of cognitive achievement and research skills among faculty and researchers [51]. There are ethical issues with AI that require a more insightful and thorough cooperation with the humanities and social sciences to make sure that its technologies do not make more issues than they are intended to resolve. These courses are important in critical thinking and creativity, as they equip individuals and societies to meet the changing world and give a better insight into the issues posed by technology. As the importance of AI in education grows, conferences on AI ethics in education are becoming more common, so that stakeholders can share their ideas, knowledge, and experiences, which may eventually see the creation of more responsible and ethical AI tools.

Our findings align with the research by R. Luckin, J. Rudolph, M. Grunert et al. [73], who found that artificial intelligence allows producing more personalised and accurate research results, as it allows digging deeper into the data and helps to generate new content. The focus on automatic summarisation and content generation in this paper is the reflection of the tendencies stated by J. Zhao, E. Chapman, and P. G. Sabet [74], who mentioned that there is an increasing reliance on generative AI in drafting summaries and synthesising findings. It is also in line with reports of R. Binns [55] and A. Jobin, M. Ienca, and E. Vayena [52], who suggested that more robust ethical principles are needed to ensure that AI applications in education and research prevent bias reinforcement and damage academic integrity unintentionally.

Table 19

Multiple regression analysis and the relationship between AI technology use dimensions and research ethics in scientific research

Dependent variable	Co. Co. (R)*	Deter. Co. (R ²)**	Calculated F	DF	F Sign. level	AI***	B	Calculated T Value	T Sign. level
Research Ethics in Scientific Research	0.884	0.781	396.150	3,334,337	0.000*	Smart Search Engines	0.047	1.024	0.306
						Automatic Summarisation & Content Generation	0.116	2.383	0.018*
						Statistical Analysis & Prediction	0.938	15.075	0.000*

Note. * Correlation Coefficient (R); ** Determination Coefficient (R²); *** AI Technology Use Dimensions

The results of the multiple regression analysis indicate a positive and strong relationship between the use of AI technologies in scientific research and research ethics in scientific research, with a correlation coefficient of 0.884. The impact of AI technology use on research ethics is statistically significant, with a calculated F value of 396.150 and a significance level of 0.000. The determination coefficient (R²)

indicates that 78.1% of the variance in research ethics is due to strategies for using AI technologies in scientific research. The analysis reveals an effect of two usage dimensions (automatic summarisation & content generation, and statistical analysis & prediction) on research ethics, with calculated T values of 2.383 and 15.075 respectively, and significance levels of 0.018 and 0.000. However, the analysis did not show a statistically significant effect of the smart search engines dimension on research ethics, with a T value of 1.024 and a significance level of 0.306. Therefore, the null hypothesis for the third main hypothesis was rejected, and the alternative hypothesis was accepted, stating that there is a statistically significant relationship at the level ($\alpha = 0.05$) between the use of AI technologies and research ethics in scientific research. This could be attributed to the fact that these tools can be used to access data and scientific references, explore research ideas, and provide access to various relevant scientific references across global databases, saving time and effort while being more accurate. These tools can be utilised while respecting the integrity guidelines set at both the local and international levels.

These findings are in line with those of J. Zhao, E. Chapman, and P. G. Sabet [74], who discovered that AI tools have greatly improved transparency, particularly those utilised in data analysis and prediction. According to T. Eloundou, S. Manning, P. Mishkin et al. [75], when used properly, automatic summarisation and content creation technologies, including large language models (LLMs), can enhance ethical research writing.

In contrast to the findings of D. Chalmers, N. G. MacKenzie, and S. Carter [76], who proposed that AI-powered search tools improve ethical research behaviour by improving access to diverse sources, thereby reducing publication bias, there is no statistically significant correlation between intelligent search engines and research ethics. This disparity might be explained by user awareness, changes in the application and comprehension of these technologies, or other contextual factors.

Main Hypothesis 4: Ho4: There is no statistically significant relationship at ($\alpha = 0.05$) level between research ethics and the results of using AI applications.

Table 20

Results of multiple regression analysis testing the relationship between research ethics and the results of using AI applications

Dependent variable	Co. Co. (R)*	Deter. Co. (R ²)**	Calculated F	DF	F Sign. Level	AI***	B	Calculated T Value	T Sign. level
Results of Using AI Applications	0.889	0.790	313.321	3, 334, 337	0.000*	Vision and Transparency	0.052	1.196	0.233
						Fairness	0.285	8.265	0.000*
						Privacy	0.018	0.324	0.746
						Responsibility	0.515	9.043	0.000*

Note. * Correlation Coefficient (R); ** Determination Coefficient (R²); *** AI Technology Use Dimensions

The results of the multiple regression analysis indicate a positive and strong relationship between research ethics and the results of using AI applications, with a correlation coefficient of (0.889). The effect of research ethics on the results of using AI applications is statistically significant, with a calculated F value of (313.321) and a significance level of (0.000). The coefficient of determination (R^2) indicates that (79.0%) of the variance in the results of using AI applications is attributed to research ethics. The analysis also reveals that the dimensions of fairness and responsibility have a significant effect on the results, with calculated T values of (8.265 and 9.043) and significance levels of (0.000 and 0.000), respectively. However, the analysis did not show a statistically significant effect for the dimensions of vision and transparency, and privacy, with T values of (1.196 and 0.324) and significance levels of (0.233 and 0.746), respectively.

Therefore, the null hypothesis of the fourth main hypothesis was rejected, and the alternative hypothesis was accepted, which states: There is a statistically significant relationship at ($\alpha = 0.05$) level between research ethics and the results of using AI applications. This can be attributed to the fact that AI tools can help researchers in drafting their research papers by providing the necessary data and relevant information, thereby improving the quality of the research paper. AI tools can also reduce typographical, linguistic, and grammatical errors, and contribute to detecting academic plagiarism and scientific theft. As a result, researchers can benefit from various available research literatures across different global databases, quickly and accurately. However, when using these tools, researchers must adhere to the ethical standards of research and academic integrity.

S. Schicktanz, J. M. Welsch, M. Schweda et al. [56] also pointed out that the responsible use of artificial intelligence leads to high-quality research outcomes by preventing bias, ensuring fair access to data, and maintaining integrity, all of which contribute to improving research results. The insignificant effects of vision and transparency contrast with the emphasis on the importance of transparency in building trust [77] and privacy in protecting sensitive data [78].

Conclusions and Recommendations

Our findings indicate that artificial intelligence has a significant positive impact on improving scientific research outcomes. However, the indirect effect of factors like vision and mission is weak. Fairness plays a weak mediating role in the relationship between AI and applications, highlighting the need to strengthen principles of justice. Privacy is considered an important variable to ensure research fairness, while responsibility is seen as a strong mediating factor that enhances transparency and analysis of societal impacts. Additionally, AI significantly promotes research ethics, especially in summarisation and statistical analysis, with a strong relationship between research ethics and the outcomes of AI applications.

In light of our findings, we recommend establishing ethical standards to keep pace with the future of AI applications in scientific research and improve research outcomes; expanding the digital infrastructure of universities related to the devel-

opment of scientific research and continuously train researchers on AI applications and research services, under the guidance of skilled AI professionals; developing a national strategy for the dissemination and general use of AI and big data technologies within Jordan's higher education and research systems; allocating investments for developing the technological infrastructure necessary for integrating AI and big data analysis into research programs; and encouraging the establishment of research partnerships with leading global AI and big data centers and universities to incorporate these technologies into scientific research in Jordanian universities.

References

1. Salah B.M., Alhamad N.F., Alazzam A.A., Albadarneh M.M., Alqiam H.A.A., Rababah M.A. Optimism predictive ability and psychological flexibility among students during COVID-19 pandemic. *Journal of Educational and Social Research*. 2022;12(5):197–208. Accessed November 25, 2024. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
2. Al-Gayam I.M., Al-Rawashdeh B.A., Essa A.H., Rababah M.A. Psychological suggestive connotations in Fahd Al-Askar's poetry: "Woman and Wine" poem as a model. *Journal of Language Teaching and Research*. 2025;16(1):107–117. doi:10.17507/jltr.1601.12
3. Alghazo K.M., Qbeita A.A., Rababah M.A., Malkawi N.A. English language teachers' employment of successful intelligence skills. *International Journal of English Language and Literature Studies*. 2023;12(2):184–194. doi:10.55493/5019.v12i2.4839
4. Yassien B.B.M., Albadarneh M.M.T., Alazzam A.A.A.M., Rababah M.A. Relationship between organisational trust and decision-making participation. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2023;23(7):107–116. doi:10.33423/jhetp.v23i7.6021
5. Alorani O.I., Erkir S., Rababa'h S.Y., Bani-Khair B.M., Alkhalidi A.A., Rababah M.A., Al-Hawamdeh B.M., et al. English language teachers' perspectives on technological applications used for students with disabilities. *Journal of Language Teaching and Research*. 2025;16(1):168–179. doi:10.17507/jltr.1601.18
6. Malkawi N., Rababah M.A., Al Dalaeen I., Ta'amneh I.M., El Omari A., Alkhalidi A.A., Rabab'ah K. Impediments of using e-learning platforms for teaching English: a case study in Jordan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2023;18(5):95–111. Accessed November 25, 2024. <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/36727>
7. Rababah M.A., Rababah L.M., Abumelhim M.H., Abu-Melhim A.R., Rababah K.A. Interdisciplinary investigation of naming practices of cafes signages in Jordan. *GEMA Online Journal of Language Studies*. 2023;23(4):1–14. doi:10.17576/gema-2023-2304-01
8. El-Ebiary Y.A.B., Mjlae S.A., Ahmad H., Rababa'h S.Y., Rababah M.A., Arabiat O.G. IR4.0 and Internet of things: future directions towards enhanced connectivity, automation, and sustainable innovation. *TELKOMNIKA (Telecommunication Computing Electronics and Control)*. 2024;22(6):1469–1477. doi:10.12928/telkomnika.v22i6.25487
9. Rababa'h S.Y., Rababah L.M., Rababah M.A., Banyani M.G., Alorani O.I., Al-Habies F.A. Teachers' perceptions of the barriers of employing educational technology skills in teaching. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(9):74–97. doi:10.17853/1994-5639-2024-9-74-97
10. Harara N.M., Amarnah E.F., Al Hammouri R.N., Rababah M.A., Rababah L., El-Omari A.H. The effect of Osborn's model on developing students' rhetoric concepts. *Journal of Language Teaching and Research*. 2024;15(4):1072–1082. doi:10.17507/jltr.1504.05

11. Rababah L.M., Rababah M.A. Online social learning and instructional presence: enhancing English education at a Jordanian university. *Forum for Linguistic Studies*. 2024;6(6):729–741. doi:10.30564/fls.v6i6.7430
12. Malkawi N.A., Rababah L.M., Erkir S., Bani-Khair B., Al-Hawamdeh B.M., Al-Omari S.K., Rababah M.A. Effectiveness of English e-learning classes: university students' perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*. 2024;15(6):1978–1987. doi:10.17507/jltr.1506.23
13. Al-Habies F.A., Rababa'h S.Y., Rababah M.A. Obstacles to marriage for Jordanian persons with visual or hearing disabilities from their perspectives. *FWU Journal of Social Sciences*. 2024;18(2):91–104. Accessed November 25, 2024. <http://121.52.146.40/fwujournal/index.php/ojss/article/view/3032>
14. Rababah L.M., Al-Khawaldeh N.N., Rababah M.A. Mobile-assisted listening instructions with Jordanian audio materials: a pathway to EFL proficiency. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2023;17(21):129–147. doi:10.5991/ijim.v17i21.42789
15. Abu Omar R.A., Alhasanat H.A., Rababa'h S.Y., Rahamneh K.F., Kaddum M., Al-Thunebat S.A., Rababah M.A. Jordanian Arabic language teachers' attitudes towards the use of differentiated instruction in teaching. *Journal of Language Teaching and Research*. 2025;16(2):425–434. doi:10.17507/jltr.1602.08
16. Wolor C.W., Madli F., Rababah M.A., Mukhibad H., Hoo W.C. Examining the impact of knowledge management use and innovation on business performance of MSMEs in the digital age: case study MSMEs in Indonesia. *Journal of Sustainability Research*. 2024;4(1):1–18. doi:10.20900/jsr20240070
17. Alazzam A.A., Al-Shokran A.A., Suleiman B.M., Rababah M.A., Al-Hawamdeh B.M., Al-Marazik I.A., et al. The relationship between psychological stress and mindfulness among exceptional students in the main stage of schooling. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(4):148–168. doi:10.17853/1994-5639-2024-4-148-168
18. Sakarneh M.A., Ziadat A.H., Almakaleh A.A., Rababah M.A., Alhassan A.H., Al-Muhairat L.A., Al-Rababah H.A. Socio-pedagogical competencies needed by educators of students with autism spectrum disorder: a parent's perspective. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2022;25(5):176–194. doi:10.17853/1994-5639-2023-5-176-194
19. Almsbhiheen M.M., Aljazi S.F.F., Alhasanat H.A.A., Rababah M.A. The effect of active learning strategies on developing oral reading skills in low-achieving native-speaker Arabic students. *International Journal of English Language and Literature Studies*. 2023;12(4):384–400. doi:10.55493/5019.v12i4.4923
20. Rababah L.M., Al-Shboul O.K., Banikalef A.A. Examination of the use of feedback in EFL writing instruction: a case study of Jordan. *Journal of Language Teaching and Research*. 2023;14(1):263–268. doi:10.17507/jltr.1401.28
21. Al-Awamrah A.F., Bani-Khair B.M., Kaddum M., Rababah L.M., Al-Khabis F.A., Wolor K.V., Rababah M.A. The effectiveness of digital storytelling as a tool for forming students' administrative values in pedagogical practice *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2026;28(1):65–85. doi:10.17853/1994-5639-2026-1-65-85
22. Alquraan L., Alzoubi K.H., Rababa'h S.Y. Mutations of SARS-CoV-2 and their impact on disease diagnosis and severity. *Informatics in Medicine Unlocked*. 2023;39:101256. doi:10.1016/j.imu.2023.101256
23. Alorani O.I., Rababah S.Y., Al-Maraziq I., Miqdadi Z.M., Al-Habis F., Rababah M. Social media addiction and its relationship with feelings of alienation and cognitive distortions among youth in Jordan. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(6):126–148. doi:10.17853/1994-5639-2025-6-126-148
24. Mashaqbeh H.S., Mjlae S.A. FL-Jaya scheduler: an optimized Jaya algorithm for effective independent task scheduling in cloud systems. *Computing*. 2025;107(6):129. doi:10.1007/s00607-025-01475-2

25. Harara N.M., Al Najdawi B.M., Rababah M.A., Haniyi A.A. Jordanian tour guides' communication competency. *Journal of Language Teaching and Research*. 2024;15(3):873–883. doi:10.17507/jltr.1503.20
26. Al-Saidat E.M., Tawalbeh A.I., Malkawi N.A., Shehadeh T.M., Rababah K.A., Rababah M.A. The linguistic implications of Facebook nicknames for Jordanian males and females. *Theory and Practice in Language Studies*. 2023;13(10):2457–2467. doi:10.17507/tpls.1310.04
27. Mohamed Y.A., Mohamed A.H., Kannan A., Bashir M., Adiel M.A., Elsadig M.A. Navigating the ethical terrain of AI-generated text tools: a review. *IEEE Access*. 2024;12:197061–197120. Accessed November 25, 2024. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/10813359/>
28. Wolor W.C.H., Datu Eranza D.R., Rababah M.A., Nurkhin A. Relationship of work-family conflict, work-life imbalance, and work-related stress with employee performance of married women in Indonesia: a cross-sectional study. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 2023;29(3):350–369. (In Persian) Accessed November 25, 2024. <https://www.sid.ir/filesserver/jf/39-280765-fa-1145551.pdf>
29. Wolor C.W., Wibawa E.A., Eranza D.R.D., Nurkhin A., Rababah M.A. Impact of bullying on work motivation and job satisfaction. *Health Psychology Report*. 2024;1(11):1–12. doi:10.5114/hpr/166427
30. Al-Jezawi H.K., Al-Abdulrazaq M.A., Rababah M.A., Aldoory A.H. Art voicing peaceful protest: hip-hop and rap in the American and Arabic cultures. *IJAES*. 2023;24(1):1–16. Accessed November 25, 2024. <https://ijaes2011.net/index.php/IJAES/article/view/555>
31. Alajlouni A.M.S.A., Al Ghneimin O.A.E., Alsharayri N.N., Shatnawi Z.S., Rababah M.A. The role of language in juristic preference (Tarjih) through the interpretation of 'Anwar Al-Tanzil' and 'Asrar Al-Ta'wil'. *Forum for Linguistic Studies*. 2025;7(7):1085–1095. doi:10.30564/fls.v7i7.9385
32. Amer M.L., Rababah L.M., Rababah M.A. Exploring ChatGPT as a tool for thesis writing: perspectives of EFL supervisors in Jordanian universities. *Journal of Language Teaching and Research*. 2025;16(1):33–42. doi:10.17507/jltr.1601.04
33. Wolor C.W., Wibawa E.A., Rababah M.A., Eranza D.R.D. Economic acceleration after the COVID-19 pandemic through improving the quality of human resources in rural communities: a case study of Bawuran Tourism Village, Indonesia. *Southern African Journal of Social Work and Social Development*. 2023;35(2):20–35. Accessed November 25, 2024. https://hdl.handle.net/10520/ejc-socwork1_v35_n2_a8
34. Aldowkat I.M., Abu-Snoubar T.K., Olimat S.N., Mahadin D.K., Rababah M.A. Frankenstein: a literary perspective on the Coronavirus pandemic. *Jordan Journal of Modern Languages & Literatures*. 2024;16(2):505–522. doi:10.47012/jjml.16.2.13
35. Al-Abdulrazaq M., Alzoubi M., Al-Jezawi H.K., Rababah M. Unveiling gender dynamics: a feminist voice in Chaucer's "The Wife of Bath's Prologue and Tale". *Journal of Literary Studies*. 2024;40(1):1–19. doi:10.25159/1753-5387/15288
36. Alquraan L., Alzoubi K.H., Rababa'h S.Y. Mutations of SARS-CoV-2 and their impact on disease diagnosis and severity. *Informatics in Medicine Unlocked*. 2023;39:101256. doi:10.1016/j.imu.2023.101256
37. Rababah L.M., Al-Khawaldeh N.N., Rababah M.A. Mobile-assisted listening instructions with Jordanian audio materials: a pathway to EFL proficiency. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2023;17(21):129–147. doi:10.3991/ijim.v17i21.42789
38. Alquraan L., Alzoubi K.H., Rababa'h S., Karasneh R., Al-Azzam S., Al-Azayzih A. Prevalence of depression and the quality-of-life of breast cancer patients in Jordan. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*. 2020;13:1455–1462. doi:10.2147/JMDH.S277243
39. Mjlae S.A. Examines the value of cloud computing adoption as a proxy for IT flexibility and effectiveness. *Information Discovery and Delivery*. 2024;52(3):340–353. doi:10.1108/IDD-04-2023-0037

40. Mjlae S.A., Mohamad Z, Suryani W. Impact factors of IT flexibility within cloud technology on various aspects of IT effectiveness. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*. 2019;10(4):479–489. Accessed November 25, 2024. https://www.academia.edu/download/59110310/Impact_Factors_of_IT_Flexibility_within_Cloud_Technology_on_Various_Aspects_of_IT_Effectiveness20190502-80919-2hzjc6.pdf
41. Gerlich M. AI Tools in society: impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*. 2025;15(1):6. doi:10.3390/soc15010006
42. Jeon J., Kim L., Park J. The ethics of generative AI in social science research: a qualitative approach for institutionally grounded AI research ethics. *Technology in Society*. 2025;11:102836. doi:10.1016/j.techsoc.2025.102836
43. Ayling J., Chapman A. Putting AI ethics to work: are the tools fit for purpose? *AI and Ethics*. 2022;2(3):405–429. Accessed November 25, 2024. <https://link.springer.com/article/10.1007/s43681-021-00084-x>
44. Rodriguez-Saavedra M.O., Barrientos-Alfaro A.R., Málaga-Dávila C.P., Chávez-Quiroz F.G., Arguedas-Catasi R.W. Ethics and biases in the use of ChatGPT for academic research. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. 2025;8(1):874–885. doi:10.53894/ijirss.v8i1.4432
45. Hosseini M., Resnik D.B., Holmes K. The ethics of disclosing the use of artificial intelligence tools in writing scholarly manuscripts. *Research Ethics*. 2023;19(4):449–465. doi:10.1177/17470161231180449
46. Balakrishnan S., Vidya B. Unveiling the role of ChatGPT in higher education: a qualitative inquiry into its implementation among teaching faculties in Chennai, India. *Multidisciplinary Science Journal*. 2025;7(4):2025167. Accessed November 25, 2024. <https://www.malque.pub/ojs/index.php/msj/article/view/5231>
47. Dube S., Dube S., Ndlovu B.M., Maguraushe K., Malungana L., Kiwa F.J., Muduva M. Students' perceptions of ChatGPT in education: a rapid systematic literature review. In: *Science and Information Conference*. Cham: Springer Nature Switzerland; 2024:258–279. doi:10.1007/978-3-031-62273-1_18
48. Wilkinson C., Oppert M., Owen M. Investigating academics' attitudes towards ChatGPT: a qualitative study. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2024;40(4):105–120. doi:10.14742/ajet.9456
49. Drolet M.J., Rose-Derouin E., Leblanc J.C., Ruest M., Williams-Jones B. Ethical issues in research: perceptions of researchers, research ethics board members and research ethics experts. *Journal of Academic Ethics*. 2023;21(2):269–292. Accessed November 25, 2024. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10805-022-09455-3>
50. Sekaran U., Bougie R. *Research Methods for Business: A Skill Building Approach*. John Wiley & Sons; 2016. 448 p. Accessed November 25, 2024. https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=Ko6bCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA19&dq=Sekaran+U,+Bougie+R.+Research+Methods+for+Business:+A+Skill+Building+Approach.+John+Wiley+%26+Sons%3B+2016.&ots=2D1M_3IYnM&sig=458QhFvvRmgCQU21nQ5w0f0FT0
51. Mahmoud A. Applications of artificial intelligence as an approach to developing education in light of the challenges of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Research in Educational Sciences (IJRES)*. 2020;3(4):160–185. doi:10.29009/ijres.3.4.4
52. Jobin A., Ienca M., Vayena E. The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*. 2019;1(9):389–399. doi:10.1038/s42256-019-0088-2
53. Floridi L., Cows J., Beltrametti M., Chatila R., Chazerand P., Dignum V., et al. AI4People – an ethical framework for a good AI society: opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*. 2018;28(4):689–707. doi:10.1007/s11023-018-9482-5

54. Morley J., Floridi L., Kinsey L., Elhalal A. From what to how: an initial review of publicly available AI ethics tools, methods and research to translate principles into practices. *Science and Engineering Ethics*. 2020;26(4):2141–2168. doi:10.1007/S11948-019-00165-5
55. Binns R. Fairness in machine learning: lessons from political philosophy. *Proceedings of Machine Learning Research*. 2018;81:149–159. Accessed November 25, 2024. <https://proceedings.mlr.press/v81/binns18a.html>
56. Schickantz S., Welsch J., Schweda M., Hein A., Rieger J.W., Kirste T. AI-assisted ethics? Considerations of AI simulation for the ethical assessment and design of assistive technologies. *Frontiers in Genetics*. 2023;14:1039839. doi:10.3389/fgene.2023.1039839/full
57. Machado H., Silva S., Neiva L. Publics' views on ethical challenges of artificial intelligence: a scoping review. *AI and Ethics*. 2025;5(1):139–167. doi:10.1007/s43681-023-00387-1
58. Kruschel S., Hambauer N., Weinzierl S., Zilker S., Kraus M., Zschech P. Challenging the performance-interpretability trade-off: an evaluation of interpretable machine learning models. *Business & Information Systems Engineering*. 2025. doi:10.1007/s12599-024-00922-2
59. Haider J., Sundin O. *Invisible Search and Online Search Engines: The Ubiquity of Search in Everyday Life*. London and New York: Taylor & Francis; 2019. 160 p. doi:10.4324/9780429448546
60. Jordan M.I., Mitchell T.M. Machine learning: trends, perspectives, and prospects. *Science*. 2015;349(6245):255–260. doi:10.1126/science.aaa8415
61. Shah M., Wever M., Espig M. A framework for assessing the potential of artificial intelligence in the circular bioeconomy. *Sustainability*. 2025;17(8):3535. doi:10.3390/su17083535
62. Bolanos F., Salatino A., Osborne F., Motta E. Artificial intelligence for literature reviews: opportunities and challenges. *Artificial Intelligence Review*. 2024;57(10):259. doi:10.1007/s10462-024-10902-3
63. Kavashev Z. Using artificial intelligence in the development of self-determined lifelong learners in higher education: a scoping review. *Journal of Computing in Higher Education*. 2025. doi:10.1007/s12528-025-09463-3
64. Zou D., Xie H., Kohnke L. Navigating the future: establishing a framework for educators' pedagogic Artificial Intelligence competence. *European Journal of Education*. 2025;60(2):e70117. doi:10.1111/ejed.70117
65. Peters D., Vold K., Robinson D., Calvo R.A. Responsible AI – two frameworks for ethical design practice. *IEEE Transactions on Technology and Society*. 2020;1(1):34–47. Accessed November 25, 2024. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9001063/>
66. Wang X., Yu M., Fong S. Ethical considerations in AI-based scientific research: a systematic review. *Science and Engineering Ethics*. 2021;27(1). doi:10.1007/s11948-020-00262-5
67. Wanner J., Herm L.V., Heinrich K., Janiesch C. The effect of transparency and trust on intelligent system acceptance: evidence from a user-based study. *Electronic Markets*. 2022;32(4):2079–2102. doi:10.1007/s12525-022-00593-5
68. Singhal A., Neveditsin N., Tanveer H., Mago V. Toward fairness, accountability, transparency, and ethics in AI for social media and health care: scoping review. *JMIR Medical Informatics*. 2024;12(1):e50048. doi:10.2196/50048
69. Chen P., Wu L., Wang L. AI fairness in data management and analytics: a review on challenges, methodologies and applications. *Applied Sciences*. 2023;13(18):10258. doi:10.3390/app131810258
70. Panarese P., Grasso M.M., Solinas C. Algorithmic bias, fairness, and inclusivity: a multilevel framework for justice-oriented AI. *AI & Society*. 2025. doi:10.1007/s00146-025-02451-2
71. Rahwan I. Society-in-the-loop: programming the algorithmic social contract. *Ethics and Information Technology*. 2021;23(1). doi:10.1007/s10676-020-09547-5
72. Rahwan I., Cebrian M., Obradovich N., Bongard J., Bonnefon J.F., Breazeal C., et al. Machine behaviour. *Nature*. 2019;568(7753):477–486. doi:10.1038/s41586-019-1158-y

73. Luckin R., Rudolph J., Grünert M., Tan S. Exploring the future of learning and the relationship between human intelligence and AI. An interview with Professor Rose Luckin. *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2024;7(1):346–363. doi:10.37074/jalt.2024.7.1.27
74. Zhao J., Chapman E., Sabet P.G. Generative AI and educational assessments: a systematic review. *Education Research and Perspectives*. 2024;51:124–155. doi:10.70953/ERPv51.2412006
75. Eloundou T., Manning S., Mishkin P., Rock D. *GPTS are GPTS: An Early Look at the Labor Market Impact Potential of Large Language Models*. 2023. Accessed November 25, 2024. <https://www.33wang.com/blogfile/20230424202818700.pdf>
76. Chalmers D., MacKenzie N.G., Carter S. Artificial intelligence and entrepreneurship: implications for venture creation in the fourth industrial revolution. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 2021;45(5):1028–1053. doi:10.1177/1042258720934581
77. Burrell J. How the machine ‘thinks’: understanding opacity in machine learning algorithms. *Big Data & Society*. 2016;3(1):2053951715622512. doi:10.1177/2053951715622512
78. Zhang W., Ohrimenko O., Cummings R. Attribute privacy: framework and mechanisms. In: *Proceedings of the 2022 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*. 2022:757–766. doi:10.48550/arXiv.2304.06929

Information about the authors:

Abdelsalam Fahad Al-Awamrah – Associate Professor, Department of Educational Leadership and Fundamentals, University of Jordan, Amman, Jordan; ORCID 0000-0002-8827-1723. E-mail: a.awamrah@ju.edu

Baker Mohammad Bani-Khair – Full Professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Arts, The Hashemite University, Zarqa, Jordan; ORCID 0000-0002-0738-7696. E-mail: bakribakr@yahoo.com

Suzie Yaseen Rababa'h – Assistant Professor, Pharmacy Department, Pharmacy Faculty, Jadara University, Irbid, Jordan; ORCID 0000-0002-4163-2675. E-mail: s.rababah@jadara.edu.jo

Luqman Mahmoud Rababah – Full Professor, English and Literature Department, Jadara University, Irbid, Jordan; ORCID 0000-0002-3871-3853. E-mail: rababah80@gmail.com

Ziyad Mahmoud Miqdadi – Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature, College of Arts and Educational Sciences, Middle East University, Amman, Jordan; ORCID 0009-0009-4717-8766. E-mail: z.miqdadi@meu.edu.jo

Feras Ali Mohammad Al-Habies – Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Jordan, Amman, Jordan; ORCID 0000-0002-7480-6934. E-mail: firas4400@yahoo.com

Mahmoud Ali Ibrahim Rababah – Dr. Sci. (Applied Linguistics), Senior Lecturer, Al-Balqa Applied University, Irbid, Jordan; ORCID 0000-0002-0930-4030. E-mail: mrababah@bau.edu.jo

Contribution of the authors:

A.F. Al-Awamrah, S.Y. Rababa'h – research conceptualisation, research methodology, writing original draft.

S.Y. Rababa'h, Z.M. Miqdadi, B.M. Bani-Khair, L.M. Rababah – validation of methodology procedures.

F.A.M. Al-Habies – validation of methodology procedures, writing the section “Literature Review”.

B.M. Bani-Khair, Z.M. Miqdadi – data analysis, writing a final draft.

F.A.M. Al-Habies, B.M. Bani-Khair – writing a final draft, text editing.

M.A.I. Rababah, L.M. Rababah – text editing.

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

Received 08.09.2025; revised 07.02.2026; accepted for publication 04.03.2026.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Аль-Авамра Абдельсалам Фахад – доцент кафедры руководства и основ образования Университета Иордании, Амман, Иордания; ORCID 0000-0002-8827-1723. E-mail: a.awamrah@ju.edu

Бани-Хаир Бакер Мохаммад – профессор кафедры английского языка и литературы факультета искусств Хашимитского университета, Зарка, Иордания; ORCID 0000-0002-0738-7696. E-mail: bakribakr@yahoo.com

Рабаба'х Сьюзи Ясин – старший преподаватель кафедры фармации факультета фармации Университета Джадара, Ирбид, Иордания. ORCID 0000-0002-4163-2675. E-mail: s.rababah@jadara.edu.jo

Рабабах Лукман Махмуд – доцент кафедры английского языка и литературы Университета Джадара, Ирбид, Иордания. ORCID 0000-0002-3871-3853. E-mail: rababah80@gmail.com

Микдади Зияд Махмуд – старший преподаватель кафедры арабского языка и литературы Колледжа искусств и образовательных наук Ближневосточного университета, Амман, Иордания; ORCID 0009-0009-4717-8766. E-mail: z.migdadi@meu.edu.jo

Аль-Хабис Ферас Али Мохаммад – доцент кафедры психологии факультета искусств Университета Иордании, Амман, Иордания; ORCID 0000-0002-7480-6934. E-mail: fras4400@yahoo.com

Рабабах Махмуд Али Ибрагим – доктор наук (прикладная лингвистика), старший преподаватель Университета прикладных наук Аль-Балка, Ирбид, Иордания; ORCID 0000-0002-0930-4030. E-mail: mrababah@bau.edu.jo

Вклад соавторов:

А.Ф. Аль-Авамра, С.Я. Рабаба'х – концептуализация исследования, методология исследования, написание первоначального варианта статьи.

С.Я. Рабаба'х, З.М. Микдади, Б.М. Бани-Хаир, Л.М. Рабабах – валидация методологических процедур.

Ф.А.М. Аль-Хабис – валидация методологических процедур, написание обзора литературы.

Б.М. Бани-Хаир, З.М. Микдади – анализ данных, написание окончательного варианта статьи.

Ф.А.М. Аль-Хабис, Б.М. Бани-Хаир – написание окончательного варианта статьи, редактирование текста.

М.А.И. Рабабах, Л.М. Рабабах – редактирование текста.

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

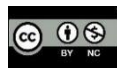
Статья поступила в редакцию 08.09.2025; поступила после рецензирования 07.02.2026; принята в печать 04.03.2026.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2026-4-94-122



Модели организации национальных сетей вузовских филиалов: опыт России, Казахстана и Узбекистана

И.Д. Тургель

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

М.И. Балыбердин

*Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: mikhail.balyberin@gmail.com*

Л.Л. Божко

*Рудненский индустриальный университет, Рудный, Республика Казахстан.
E-mail: bogko@rii.edu.kz*

✉ irina.turgel@urfu.ru

Аннотация. Введение. Актуальность исследования обусловлена глубокой трансформацией филиальных сетей вузов в постсоветских странах, напрямую влияющей на доступность высшего образования, кадровый потенциал регионов и их социально-экономическое развитие. Несмотря на критическую роль филиалов, их системный анализ в сравнительной перспективе остается недостаточно разработанным. Цель – провести сравнительный анализ моделей организации и траекторий трансформации национальных сетей вузовских филиалов в России, Казахстане и Узбекистане. Методология, методы и методики. Методологическую основу составили системный, пространственный и функциональный подходы. Использовались методы сравнительного экономико-статистического анализа и экспертной оценки. Результаты. Выявлено сокращение числа филиалов в России с 1 232 до 520 за период 2014–2024 гг. и их концентрация в крупных городах, что усиливает региональное неравенство. В Казахстане и Узбекистане отмечен рост филиалов и их более равномерное распределение. Определена специфическая «смешанная модель» организации сети в постсоветских странах, сочетающая централизацию контроля с избирательной международной экспансией. Научная новизна заключается в разработке комплексной типологии моделей филиальных сетей (5 моделей) и в проведении первого детального сравнительного анализа их пространственной трансформации в трех крупнейших постсоветских странах. Практическая значимость. Результаты и рекомендации могут быть использованы органами управления образованием для разработки стратегий развития филиальных сетей, направленных на баланс между качеством, доступностью и устойчивым региональным развитием.

Ключевые слова: филиалы вузов, национальные сети филиалов, модели организации, пространственная трансформация, распределенный университет

Благодарности. Статья подготовлена в рамках гранта Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан по проекту AP19679796 «Исследование факторов развития регионов с учетом межрегиональных связей и государственного регулирования»

Для цитирования: Тургель И.Д., Бальбердин М.И., Божко Л.Л. Модели организации национальных сетей вузовских филиалов: опыт России, Казахстана и Узбекистана. *Образование и наука.* 2026;28(4):94–122. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-94-122

Models for organising national university branch networks: insights from Russia, Kazakhstan and Uzbekistan

I.D. Turgel

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation.

E-mail: irina.turgel@urfu.r

M. I. Balyberdin

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation.

E-mail: mikhail.balyberin@gmail.com

L.L. Bozhko

Rudny Industrial University, Rudny, Republic of Kazakhstan.

E-mail: bogko@rii.edu.kz

✉ *irina.turgel@urfu.ru*

Abstract. *Introduction.* The relevance of this study arises from the profound transformation of university branch networks in post-Soviet countries, which directly impacts the accessibility of higher education, the human resource potential of regions, and their socio-economic development. Despite the critical role of these branches, systematic analysis from a comparative perspective remains underdeveloped. *Aim.* The present study aims to conduct a comparative analysis of the organisational models and transformation trajectories of national university branch networks in Russia, Kazakhstan, and Uzbekistan. *Methodology and research methods.* The methodological framework is founded on systemic, spatial, and functional approaches. The study utilises methods of comparative economic-statistical analysis and expert evaluation. *Results.* The analysis reveals a reduction in the number of branches in Russia from 1,232 to 520 over the period 2014–2024, accompanied by their concentration in large cities, which exacerbates regional inequalities. In Kazakhstan and Uzbekistan, growth in the number of branches and a more even distribution have been observed. A distinctive “mixed model” of network organisation has been identified in post-Soviet countries, combining centralised control with selective international expansion. *Scientific novelty.* The scientific novelty lies in the development of a comprehensive typology of branch network models (comprising five models) and in conducting the first detailed comparative analysis of their spatial transformation across the three largest post-Soviet countries. *Practical significance.* The findings and recommendations can be utilised by educational authorities to develop strategies for establishing branch networks that balance quality, accessibility, and sustainable regional development.

Keywords: university branches, national branch networks, organisational models, spatial transformation, distributed university

Acknowledgements. The article was prepared as part of a grant from the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan under the project AP19679796 «Research of Regional Development Factors, Taking into Account Interregional Relations and State Regulation».

For citation: Turgel I.D., Balyberdin M.I., Bozhko L.L. Models for organising national university branch networks: insights from Russia, Kazakhstan and Uzbekistan. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2026;28(4):94–122. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-94-122

Введение

Филиалы вузов важны для системы высшего образования, так как они обеспечивают доступность образования в малых и средних городах, способствуя региональному развитию и выполняя важные социально-экономические функции. Они способствуют децентрализации образования, готовят кадры для местной экономики, поддерживают культурную жизнь регионов. Однако сложившийся в международных исследованиях западноцентричный подход к анализу филиальных сетей университетов фокусируется преимущественно на экспансии вузов в страны Азии и Ближнего Востока. Специфика развития филиальных сетей вузов в странах постсоветского пространства, сочетающих жесткий централизованный контроль с избирательной международной экспансией и одновременное решение масштабных внутренних задач по обеспечению территориальной доступности образования, пока остается вне поля зрения исследователей. Недостаточно разработан методический инструментарий, который мог бы быть использован для изучения национальных систем филиалов в странах с переходной экономикой и развивающимися рынками.

Наличие значительных лагун в теоретико-методологическом и методическом осмыслении проблематики развития национальных сетей вузовских филиалов становится серьезным препятствием для решения практических проблем их развития. Формы проявления и глубина этих проблем существенно различаются в зависимости от национальных политик и стратегий развития высшего образования. В странах, придерживающихся стратегии международной экспансии (США, Великобритания), возникают риски избыточной коммерциализации, а также серьезные репутационные риски для головного вуза в случае неудачи проекта. В странах, ограничивающих развитие внутренней филиальной сети (Норвегия, Нидерланды, Япония), возникают угрозы фрагментации национального образовательного пространства. В Китае и Беларуси строгая регламентация со стороны государства подавляет инициативу и гибкость как зарубежных филиалов, так и собственных вузов. Активное привлече-

ние зарубежных образовательных провайдеров (ОАЭ, Катар, Сингапур) тормозит развитие собственных университетов¹.

В советское время филиалы размещались на периферии промышленных и сельскохозяйственных центров с целью подготовки кадров для быстрорастущих отраслей, обеспечивая доступ к образованию в отдаленных районах при строгом административном контроле [2]. В конце 1990-х гг. число вузов и филиалов за пределами крупных городов резко выросло из-за пространственной децентрализации. Однако с конца 2000-х гг. началась политика укрупнения вузов с поддержкой федеральных программ развития и повышения их конкурентоспособности. При этом усилилась критика филиалов за слабую материально-техническую базу, дефицит квалифицированных преподавателей, формальную связь с головными вузами и приоритет коммерции над качеством обучения [3].

Под влиянием вышеназванных обстоятельств в России за период с 2014 по 2024 г. количество филиалов уменьшилось с 1 232 до 520, что свидетельствует о серьезных структурных изменениях в системе высшего образования. Резкое падение на 55 % наблюдалось в период с 2014 по 2018 г. С 2019 по 2024 г. численность филиалов колебалась, наблюдались ее незначительные повышения и сокращения (среднее значение в этот период составило 522 филиала, по итогам 2024 года – 520 филиалов). Сокращение численности филиалов затронуло в том числе и государственные вузы с наиболее крупными филиальными сетями. Так, лидер по количеству филиалов, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ по итогам 2024 г. имела 43 филиала, в то время как по итогам 2014 г. их было 59².

Однако существующая информация о состоянии филиальной сети российских вузов фрагментарна и недостаточна для формирования целостной картины, складывающейся как в России, так и на мировой арене, где филиалы выступают инструментом глобальной образовательной экспансии. Для принятия эффективных управленческих решений необходимо детальное изучение ключевых характеристик национальной сети филиалов, включая их пространственное распределение, специализацию, связь с головными вузами и другие параметры.

Вышеназванные обстоятельства определили цель исследования: провести комплексный анализ моделей организации национальных сетей филиалов вузов и выявить тенденции их трансформации с учетом международного опыта, пространственных особенностей и национальных приоритетов развития высшего образования.

¹ Global Focus. The EFMD Business Magazine. Режим доступа: <https://globalfocusmagazine.com/navigating-challenges-in-higher-education-the-impact-of-capacity-building-and-international-collaboration-in-developing-countries/>; <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20100226130619281>; <https://srheblog.com/2025/07/04/branch-campuses-and-the-mirage-of-demand/> (дата обращения: 15.01.2026).

² Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. Режим доступа: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 01.06.2025).

Для достижения данной цели были поставлены и последовательно решены следующие задачи:

– предложить и охарактеризовать модели организации общенациональных сетей вузовских филиалов на основе критериев правового регулирования, автономии вузов и активности создания филиалов;

– провести детализированный анализ количественных и качественных показателей, характеризующих организацию сети филиалов в крупнейших постсоветских странах (Россия, Казахстан и Узбекистан);

– выявить тенденции пространственной трансформации национальной сети филиалов в разрезе макрорегионов, типов населенных пунктов и удаленности от головных организаций.

Гипотеза исследования состоит в том, что, несмотря на общую историческую основу и схожие вызовы в обеспечении территориальной доступности высшего образования, модели организации и траектории трансформации национальных сетей вузовских филиалов в России, Казахстане и Узбекистане имеют существенные различия. Эти различия обусловлены комплексным влиянием национальных политик в области высшего образования, степенью централизации управления, особенностями пространственного распределения населения и экономики, а также избранными стратегиями интеграции в глобальное образовательное пространство. Предполагается, что в России доминирует тенденция к централизации и сокращению филиальной сети с ее концентрацией в крупных городах, в то время как в Казахстане и Узбекистане может наблюдаться более сбалансированное развитие, сочетающее элементы централизованного контроля с расширением сети для решения задач внутренней доступности и международной открытости.

Ограничения исследования обусловлены спецификой источников данных, географическими и временными рамками. Исследование опирается на официальную статистику и данные мониторинга органов управления образованием, что может не в полной мере отражать качественные аспекты деятельности филиалов. Сравнительный анализ моделей организации сетей в странах дальнего зарубежья проведен на основе вторичных данных и может не учитывать все нюансы национальных контекстов. Временные рамки (2014–2024 гг.) охватывают период активных трансформаций, но не позволяют в полной мере проследить долгосрочные исторические тренды. Исследование сфокусировано на макроанализе национальных моделей, а не на конкретных практиках управления отдельными филиалами. Географический охват (Россия, Казахстан, Узбекистан) ограничивает экстраполяцию выводов на все постсоветское пространство.

Обзор литературы

Теоретико-методологическую основу исследования формируют три группы источников.

Первая группа посвящена анализу национальных моделей высшего образования с учетом различных классификаций. Р. G. Altbach выделяет модели по степени открытости к международным стандартам: англоязычные экспортно ориентированные (США, Великобритания), рецептивные (Китай, Малайзия) и протекционистские (Франция, Япония) [4]. J. Knight, учитывая мотивы сотрудничества и государственное регулирование, классифицирует по стратегиям интернационализации: коммерческие (Австралия, Великобритания), взаимовыгодные (Германия, Канада) и развивающиеся (Бразилия, Россия) [5; 6]. М. Shattock выделяет социально ориентированные (скандинавские страны), рыночные (США) и гибридные модели (Австралия, Великобритания) по балансу государственного и рыночного регулирования [7]. I. Bleiklie рассматривает институциональную автономию, противопоставляя децентрализованные (США), централизованные (Франция) и сбалансированные системы (Германия) [8]. А. С. Запесоцкий выделяет культурно-исторические модели: гумбольдтовскую (Германия), англосаксонскую (США, Великобритания) и советскую [9]. Н. С. Розов классифицирует по степени государственного контроля и рыночных механизмов, акцентируя внимание на финансировании и управлении вузами: этатистские (Франция, Россия), рыночные (США) и смешанные (Германия, Канада) [10]. Российскую модель, по мнению О. В. Лешукова, рассматривают как гибридную с региональной дифференциацией и сильной ролью государства [11].

В ряде работ рассматривается влияние модели высшего образования на социально-экономические характеристики. М. Л. Агранович и А. А. Дренева анализируют связи между образовательными показателями и социальным неравенством [12]. Е. Л. Молокова и В. Л. Устюжанин предлагают критерии для классификации по признакам финансирования, коммерциализации и ролям академического сообщества, выделяя модели: рынок частных услуг, государственный патернализм, рынок мериторных благ, квазирынок и гибридная модель [13].

При этом в моделях национальных систем редко учитывается положение вузовских филиалов. Авторский коллектив во главе с Г. А. Красновой рассматривает исключения, связанные с анализом моделей экспорта образования, где филиалы рассматриваются как формы институционального присутствия за рубежом вместе с совместными программами, онлайн-обучением и сетевыми университетами [14]. Р. G. Altbach выделяет типологию филиалов по степени автономии: интегрированные (часть единой системы) и автономные (самостоятельные центры) [15].

Вторая группа источников исследует пространственный фактор и управление образованием. А. П. Катровский формулирует основы пространствен-

ной организации высшего образования, подчеркивая роль филиалов в обеспечении полицентричности системы [16]. Е. В. Болгова с соавт. предлагают методы экономического анализа пространственного распределения вузов на основе международного опыта [17]. В современной России усиливается централизация, ограничивающая самостоятельность филиалов и обостряющая территориальное неравенство. За рубежом, как отмечает Е. В. Болгова, филиалы чаще служат инструментом децентрализации, расширяя географический охват и адаптируя программы к локальным условиям [18].

Г. Н. Селянская считает, что для баланса централизации и децентрализации важна концепция территориально распределенного университета, где инфраструктура и функции распределены по разным локациям, включая удаленные филиалы и онлайн-платформы [19]. Отчет SBS Consulting выделяет миссии распределенных университетов и предлагает методики оценки филиальной политики, указывая, что зарубежные филиалы имеют больше автономии в учебных и кадровых вопросах по сравнению с российской практикой¹.

В России, как отмечают Н. А. Гаража и И. Н. Вобляя, наблюдается тенденция сжатия филиальной сети, вызванная балансировкой централизованного контроля и поддержки доступности образования [20]. С. В. Новиков считает, что усиление контроля головных вузов может привести к утрате образовательной функции филиалов, превращая их в трансляционные центры. Особенно остро это проявляется в малых и средних городах, где сокращение филиалов снижает социальную стабильность и качество жизни населения [21].

Третья группа исследований раскрывает экономические, политические, пространственные и социальные функции филиалов. Например, Т. Г. Римская описывает роль филиала ВГУЭС в развитии социокультурного пространства города Находка [22]. Е. В. Фоминых классифицирует филиалы постсоветской России на развивающиеся, инерционные и псевдофилиалы, различая их потенциал и задачи [23]. Н. А. Гаража и И. Н. Вобляя подчеркивают роль филиалов как локальных центров вовлечения разнообразных социальных групп в научные и производственные практики, а также в распространение социокультурных инициатив и кадровое обеспечение регионов [20]. А. Р. Манукян выделяет функции филиалов в обеспечении регионального доступа к высшему образованию и поддержке его регионализации [24]. С. Л. Данильченко отмечает вклад филиалов в сокращение территориального неравенства доступа к образованию [25].

С. М. Васин обосновывает, что филиалы способствуют развитию региональной экономики через подготовку квалифицированных кадров, стимулирование предпринимательства и инноваций, а также участвуют в реализации государственной образовательной политики – формировании гражданского общества, укреплении связей с работодателями и контроле качества обра-

¹Официальный сайт «SBS Consulting». Режим доступа: <https://www.sbs-consulting.ru/about/issledovaniya-i-analitika/analiz-peredovykh-praktik-i-metrik-po-upravleniyu-raspredelennymi-universitetami-obnovlenie/> (дата обращения: 03.07.2025).

зования через координаторов, назначаемых головными вузами [26]. Однако из-за ограниченной автономии, недостатка материально-технической базы и квалифицированных кадров филиалы не всегда эффективно выполняют свои функции.

Недостаток квалифицированных кадров рассматривается как одно из ключевых ограничений развития филиалов. Так, низкий уровень научной активности, по мнению В. А. Гуртова, Н. В. Париковой и С. В. Сиговой, в первую очередь связан с дефицитом ресурсов для исследований и недостатком квалифицированных преподавателей [27]. Отмечается малое число штатных преподавателей филиалов, их низкое предметное разнообразие [20]. Л. Ю. Коростелева рассматривает проблемы воспроизводства собственных кадров (закрытие диссоветов, сокращение числа аспирантов), возникшие в связи с переходом в категорию филиалов ранее самостоятельных вузов, расположенных в наукоградах РФ [28]. А. М. Галимов и Р. М. Бахтиева указывают на наличие серьезных проблем с привлечением квалифицированных кадров и в зарубежных филиалах вузов [29].

Методология, материалы и методы

Методологическую основу исследования составляют три подхода: системный, пространственный и функциональный. Системный подход рассматривает филиалы как структурные элементы национальной системы высшего образования, обеспечивающие ее устойчивость и развитие, интегрируя внутренние и внешние векторы с учетом национальных особенностей и государственного регулирования. Пространственный подход изучает географическое распределение филиалов и их роль в формировании образовательной инфраструктуры, что особенно важно для крупных территорий, таких как Россия, Казахстан и Узбекистан. Функциональный подход фокусируется на конкретных функциях филиалов в разных системах и их изменении под влиянием общественных приоритетов.

Комбинация этих факторов формирует модели организации национальных сетей филиалов. Развитая система образования стимулирует открытие зарубежных филиалов и международную экспансию, а острые проблемы доступности и пространственной дифференциации – расширение филиальной сети внутри страны.

В качестве источников информации использовались следующие: 1) нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность вузов и вузовских филиалов; 2) программные документы, определяющие национальные приоритеты и цели образовательной политики; 3) статистические сборники РФ «Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования», статистические данные органов государственной статистики, органов исполнительной власти Казахстана и Узбекистана; 4) научные статьи в открытых международных (Google Scholar, AMiner) и национальных (РИНЦ)

базах данных с глубиной охвата до 15 лет. Для поиска статей использовались ключевые слова на английском и русском языках, включая «branch campuses», «higher education models», «филиалы вузов», «трансформация филиальных сетей», а также их комбинации с указанием стран (например, «Russia branch campuses»). Отбор производился по критериям релевантности, индексируемости журналов в Scopus, WoS, РИНЦ и цитируемости работ.

Исследование проходило в три этапа: выделение пяти основных моделей организации филиальной сети на основе критериев активности создания филиалов и степени регулирования; анализ количественных и качественных характеристик сети на национальном уровне; оценка пространственной дифференциации по регионам, городам и удаленности от головных вузов. В итоге даны рекомендации по улучшению организации сети с учетом международного опыта, пространственных факторов и национальных приоритетов, с использованием сравнения России, Казахстана и Узбекистана.

В ходе исследования были использованы методы системного и сравнительного анализа, порядковых шкал, методы экономико-статистического анализа пространственного распределения показателей.

Выбор Казахстана и Узбекистана для сравнительного анализа обусловлен, во-первых, наличием длительного исторического опыта развития единой общенациональной системы высшего образования, во-вторых, принадлежностью к группе стран, реализующих в настоящий момент смешанную модель организации филиальной сети. Это позволило выявить общие подходы к организации филиальной сети и различия, обусловленные политическими, социально-экономическими и пространственными факторами, специфическими для каждой страны. Период анализа охватывает 2014–2024 гг., это период реализации масштабных общенациональных программ развития высшей школы и глобальных социально-экономических трансформаций, оказавших существенное влияние на развитие сети вузовских филиалов.

Результаты исследования

Анализ подходов к определению места и функций филиалов в системе высшего образования позволил выделить несколько моделей, обобщающих практики, сложившиеся в разных странах. Для выделения моделей была использована совокупность критериев, в которую вошли как критерии, уже используемые в научной литературе (автономия вуза и особенности нормативно-правового регулирования, но рассмотренные через призму развития филиальной сети); так и критерии, предложенные авторами, связанные со сравнительным анализом развития зарубежных и отечественных филиалов, глобальной открытости. На основе данных критериев было выделено 5 моделей организации национальной сети (табл. 1). Для оценки степени выраженности рассматриваемого критерия использовалась порядковая шкала, разработанная Т. К. Кравченко, Ю. А. Периковым и О. П. Щербининым и дающая возможность измерения как числовых, так и нечисловых атрибутов [30; 31].

Таблица 1

Модели организации филиальной сети

Table 1

Branch network organisation models

Модели филиальной сети / <i>Branch network models</i>	Автономия вузов / <i>Autonomy of universities</i>	Гибкость правового регулирования / <i>Flexibility of legal regulation</i>	Развитие филиалов зарубежных вузов на территории страны / <i>Development of branches of foreign universities in the country</i>	Развитие филиалов отечественных вузов за рубежом / <i>Development of branches of domestic universities abroad</i>	Развитие филиалов отечественных вузов на территории страны / <i>Development of branches of domestic universities throughout the country</i>
Глобальная децентрализованная / <i>Global decentralised</i>	высокая / <i>high</i>	высокая / <i>high</i>	средняя / <i>average</i>	высокая / <i>high</i>	высокая / <i>high</i>
Централизованная рецептивная / <i>Centralised receptive</i>	низкая / <i>low</i>	низкая / <i>low</i>	средняя / <i>average</i>	низкая / <i>low</i>	высокая / <i>high</i>
Национальный образовательный хаб / <i>National Education Hub</i>	средняя / <i>average</i>	высокая / <i>high</i>	высокая / <i>high</i>	низкая / <i>low</i>	средняя / <i>average</i>
Смешанная / <i>Mixed</i>	низкая / средняя / <i>low/average</i>	низкая / средняя / <i>low/average</i>	средняя / <i>average</i>	средняя / <i>average</i>	средняя / высокая / <i>average/high</i>
Ограничительная / <i>Restrictive</i>	низкая / средняя / <i>low/average</i>	низкая / <i>low</i>	низкая / <i>low</i>	низкая / <i>low</i>	средняя / <i>average</i>

1. Глобальная децентрализованная модель представлена в США, Великобритании, Франции и Австралии, где активно создаются зарубежные филиалы для интернационализации образования и расширения влияния. Американские университеты диверсифицируют доходы и предлагают международные стажировки, британские – расширяются в бывших колониях, французские – в Африке и на Ближнем Востоке. Австралийские филиалы ориентированы на соседние страны Юго-Восточной Азии из-за географической удалённости. Внутренние сети этих стран характеризуются высокой децентрализацией и адаптацией к региональным потребностям. P. G. Altbach считает, что в США многокампусные университеты сохраняют академическую автономию каждого филиала в рамках единого бренда и стандартов, обеспечивая доступность

образования повсеместно [32]. Австралия развивает региональные кампусы в рамках стратегии «образовательных хабов», специализирующихся по экономическим направлениям регионов. Нормативно-правовые базы этих стран обеспечивают гибкие механизмы создания филиалов и значительную автономию вузов в принятии решений

2. Централизованная рецептивная модель (Беларусь, Саудовская Аравия, Вьетнам, Китай). Так, Китай, активно принимает зарубежные филиалы, но практически не открывает собственные за пределами страны. Это связано с политикой контроля над академическими ресурсами и ориентацией на внутренние потребности. Китайские филиалы часто создаются в индустриальных зонах для подготовки кадров под конкретные отрасли¹. J. Knight отмечает, что нормативное регулирование строго регламентирует деятельность филиалов, ограничивая их автономию [33].

3. Модель национального образовательного хаба (ОАЭ, Катар, Сингапур). Ее ключевая особенность заключается в создании условий для концентрации международных образовательных учреждений на своей территории с последующим привлечением не только местного населения, но и студентов из третьих стран. Характерные черты данной модели: привлечение зарубежных филиалов с налоговыми льготами и упрощенным регулированием; резкспорт образовательных услуг; гибкое нормативное регулирование – сочетание либеральных условий для иностранных вузов с сохранением контроля над качеством (например, требования к аккредитации программ в ОАЭ); интеграция с экономикой знаний – филиалы становятся частью инновационных кластеров (например, связь с технопарками в Катаре). При этом, по мнению S. Wilkins, привлечение топовых зарубежных вузов в этом случае может сочетаться с развитием собственных университетов мирового уровня [34; 35].

4. Смешанная модель наблюдается во многих постсоветских странах, в том числе в России, Казахстане и Узбекистане. Они допускают открытие зарубежных филиалов (например, российские вузы в СНГ) и одновременно развивают внутреннюю сеть. При этом в России, согласно А. Smolentseva, в силу территориальных масштабов, филиалы наряду с традиционными функциями, обеспечивают еще и сохранение опорного каркаса расселения. Нормативная база включает многоуровневое регулирование: федеральные законы, типовые положения и международные соглашения. Казахстан и Узбекистан, несмотря на меньший масштаб, активно стремятся к интеграции в международное образовательное пространство [36]. К этой же модели можно отнести Испанию, Турцию.

5. Страны с ограниченной филиальной активностью, к которым можно отнести Нидерланды, Норвегию, Японию, Индию, Бразилию. Так, по мнению А. Yonezawa, Т. Christensen, Р. Lagreid и Л. Н. Rykkja, Индия экспортирует образование через частные филиалы, ориентированные на диаспору, но внутри страны их сеть фрагментирована. Нидерланды делают акцент на доступность

¹ Министерство образования КНР. Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html (дата обращения: 05.07.2025).

образования, размещая кампусы в менее развитых регионах. Японская система высшего образования делает акцент на качество, а не на количественное расширение филиальной сети. В Норвегии отсутствие зарубежных филиалов объясняется ориентацией на внутренние образовательные стандарты. Их нормативная база обеспечивает баланс между централизацией и автономией вузов [37; 38].

Организация национальной сети филиалов: опыт России, Казахстана и Узбекистана. Правовое регулирование

Нормативно-правовое регулирование статуса филиала в анализируемых странах имеет много общего. Действует рамочный закон об образовании. Вузы имеют высокую степень самостоятельности с точки зрения инициации открытия филиалов, однако окончательное решение о создании филиала вуза (как на территории страны, так и за рубежом) принимается на уровне высших органов государственной исполнительной власти страны или решением президента. Вузы и их филиалы обладают статусом юридического лица. Головные организации наделяются полномочиями для текущего управления деятельностью филиалов и находятся под всесторонним государственным контролем. Вопросы развития филиалов на международном уровне регулируются отдельными межгосударственными соглашениями.

В России соответствующие сферы деятельности филиалов находятся в правовом поле Гражданского и Налогового кодексов, утверждено типовое положение о филиалах Федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования. В соответствии с типовым положением «филиал – это обособленное структурное подразделение высшего учебного заведения, расположенное вне места его нахождения и осуществляющее постоянно все его функции или их часть», что подчеркивает функциональные взаимосвязи филиала и головной организации. Решение о создании филиала принимается учредителем (федеральным органом исполнительной власти, в ведении которого находится вуз) на основании ходатайства высшего учебного заведения.

В Казахстане на общегосударственном уровне большее внимание уделяется регулированию деятельности зарубежных филиалов на территории страны. Подчеркивается, что филиалы международных и иностранных организаций проверяются в соответствии с законами Республики Казахстан. Лицензирование, контроль и аккредитация осуществляются в соответствии с законодательством Республики Казахстан, если иное не предусмотрено международными договорами, ратифицированными Республикой Казахстан¹. Законодательство разрешает открытие на территории страны не только филиала, но и собственно международного или иностранного вуза².

¹ Пункты 4 и 5 ст. 65 закона Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III «Об образовании». Режим доступа: https://zakon.uchet.kz/rus/history/Z070000319_/01.01.2021 (дата обращения: 20.07.2025).

² Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 г. № 248 «Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы». Режим доступа: <https://www.gov.kz/memleket/entities/sci/documents/details/455971?lang=ru> (дата обращения: 20.07.2025).

В Узбекистане государственные вузы, а также вузы с участием государства и их филиалы создаются решениями Президента Республики Узбекистан или постановлениями кабинета министров Республики Узбекистан. В отношении иностранных вузов в законодательстве Узбекистана наряду с филиалами допускается создание центров и образовательных кампусов и других подразделений, однако четкое определение их правового статуса отсутствует. Отмечается, что подразделения иностранных вузов создаются с целью удовлетворения потребностей экономики и социальной сферы в квалифицированных кадрах с высшим образованием, а также потребности населения в получении высшего образования¹.

Развитие филиалов зарубежных вузов

В России, хотя формально отсутствует запрет на открытие филиалов зарубежных вузов, их количество является статистически не значимым². Во-первых, российская система высшего образования традиционно находится под строгим государственным контролем, что затрудняет свободное проникновение зарубежных образовательных институтов на внутренний рынок. Во-вторых, для иностранных вузов существуют сложные процедуры лицензирования и аккредитации, а также высокие требования к соответствию российским образовательным стандартам.

В результате большинство зарубежных университетов предпочитают развивать сотрудничество с российскими вузами в других форматах: создавать совместные образовательные программы, проводить обмены студентами и преподавателями, а также реализовывать дистанционные курсы. Это отличает Россию от ряда других стран, где филиалы иностранных университетов играют заметную роль в модернизации национальных образовательных систем и привлечении иностранных студентов.

Иная ситуация складывается в Казахстане. На 23 мая 2025 г. в стране действует 21 филиал, в том числе 4 – китайских, 3 – российских, по 2 – немецких, французских, американских, по 1 – британских, итальянских, узбекистанских, южнокорейских и турецких университетов. Филиалы не концентрируются исключительно в крупнейших городах. Треть находится в Алматы, один в Астане, остальные – в областных центрах. Примечательно, что значительная часть филиалов реализует специальности инженерно-технического и естественно-научного профиля³.

В Узбекистане из 14 филиалов 7 – представляют российские, по 2 – индийские и итальянские, по 1 – британские, сингапурские, американские университеты. Восемь филиалов (57 %) специализируются преимущественно на

¹ Указ Президента Республики Узбекистан от 08.10.2019 г. № УП-5847 «Об утверждении Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года». Режим доступа: <https://lex.uz/ru/docs/4545887> (дата обращения: 20.07.2025).

² Например, представительство Университета Хиросимы (Япония) в Томском государственном педагогическом университете. Режим доступа: <https://www.hiroshima-u.ac.jp/en/international/network/bases/tomsk> (дата обращения: 20.07.2025).

³ По данным Национального центра развития высшего образования Казахстана. Режим доступа: https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/reference_information/universities (дата обращения: 20.07.2025).

технических и естественно-научных направлениях, 5 филиалов (36 %) ориентированы на гуманитарные и общественные науки, 1 филиал (7 %) имеет смешанную направленность, предлагая как технические, так и гуманитарные специальности¹.

Анализ позиций вузов в рейтинге QS показывает, что чаще всего и в Казахстане, и в Узбекистане открываются филиалы вузов, имеющих высокую академическую репутацию, занимающих достаточно высокие позиции в международных рейтингах, или же имеющих высокий авторитет в профессиональном сообществе².

Развитие филиалов отечественных вузов за рубежом и на территории страны

Открытие филиалов российских вузов за рубежом идет относительно медленными темпами. Минобрнауки России поддерживает международную активность отечественных вузов, но требует учета текущей геополитической обстановки.

Согласно данным мониторинга Минобрнауки России большинство филиалов российских вузов (82 %) расположены в странах СНГ, в частности Узбекистане, Казахстане, Армении, Киргизии, Таджикистане, Азербайджане, Белоруссии и Молдове. Также имеется два филиала в Монголии и по одному филиалу в Израиле, ОАЭ, Гватемале и на Кубе³.

В Казахстане активно развивает зарубежную филиальную сеть пока только Казахский национальный университет им. Аль-Фараби. Зарубежных филиалов очень мало и расположены они в странах, являющихся ближайшими соседями⁴.

Еще скромнее ситуация в Узбекистане. В Казахстане действует филиал Национального исследовательского университета «Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства» и идет работа по открытию в Индии филиала Бухарского медицинского института⁵.

В отношении филиалов отечественных вузов на территории страны также наблюдаются разнонаправленные тенденции. В России численность филиалов резко снижается. На фоне относительно стабильной численности населения (сокращение на 0,05 %) численность студентов высших учебных заведений снизилась на 14,84 %, численность студентов филиалов сократилась почти на треть⁶.

¹ По данным рейтинга университетов Узбекистана. Режим доступа: <https://www.unirank.org/uz/> (дата обращения: 21.07.2025).

² По данным рейтинга университетов Узбекистана. Режим доступа: <https://www.unirank.org/uz/> (дата обращения: 21.07.2025).

³ По данным Министерства образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/action/foreign_scientists/branches/ (дата обращения: 21.07.2025).

⁴ По данным Национального центра развития высшего образования Казахстана. URL: https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/reference_information/universities (дата обращения 20.07.2025).

⁵ Национальное информационное агентство Узбекистана. URL: <https://uz.uz/ru/posts/filial-bukharskogo-gosudarstvennogo-meditsinskogo-instituta--29-09-2020> (дата обращения 23.07.2025).

⁶ По информационно-аналитическим материалам по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения 21.07.2025).

В Узбекистане, напротив, количество филиалов за этот период выросло с восьми до двадцати девяти. Численность населения Узбекистана за период 2015–2024 гг. увеличилась на 28,6 %. В Казахстане сегодня насчитывается 13 филиалов казахстанских вузов на территории страны¹. Из-за недостаточно точного учета деятельности филиалов данные о количестве филиалов отечественных вузов в Республике Казахстан в 2014–2015 гг. отсутствуют.

Серьезным ограничением для развития филиалов выступает качество профессорско-преподавательского состава. В силу различий показателей, используемых в национальных системах мониторинга и национальных системах оценки квалификации, сопоставимые данные по анализируемым странам ограничены. В целом можно говорить об отставании филиалов от головных вузов по показателю доли преподавателей с учеными степенями. Так, в российских вузах в 2024 г. ученые степени кандидатов и докторов наук имели 73 % профессорско-преподавательского состава, тогда как в филиалах – 54 %². В Казахстане по данным Бюро национальной статистики на начало 2022/2023 уч. г. в численности основного (штатного) состава преподавателей степень кандидата наук имели – 28,7 %, доктора философии (PhD) – 10,2 %, доктора наук – 7,3 %, доктора по профилю – 0,7 %³. В филиалах доля «традиционных» докторов наук менее 5 %, а кандидатов – ниже 20 %, с преобладанием практиков без академических званий⁴. В Узбекистане в ведущих вузах, таких как Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства и Ташкентский государственный транспортный университет, в 2022/2023 уч. г. доля профессорско-преподавательского состава с учеными степенями составляла 5–7 % кандидатов наук и 10–12 % со степенью PhD. В филиалах не более 2–4 % кандидатов наук и 4–6 % со степенью PhD, при этом значительную часть ППС составляли магистры и практики без ученых степеней⁵. В определенной степени этот дисбаланс компенсируется за счет привлечения специалистов головных вузов. Однако проблема баланса соотношения качества и доступности остается весьма значительной.

Пространственная дифференциация филиальной сети

Важное значение для понимания особенностей организации национальной системы филиалов имеет ее внутренняя пространственная дифференциация. Этот момент особенно важен для стран с большой территорией и неравномерным размещением населения, ресурсов и экономических объектов. Так,

¹ Национальный центр развития высшего образования Казахстана. URL: https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/reference_information/universities (дата обращения: 20.01.2026).

² Мониторинг деятельности образовательных организаций высшего образования. Режим доступа: <https://monitoring.micsedu.ru/?m=vro> (дата обращения: 01.06.2025).

³ В Казахстане многообразие действующих ученых степеней обусловлено многоэтапным реформированием национальной системы присвоения ученых званий. Под «традиционными» степенями докторов и кандидатов наук имеются в виду лица, получившие ученые степени в советский период или же позднее, в российских вузах.

⁴ По данным Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан. Режим доступа: <https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics/stat-edu-science-inno/publications/3921/> (дата обращения: 21.07.2025).

⁵ Рейтинг университетов Узбекистана. Режим доступа: <https://www.unirank.org/uz/> (дата обращения: 21.07.2025).

в разрезе федеральных округов в первую тройку по количеству студентов, обучающихся в филиалах, входят наиболее густонаселенные Южный, Северо-Кавказский и Приволжский федеральные округа (в 2015 г. здесь обучалось от 19 до 24,3 % от общей численности студентов, в 2024 г. от 16 до 20,7 %). Наиболее быстрыми темпами доля студентов, обучающихся в филиалах, сокращалась в наиболее удаленных от центра Сибирском и Дальневосточном федеральных округах (рис. 1).

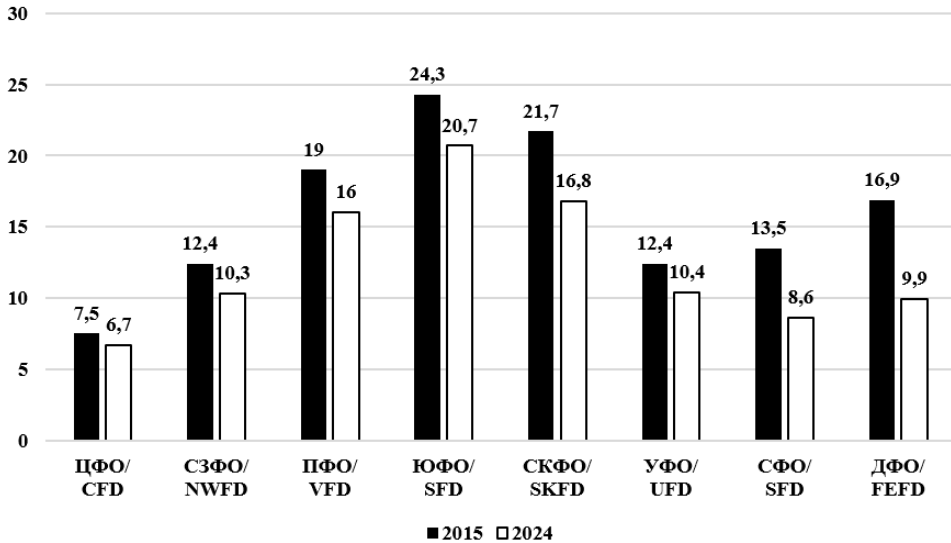


Рис. 1. Динамика доли студентов, обучающихся по программам высшего образования в филиалах вузов РФ, от общего количества студентов в разрезе федеральных округов, 2015–2024 гг., %

Fig. 1. Dynamics of the share of students studying higher education programmes at branches of Russian universities, as a percentage of the total number of students by federal district, 2015–2024, %

Примечание. ЦФО – Центральный федеральный округ, СЗФО – Северо-Западный федеральный округ, ПФО – Приволжский федеральный округ, ЮФО – Южный федеральный округ, СКФО – Северо-Кавказский федеральный округ, УФО – Уральский федеральный округ, СФО – Сибирский федеральный округ, ДФО – Дальневосточный федеральный округ.

Note. CFD – Central Federal District, NWFD – Northwestern Federal District, VFD – Volga Federal District, SFD – Southern Federal District, SKFD – North Caucasian Federal District, UFD – Ural Federal District, SFD – Siberian Federal District, FEFD – Far Eastern Federal District.

Большинство филиалов размещается в крупных и крупнейших городах. Так, в городах с численностью населения свыше 250 тыс. чел. действуют сегодня 50 % от общей численности филиалов. В городах с численностью насе-

¹ Составлено по информационно-аналитическим материалам по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. Режим доступа: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpro> (дата обращения: 01.06.2025).

ления свыше 1 млн человек – 15 %. В разрезе федеральных округов: чем выше уровень урбанизации и плотность городской сети, тем, как правило, активнее развиваются вузовские филиалы. Например, Приволжский федеральный округ является рекордсменом по количеству городов-миллионников в своем составе (Казань, Нижний Новгород, Пермь, Самара, Уфа), и на его территории располагается наибольшее количество филиалов в крупнейших городах.

В Узбекистане и Казахстане филиалы концентрируются в менее крупных городах. В Казахстане 61,5 % от общей численности филиалов отечественных вузов сосредоточена в городах с численностью от 250 до 500 тыс. чел., в Узбекистане – 44,8 % филиалов действуют в городах от 100 до 250 тыс. чел. (рис. 2¹).

С точки зрения административного статуса населенного пункта: 41 % филиалов расположен в городах – региональных столицах, где, за исключением труднодоступных малозаселенных регионов (например, Салехард, столица ЯНАО), существует сложившаяся еще в советский период сеть региональных вузов.

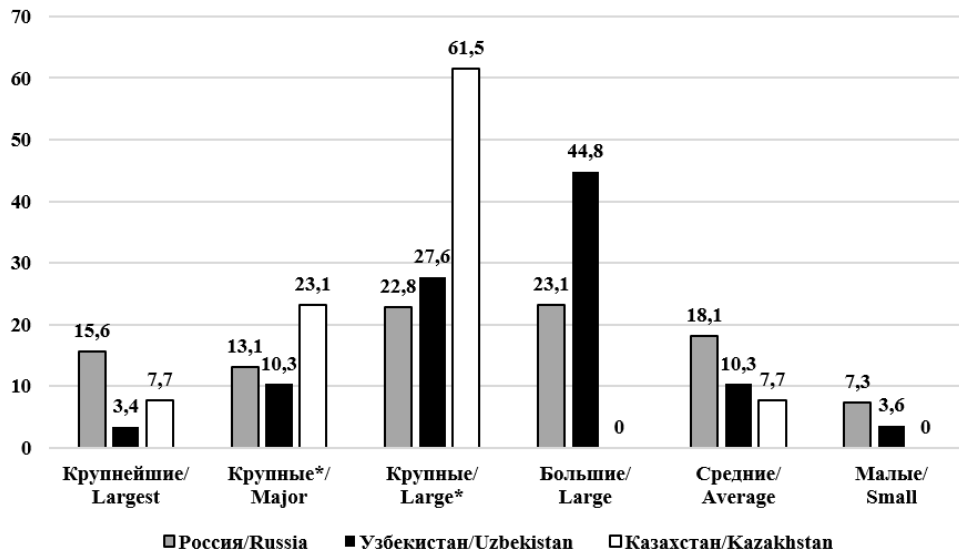


Рис. 2. Распределение филиалов вузов в городах России, Узбекистана и Узбекистана, 2024 г., %

Fig. 2. Distribution of university branches in cities of Russia, Uzbekistan and Kazakhstan, 2024, %

Примечание. Крупнейшие – с населением свыше 1 миллиона человек, Крупные* – от 500 тысяч человек до 1 миллиона человек, Крупные – от 250 тысяч человек до 500 тысяч человек, Боль-

¹ Составлено по данным Национального центра развития высшего образования Казахстана. Режим доступа: https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/reference_information/universities (дата обращения: 20.07.2025) и рейтинга университетов Узбекистана. Режим доступа: <https://www.unirank.org/uz/> (дата обращения: 21.07.2025).

шие – от 100 до 250 тысяч человек, Средние – от 50 до 100 тысяч человек, Малые – от 25 до 50 тысяч человек.

Note. Largest – with a population of over 1 million people, Major – from 500 thousand people to 1 million people, Large – from 250 thousand people to 500 thousand people, Large – from 100 to 250 thousand people, Average – from 50 to 100 thousand people, Small – from 25 to 50 thousand people.*

В самом густонаселенном Центральном федеральном округе 49 % филиалов находятся в крупных городах областного подчинения. В Приволжском федеральном округе в городах областного подчинения действуют 47 % от общей численности филиалов¹. В городах, не являющихся региональными столицами, расположено 54 % филиалов (табл. 2²).

Таблица 2
Количество филиалов в населенных пунктах РФ, ед., 2024 г.

Table 2
Number of branches in localities of the Russian Federation, units, 2024

Тип / Type	Город фе- дерального значения / City of federal significance	Город областного, ре- спубликанского, кра- евого, окружного зна- чения / City of regional, republican, territorial, district significance	Прочие типы городов / Other types of cities	ПГТ / Urban-type settlement	Поселок / Settlement	Село / Village
Итого / Total	13	210	277	3	3	5

С точки зрения организации «распределенного» университета, большинство филиалов расположено в регионах, отличных от расположения головной организации. При этом 31 % филиалов расположены на расстоянии свыше 1000 км от головной организации. На втором месте по степени распространения (26 %) это филиалы, расположенные на расстоянии от 100 до 250 км до головной организации. И снова мы сталкиваемся с ситуацией, когда в наиболее густонаселенных федеральных округах филиалы концентрируются ближе к головной организации, зачастую непосредственно в агломерационной зоне соответствующего крупного города.

В Казахстане с его низкой плотностью населения все филиалы отечественных вузов расположены за пределами регионов локализации головных организаций, подавляющее большинство (84,6 %) – на расстоянии свыше 1000 км. В Узбекистане, несмотря на высокую плотность населения, только 13,8 % филиалов расположены в том же регионе, что и головная организация. Почти 60 %

¹ Составлено по информационно-аналитическим материалам по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. Режим доступа: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vro> (дата обращения: 01.06.2025). Классификация согласно Общероссийскому классификатору объектов административно-территориального деления.

² Составлено по информационно-аналитическим материалам по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. Режим доступа: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vro> (дата обращения: 01.06.2025). Классификация согласно Общероссийскому классификатору объектов административно-территориального деления.

филиалов находятся на расстоянии от 250 до 1000 км до головной организации (рис. 3¹).

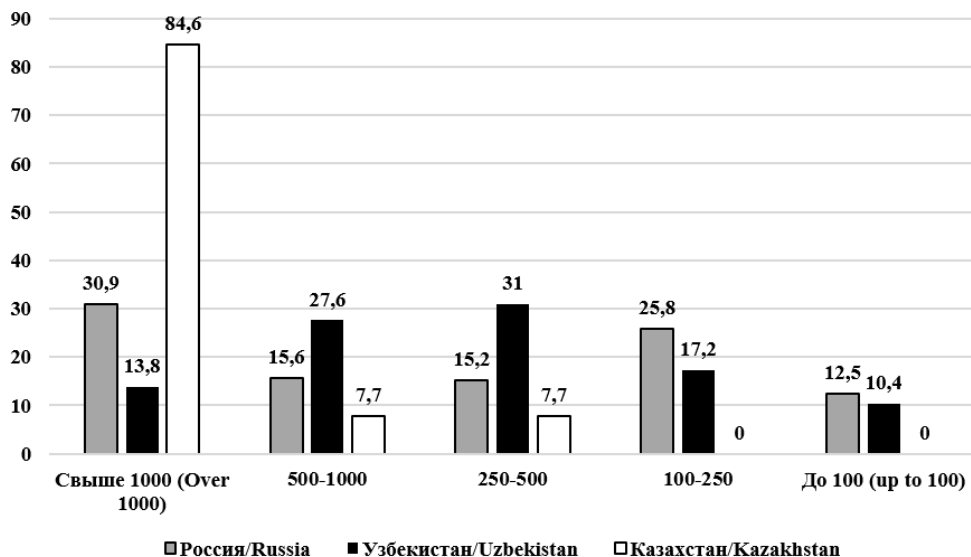


Рис. 3. Расстояние между филиалами и головными организациями в России, Узбекистане и Казахстане, 2024 г., %

Fig. 3. Distance between branches and head offices in Russia, Uzbekistan and Kazakhstan, 2024, %

С точки зрения образовательной специализации большинство отечественных филиалов российских вузов (54,2 %) реализует специальности гуманитарного и экономического профиля. Технические специальности преобладают только в трети (32,5 %) филиалов (табл. 3²). Профиль филиала вуза определяется образовательными программами и направлениями подготовки, которые реализует отдельно взятый филиал.

¹ Составлено по данным Национального центра развития высшего образования Казахстана. Режим доступа: https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/reference_information/universities (дата обращения: 20.07.2025) и рейтинга университетов Узбекистана. Режим доступа: <https://www.unirank.org/uz/> (дата обращения: 21.07.2025).

² Составлено по информационно-аналитическим материалам по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. Режим доступа: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vro> (дата обращения: 01.06.2025). Национального центра развития высшего образования Казахстана. Режим доступа: https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/reference_information/universities (дата обращения: 20.07.2025) и Рейтинг университетов Узбекистана. Режим доступа: <https://www.unirank.org/uz/> (дата обращения: 21.07.2025).

Таблица 3
Образовательный профиль филиалов вузов России, Узбекистана и Казахстана,
%

Table 3
Educational profile of branches of higher education institutions in Russia,
Uzbekistan and Kazakhstan, %

Тип / Type	Гуманитарный / Humanities	Многопрофильный / Multidisciplinary	Технический / Engineering	Художественно-эстетический / Artistic and aesthetic	Естественный / Natural sciences
Россия / Russia	54,2	12,2	32,2	0,6	0,8
Узбекистан / Uzbekistan	20	25	45	5	5
Казахстан / Kazakhstan	20	30	40	5	5

Обсуждение

Таким образом, подтвердилась исходная гипотеза исследования: несмотря на общее историческое наследие, модели и траектории трансформации филиальных сетей в России, Казахстане и Узбекистане имеют фундаментальные различия, обусловленные комплексным влиянием национальной образовательной политики, степенью централизации управления и пространственными факторами.

Проведенный анализ выявил принципиально различные траектории развития филиальных сетей в трех крупнейших постсоветских странах. В России наблюдается резкая централизация и сокращение сети с концентрацией в крупных городах, в то время как в Казахстане и Узбекистане филиальная сеть растет и служит инструментом обеспечения внутренней доступности образования. Для всех трех стран характерна «смешанная модель», сочетающая жесткий государственный контроль с элементами международной экспансии.

Выявленная нами «смешанная модель» организации филиальных сетей развивает и конкретизирует типологии, предложенные P. G. Altbach и J. Knight. Если Altbach и Knight классифицируют страны по стратегиям интернационализации в целом, наше исследование демонстрирует, что внутри одной стратегии могут существовать диаметрально противоположные практики на внутреннем рынке. Это подтверждает тезис О. В. Лешукова об уникальности гибридных постсоветских моделей, в которых советское наследие централизации накладывается на современные рыночные и глобальные вызовы.

Наши результаты ставят под сомнение универсальность «западноцентричного подхода» к анализу филиалов, который доминирует в международ-

ной литературе. В то время как зарубежные исследования фокусируются на филиалах как инструменте глобальной экспансии и коммерциализации, данное исследование показывает, что в постсоветском контексте филиалы в первую очередь решают фундаментальную внутреннюю задачу – сохранение территориальной целостности и доступности национального образовательного пространства, что ближе к «социально-ориентированной» модели М. Shattock.

Обнаруженная тенденция к концентрации российских филиалов в крупных городах противоречит исходной советской логике их создания и усугубляет региональное неравенство, что полностью согласуется с выводами Н. А. Гаражи и И. Н. Воблой, а также Е. В. Фоминых о «сжатии» сети и рисках утраты социальной функции. Это демонстрирует то, что, несмотря на декларируемую цель повышения качества, результатом политики укрупнения может стать усиление пространственной дифференциации.

Выявленные различия объясняются комплексом факторов. В России драматическое сокращение филиалов является прямым следствием политики оптимизации и централизации, направленной на создание крупных федеральных университетов-лидеров [39; 40]. Огромная территория и депопуляция отдельных регионов делают содержание удаленных филиалов неэффективным с точки зрения упрощенно понимаемой краткосрочной экономической эффективности. Не учитываются долгосрочные последствия, связанные с ухудшением обеспечения квалифицированными кадрами экономики малых и средних городов; ростом угроз национальной безопасности в силу сверхконцентрации населения в крупнейших агломерациях и стагнации ранее освоенных территорий [28; 39]. Вместо тщательного анализа целесообразности и долгосрочных эффектов, разработки стратегии качественной трансформации национальной сети вузовских филиалов, с учетом потребностей общества, регионов, экономики выбран единый, технически более простой сценарий укрупнения и унификации.

В то же время Казахстан и Узбекистан активно используют филиальную сеть для укрепления человеческого капитала и снижения неравномерности развития регионов. Так, в Концепции развития системы высшего образования республики Узбекистан до 2030 г. отмечается необходимость расширения охвата высшим образованием с учетом региональных и отраслевых программ¹. В Плане действий по реализации Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы содержится комплекс предложений по учету специфики развития высшего образования в регионах, в том числе дорожной карты развития филиалов². Основными направлениями поддержки развития национальных сетей филиалов являются финансовое, инфраструктурное и кадровое. В рамках финансового направления выделя-

¹ Университеты Узбекистана. Режим доступа: <https://lex.uz/ru/docs/4545887> (дата обращения: 25.01.2026).

² Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан. Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248> (дата обращения: 25.01.2026).

ются государственные образовательные гранты. В рамках инфраструктурно-го – государство совместно с бизнесом вкладывает средства в создание новых кампусов филиалов ведущих зарубежных и отечественных вузов².

Особое внимание уделяется повышению качества профессорско-преподавательского состава, в том числе с использованием современных технологий, сокращающих пространственное неравенство. В 2025 г. в рамках программы AI-Sana преподаватели вузов Казахстана бесплатно прошли обучение основам ИИ; в 2026 г. все преподаватели в рамках национального проекта ChatGPT Edu Казахстан получат бесплатный доступ к ChatGPT Edu³. В 2026 году в Узбекистане стартовала масштабная программа «Пять миллионов лидеров искусственного интеллекта»⁴.

Научная новизна данного исследования заключается, во-первых, в разработке и эмпирическом обосновании комплексной пятикомпонентной типологии моделей филиальных сетей, которая интегрирует критерии внешней экспансии и внутреннего развития. Во-вторых, мы вносим вклад в преодоление «западоцентричности» в исследованиях высшего образования, впервые представляя детальный сравнительный анализ национальных сетей филиалов России, Казахстана и Узбекистана. С методологической точки зрения работа демонстрирует продуктивность сочетания системного, пространственного и функционального подходов для анализа сложных образовательных систем. Практическая значимость заключается в том, что выводы исследования могут быть использованы органами управления образованием указанных стран для корректировки политики в области филиалов, поиска баланса между качеством, доступностью и региональным развитием, а также для учета негативного опыта чрезмерной централизации.

Заключение

Проведенное исследование позволило решить поставленные задачи, что подтверждается следующими результатами.

1. На основе комплексного критерия (автономия вузов, гибкость правового регулирования, активность создания внутренних и зарубежных филиалов) была разработана и апробирована типология из пяти моделей: глобальная децентрализованная, централизованная рецептивная, национальный образовательный хаб, смешанная и ограничительная. Установлено, что Россия, Казахстан и Узбекистан реализуют смешанную модель, для которой характерно сочетание жесткой централизации контроля качества, избирательной международной экспансии (преимущественно в странах СНГ) и решения масштаб-

¹ Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. Режим доступа: <https://www.gov.kz/memleket/entities/sci/press/news/details/1047771?lang=ru> (дата обращения: 25.07.2025).

² Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. Режим доступа: <https://www.gov.kz/memleket/entities/sci/press/news/details/1132261?lang=ru> (дата обращения: 25.01.2026).

³ Центр деловой информации «Капитал». Режим доступа: <https://kapital.kz/tehnology/144271/chatgpt-edu-nachnut-vnedryat-v-sisteme-obrazovaniya-kazahstana.html> (дата обращения: 25.01.2026).

⁴ TRG на русском. Режим доступа: <https://www.trtrussian.com/article/06407455c529> (дата обращения: 25.01.2026).

ных внутренних задач по обеспечению территориальной доступности образования.

2. В ходе детализированного анализа количественных и качественных показателей выявлены противоположные тенденции трансформации филиальных сетей исследуемых стран. В России за период 2015–2024 гг. произошло резкое сокращение числа филиалов (с 1 232 до 510) и численности студентов в них (почти на треть), что свидетельствует о глубокой структурной перестройке системы высшего образования. В то же время в Казахстане и Узбекистане наблюдается рост числа филиалов и их более сбалансированное развитие. Качественный анализ правового регулирования показал общую черту – высокую степень государственного контроля над созданием и деятельностью филиалов при формальной самостоятельности вузов. Именно эта особенность позволяет говорить о существовании сетей вузовских филиалов, развивающихся в рамках общей национальной парадигмы.

3. Выявлены существенные особенности пространственной дифференциации национальных сетей вузовских филиалов. В России филиальная сеть характеризуется высокой концентрацией в крупных и крупнейших городах (50 % филиалов расположены в городах с населением свыше 250 тыс. человек), что усугубляет региональное неравенство и снижает доступность образования в удаленных и малых населенных пунктах. Установлено, что 31 % российских филиалов находятся на расстоянии свыше 1000 км от головного вуза, а их образовательный профиль преимущественно гуманитарно-экономический (54,2 %), что не всегда соответствует потребностям регионов. В отличие от России, в Казахстане и Узбекистане число филиалов растет, они распределены более равномерно по малым и средним городам, выполняя функцию обеспечения доступности образования в регионах. При этом отличительной чертой политики Казахстана и Узбекистана является стремление сократить отставание филиалов от головных организаций с точки зрения качества обучения за счет масштабных государственных программ и программ реализуемых на основе государственно-частного партнерства.

Авторы видят перспективы дальнейшего развития данного исследования в следующих направлениях:

– выявление возможностей использования новых образовательных технологий (гибридное и дистанционное обучение, совместные программы, технологии искусственного интеллекта) для преодоления разрыва качества обучения филиалов и головных организаций;

– обеспечение гибкой адаптации филиалов к потребностям регионов, выявление и структурирование регионального «образовательного» заказа;

– изучение моделей распределённых университетов и успешных практик управления филиалами (например, опыт развития филиальной сети РАНХиГС, Финансового университета, опыт развития филиалов зарубежных вузов в Казахстане);

– сравнительный анализ эффективности различных моделей филиальной сети.

Результаты работы могут служить основой для формирования стратегий развития филиальных сетей, направленных на устойчивость и эффективность национальных систем высшего образования.

Список использованных источников

1. Zhang X., Dai K. Portraying a growing field of study: a scientometric review of research on international branch campuses. *Studies in Higher Education*. 2024;50(1):183–199. doi:10.1080/03075079.2024.2332413
2. Молчанова Т.В. Развитие вузовского образования в 1950–1960-е гг. *Сельское хозяйство*. 2023;5:3–5.
3. Кузьминов Я.И., Семенов Д.С., Фрумин И.Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану». *Вопросы образования*. 2013;4:8–69. doi:10.17323/1814-9545-2013-4-8-69
4. Altbach P.G. The imperial tongue: English as the dominating academic language. *International Educator*. 2008;17(5):56. doi:10.6017/ihe.2007.49.7986
5. Knight J. The evolution of contemporary education hubs: fad, brand or innovation? *International Journal of Educational Development*. 2024;104(1):102972. doi:10.1016/j.ijedudev.2023.102972
6. 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
7. Shattock M. Simon Marginson: the dream is over. The crisis of Clark Kerr's California idea of higher eEducation. *Higher Education*. 2017;74(6). doi:10.1007/s10734-016-0108-7
8. Bleiklie I. New public management or neoliberalism, higher education. *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. 2020;1:2097–2102. doi:10.1007/978-94-017-8905-9_143
9. Запесоцкий А.С. *Образование: Философия, культурология, политика*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов; 2024. 456 с. Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/494336?category=4317> (дата обращения: 19.06.2025).
10. Розов Н.С. Институциональные модели университетов и роль государства. *Реформируемая наука: Монография*. 2018;1:314–335.
11. Лешуков О.В. Модель федерально-региональных отношений в управлении высшим образованием в РФ. *Экономика региона*. 2024;1:201–212. doi:10.17059/2020-1-15
12. Агранович М.Л. Как связаны характеристики национальных образовательных систем и социальное неравенство? *Образование и наука*. 2021;23(9):81–114. doi:10.17853/1994-5639-2021-9-81-114
13. Молокова Е.Л., Устюжанин В.Л. К сравнительной характеристике национальных моделей организации высшего образования. *Российский экономический журнал*. 2021;1:109–123. doi:10.33983/0130-9757-2021-1-109-123
14. Краснова Г.А., Байков А.А., Арапова Е.Я. Модель экспорта образования: внутренняя интернационализация. *Аккредитация образования*. 2017;8(100):30–34.
15. Altbach P.G. Twinning and branch campuses. *The International Imperative in Higher Education*. 2013;1:107–109. doi:10.1007/978-94-6209-338-6_23
16. Катровский А.П. и др. *Пространственная организация высшей школы и региональное развитие*. Смоленск: Смоленский государственный университет; 2022. 310 с.

17. Болгова Е.В. Пространственная организация вузовской сети в мировых образовательных моделях. *Региональная экономика: теория и практика*. 2019;8(467):1412–1430. doi:10.24891/re.17.8.1412
18. Болгова Е.В. Европейский опыт экономического анализа пространственной организации вузовской сети. *Экономический анализ: теория и практика*. 2020;4(499):780–796. doi:10.24891/ea.19.4.780
19. Селянская Г.Н. Распределенный университет: от сети филиалов к электронному сетевому университету. *Современные проблемы науки и образования*. 2014;5:381.
20. Гаража Н.А., Вобляя И.Н. Филиалы в экосистеме российских вузов: постановка проблемы и определение перспектив. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2024;5:125–133. doi:10.26794/2226-7867-2024-14-5-125-133
21. Новиков С.В. Современное состояние и тенденции развития российской системы высшего образования. *Экономика, предпринимательство и право*. 2023;13(9):3589–3604. doi:10.18334/err.13.9.118723
22. Римская Т.Г. Роль филиала вуза в контексте развития социокультурного пространства торгово-промышленного города (на примере филиала ВГУЭС в г. Находка). *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2012;3(16):75–82.
23. Фоминых Е.В. Феномен филиала вуза в постсоветской России. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2005;3:236–239.
24. Манукян А.Р. Вузовские филиалы – роль, пути и средства их совершенствования и функционирования. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2009;5(1):58–61.
25. Данильченко С.Л. Высшее образование в субъектах РФ: формирование новой структуры сети образовательных организаций. *Интерактивная наука*. 2022;1(66):17–24. doi:10.21661/r-555880
26. Васин С.М. Специфика управления филиалом высшего учебного заведения. *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского*. 2012;28:275–280.
27. Гуртов В.А., Парикова Н.В., Сигова С.В. Роль филиалов вузов в обеспечении кадровой потребности российской экономики. *Университетское управление: практика и анализ*. 2011;3:90–94.
28. Коростелева Л.Ю. Университеты наукоградов России в новой современности. *Мониторинг правоприменения*. 2025;2(55):106–116. doi:10.24412/2226-0692-2025-2-00-13
29. Галимов А.М., Бахтияева Р.М. Роль головного вуза в развитии кадрового потенциала зарубежного филиала. *Зарубежный опыт в организации высшего образования: трансформация и инновации*. 2025:675–678.
30. Кравченко Т.К., Периков Ю.А., Щербинин О.П. Особенности использования порядковых шкал для задания оценок предпочтения экспертов в процессе принятия экономических решений. *Актуальные вопросы современной науки*. 2011;20:272–280.
31. Корнеенко В.П. Метод построения результирующей шкалы для объектов в порядковых шкалах с учетом их экспертной вероятности. *Управление большими системами: сборник трудов*. 2021;94:95–115. doi:10.25728/ubs.2021.94.5
32. Altbach P.G., Wit H.D. Global: internationalization and global tension: lessons from history. *Understanding Higher Education Internationalization*. 2017;81:21–24. doi:10.1007/978-94-6351-161-2_5
33. Knight J. Transnational education remodeled: toward a common TNE framework and definitions. *Journal of Studies in International Education*. 2016;20(1):34–47. doi:10.1177/1028315315602927
34. Wilkins S. Higher education in the United Arab Emirates: an analysis of the outcomes of significant increases in supply and competition. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2010;32(4):389–400. doi:10.1080/1360080X.2010.4911

35. Wilkins S. Establishing international branch campuses: a framework for assessing opportunities and risks. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2016;38(2):167–182. doi:10.1080/1360080X.2016.1150547
36. Smolentseva A. Where Soviet and neoliberal discourses meet: the transformation of the purposes of higher education in Soviet and post-Soviet Russia. *Higher Education*. 2017;74(6):1091–1108. doi:10.1007/s10734-017-0111-7
37. Yonezawa A. Japan's higher education policies under global challenges. *Asian Economic Policy Review*. 2023;18(2):220–237. doi:10.1111/aep.12421
38. Christensen T., Lagreid P., Rykkja L.H. Governance reforms in Scandinavia: Denmark, Norway, and Sweden. *Comparative Governance Reforms: Assessing the Past and Exploring the Future*. 2024;1:57–74. doi:10.1007/978-3-031-70306-5_4
39. Тургель И.Д., Бальбердин М.И. Пространственная трансформация системы высшего образования: угрозы и вызовы для моногородов. *Высшее образование в России*. 2024;33(10):144–165. doi:10.31992/0869-3617-2024-33-10-144-165
40. Тургель И.Д., Бугров К.Д., Ойхер А.Д. Университетские города России: ожидания vs реальность. *Высшее образование в России*. 2023;32(5):89–111. doi:10.31992/0869-3617-2023-32-5-89-111

References

1. Zhang X., Dai K. Portraying a growing field of study: a scientometric review of research on international branch campuses. *Studies in Higher Education*. 2024;50(1):183–199. doi:10.1080/03075079.2024.2332413
2. Molchanova T.V. Development of university education in the 1950–1960s. *Sel'skoe khozyaistvo = Agricultural Industry*. 2023;5:3–5. (In Russ.)
3. Kuzminov J.I., Semenov D.S., Frumin I.D. University network structure: from the Soviet to the Russian “master plan”. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2013;4:8–69. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2013-4-8-69
4. Altbach P.G. The imperial tongue: English as the dominating academic language. *International Educator*. 2008;17(5):56. doi:10.6017/ihe.2007.49.7986
5. Knight J. The evolution of contemporary education hubs: fad, brand or innovation? *International Journal of Educational Development*. 2024;104(1):102972. doi:10.1016/j.ijedudev.2023.102972
6. 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
7. Shattock M. Simon Marginson: the dream is over. The crisis of Clark Kerr's California idea of higher eEducation. *Higher Education*. 2017;74(6). doi:10.1007/s10734-016-0108-7
8. Bleiklie I. New public management or neoliberalism, higher education. *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. 2020;1:2097–2102. doi:10.1007/978-94-017-8905-9_143
9. Zapesotskii A.S. *Obrazovanie: Filosofija, kul'turologija, politika = Education: Philosophy, Cultural Studies, Politics*. Saint Petersburg: St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences; 2024. 456 p. (In Russ.) Accessed June 19, 2025. <https://e.lanbook.com/book/494336?category=4317>
10. Rozov N.S. Institucional'nye modeli universitetov i rol' gosudarstva = Institutional models of universities and the role of the state. In: Gelman V.Ya., ed. *Reformiruemaja nauka: Monografija = Science under Reform: A Monograph*. 2018;1:314–335. (In Russ.)

11. Leshukov O.V. Model of federal-regional relations in governance of higher education in the Russian Federation. *Ekonomika regiona = Economy of Regions*. 2024;1:201–212. (In Russ.) doi:10.17059/2020-1-15
12. Agranovich M.L. How are the characteristics of national educational systems related to social inequality? *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021;23(9):81–114. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2021-9-81-114
13. Molokova E.L. To a comparative characteristics of national models of higher education organization. *Rossiiskii ekonomicheskii zhurnal = Russian Economic Journal*. 2021;1:109–123. (In Russ.) doi:10.33983/0130-9757-2021-1-109-123
14. Krasnova G.A., Baikov A.A., Arapova E.Ya. Education export model: internal internationalization. *Akkreditatsiya v obrazovanii = Accreditation in Education*. 2017;8(100):30–34. (In Russ.)
15. Altbach P.G. Twinning and branch campuses. *The International Imperative in Higher Education*. 2013;1:107–109. doi:10.1007/978-94-6209-338-6_23
16. Katrovskii A.P., et al. *Prostranstvennaja organizacija vysshej shkoly i regional'noe razvitie = Spatial Organization of Higher Education and Regional Development*. Smolensk: Smolensk State University; 2022. 310 p. (In Russ.)
17. Bolgova E.V. University spatial networking in world educational models. *Regional'naya ekonomika: teoriya i praktika = Regional Economics: Theory and Practice*. 2019;8(467):1412–1430. (In Russ.) doi:10.24891/re.17.8.1412
18. Bolgova E.V. European experience in the economic analysis of university spatial networking. *Ekonomicheskii analiz: teoriya i praktika = Economic Analysis: Theory and Practice*. 2020;4(499):780–796. (In Russ.) doi:10.24891/ea.19.4.780
19. Selyanskaya G.N. Distributed university: from the university branch network to the electronic network universities. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. 2014;5:381. (In Russ.)
20. Garazha N.A., Voblaya I.N. Branches in the ecosystem of Russian universities: problem statement and definition of prospects. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta = Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*. 2024;5:125–133. (In Russ.) doi:10.26794/2226-7867-2024-14-5-125-133
21. Novikov S.V. Current state and trends in the development of the Russian higher education system. *Ekonomika, predprinimatel'stvo i parvo = Economics, Entrepreneurship and Law*. 2023;13 (9):3589–3604. (In Russ.) doi:10.18334/ep.13.9.118723
22. Rimskaya T.G. The role of a university branch in the development of the socio-cultural space of a commercial and industrial city (the case of the VSUES Branch in Nakhodka). *Territoriya novykh vozmozhnostei. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa = Territory of New Opportunities. Bulletin of Vladivostok State University of Economics and Service*. 2012;3(16):75–82. (In Russ.)
23. Fominykh E.V. The phenomenon of the university branch in post-Soviet Russia. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Tyumen State University*. 2005;3:236–239. (In Russ.)
24. Manukyan A.R. University branches: the role, ways, and means of their improvement and functioning. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy = Scientific Problems of Humanitarian Research*. 2009;5(1):58–61. (In Russ.)
25. Danilchenko S.L. Higher education in the Russian Federation: formation of a new network of educational organizations. *Interaktivnaya nauka = Interactive Science*. 2022;1(66):17–24. (In Russ.) doi:10.21661/r-555880
26. Vasin S.M. Management specifics in a higher educational establishment branch. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo = Proceedings of the Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky*. 2012;28:275–280. (In Russ.)

27. Gurtov V.A., Parikova N.V., Sigova S.V. Role of high school's branches in maintenance of personnel need of the Russian economy. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2011;3:90–94. (In Russ.)
28. Korosteleva L. Universities of Russia's technopoles in the new modern times. *Monitoring pravoprimeneniya = The Monitoring of Law Enforcement Journal*. 2025;2(55):106–116. (In Russ.) doi:10.24412/2226-0692-2025-2-00-13
29. Galimov A.M., Bahtieva R.M. The role of the parent university in developing the human resources of a foreign branch. In: *Zarubezhnyj opyt v organizacii vysshego obrazovaniya: transformaciya i innovaci = Foreign Experience in the Organization of Higher Education: Transformation and Innovation*. 2025:675–678.
30. Kravchenko T.K., Perikov Yu.A., Shcherbinin O.P. Features of using ordinal scales to assign expert preferences in the process of making economic decisions. *Aktual'nye voprosy sovremennoi nauki = Current Issues of Modern Science*. 2011;20:272–280. (In Russ.)
31. Korneenko V.P. Method for constructing the results scale for objects in ordeal scales taking into account their expert probability. *Upravlenie bol'shimi sistemami: sbornik trudov = Management of Large Systems: A Collection of Works*. 2021;94:95–115. (In Russ.) doi:10.25728/ubs.2021.94.5
32. Altbach P.G., Wit H.D. Global: internationalization and global tension: lessons from history. *Understanding Higher Education Internationalization*. 2017;81:21–24. doi:10.1007/978-94-6351-161-2_5
33. Knight J. Transnational education remodeled: toward a common TNE framework and definitions. *Journal of Studies in International Education*. 2016;20(1):34–47. doi:10.1177/1028315315602927
34. Wilkins S. Higher education in the United Arab Emirates: an analysis of the outcomes of significant increases in supply and competition. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2010;32(4):389–400. doi:10.1080/1360080X.2010.4911
35. Wilkins S. Establishing international branch campuses: a framework for assessing opportunities and risks. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2016;38(2):167–182. doi:10.1080/1360080X.2016.1150547
36. Smolentseva A. Where Soviet and neoliberal discourses meet: the transformation of the purposes of higher education in Soviet and post-Soviet Russia. *Higher Education*. 2017;74(6):1091–1108. doi:10.1007/s10734-017-0111-7
37. Yonezawa A. Japan's higher education policies under global challenges. *Asian Economic Policy Review*. 2023;18(2):220–237. doi:10.1111/aep.12421
38. Christensen T., Lagreid P., Rykkja L.H. Governance reforms in Scandinavia: Denmark, Norway, and Sweden. *Comparative Governance Reforms: Assessing the Past and Exploring the Future*. 2024;1:57–74. doi:10.1007/978-3-031-70306-5_4
39. Turgel I.D., Bozhko L.L., Balyberdin M.I. Spatial transformation of the higher education system: threats and challenges to single-industry towns. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2024;33(10):144–165. (In Russ.) doi:10.31992/0869-3617-2024-33-10-144-165
40. Turgel I.D., Bugrov K.D., Oykhер A.D. Russian university cities: expectations vs. reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2023;32(5):89–111. (In Russ.) doi:10.31992/0869-3617-2023-32-5-89-111

Информация об авторах:

Тургель Ирина Дмитриевна – доктор экономических наук, профессор, директор Школы экономики и менеджмента, заведующий кафедрой теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления Института экономики и управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-8647-7739, Scopus Author ID 6505743576. E-mail: irina.turgel@urfu.ru

Бальбердин Михаил Игоревич – советник ректора Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0009-0001-8968-0107. E-mail: mikhail.balyberin@gmail.com

Божко Лариса Леонидовна – доктор экономических наук, и.о. доцента, проректор по академическим вопросам Рудненского индустриального университета, Рудный, Республика Казахстан; ORCID 0000-0002-5368-1482, Scopus Author ID 57189383105. E-mail: bogko@rii.edu.kz

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в сбор эмпирических данных, их обработку и написание статьи.

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

Статья поступила в редакцию 21.09.2025; поступила после рецензирования 18.02.2026; принята к публикации 04.03.2026.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Irina D. Turgel – Dr. Sci. (Economics), Professor, Director of the School of Economics and Management, Head of the Department of Theory, Methodology and Legal Regulation of Public Administration, Institute of Economics and Management, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation; ORCID 0000-0001-8647-7739, Scopus Author ID 6505743576. E-mail: irina.turgel@urfu.ru

Mikhail I. Balyberdin – Advisor to the Rector of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation; ORCID 0009-0001-8968-0107. E-mail: mikhail.balyberin@gmail.com

Larissa L. Bozhko – Dr. Sci. (Economics), Acting Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Rudny Industrial University, Rudny, Republic of Kazakhstan; ORCID 0000-0002-5368-1482, Scopus Author ID 57189383105. E-mail: bogko@rii.edu.kz

Contribution of the authors. The authors contributed equally to collecting and processing the empirical data, as well as to writing the article.

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

Received 21.09.2025; revised 18.02.2026; accepted for publication 04.03.2026.

The authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2026-4-123-141



Традиция как культурный капитал и фактор формирования культурной идентичности молодежи

С.В. Черненко

Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация.
E-mail: ChernenkayaSV@mgpu.ru

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена исследованию практик формирования культурной идентичности студенческой молодежи в рамках университета. *Целью* является выделение традиции как культурного капитала и фактора формирования культурной идентичности молодежи. *Методология, методы и методики.* Анализ литературы, вторичный анализ результатов социологических исследований в области ценностных ориентаций российской молодежи, а также результаты проведенных фокус-групп позволили заключить, что студенты соотносят культурную идентичность с традициями, исторически сложившимися в разных сферах жизнедеятельности. 80 % участников фокус-групп определили традицию как культурный код, при этом позиция студентов амбивалентна и синкретична. *Результаты и научная новизна.* Установлено, что молодежь не воспринимает традиции как некий незыблемый каркас культуры, в условиях «кризиса идентичностей» она создает и воссоздает свою идентичность, конструирует ее, в том числе обращаясь к культурным традициям. Российская молодежь (поколение цифры, младшие и старшие миллениалы) как традиционную ценность выделяет крепкую семью. Оценка других ценностей, традиционных для российской культуры, амбивалентна. Делается вывод о важности рефлексивной традиционности, предполагающей осмысление и анализ роли традиций в культуре, их связи с культурной (личной и групповой) идентичностью. Примером данной рефлексии может служить модель воспроизводства духовной личности учителя (с системой характерных для нее деятельностей и мотивацией) в ученике. Примеры такого воспроизводства есть в разных культурах, в том числе, и в отечественной культуре. Пространством для рефлексивной традиционности может и должно быть образовательное и социокультурное пространство учебных заведений. Формирование традиционных культурных ценностей должно быть и результатом целенаправленной молодежной политики государства. *Практическая значимость.* Полученные результаты могут быть использованы в качестве инструмента для преподавателей вуза при оценке роли традиции в культуре и формировании культурной идентичности студентов.

Ключевые слова: традиция, культурная идентичность, молодежь, «кризис идентичностей», ценности

Благодарности. Автор выражает благодарность рецензентам журнала «Образование и наука» за экспертное мнение и конструктивный подход.

Для цитирования: Черенькая С.В. Традиция как культурный капитал и фактор формирования культурной идентичности молодежи. *Образование и наука*. 2026;28(4):123–141. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-123-141

Tradition as cultural capital and its role in the formation of youth cultural identities

S.V. Chernenkaya

Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: ChernenkayaSV@mgpu.ru

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to examining the practices involved in shaping the cultural identity of university students. *Aim.* This study aims to identify tradition as a form of cultural capital and as a factor in the formation of young people's cultural identity. *Methodology and research methods.* An analysis of the literature, a secondary analysis of sociological research findings on the value orientations of Russian youth, and the results of conducted focus groups led to the conclusion that students associate cultural identity with traditions that have historically developed across various spheres of life. Eighty per cent of focus group participants defined tradition as a cultural code, whereas the students' stance was ambivalent and syncretic. *Results and scientific novelty.* It has been established that young people do not perceive traditions as an immutable cultural framework; rather, in the context of an "identity crisis", they actively create and recreate their identities, including by drawing on cultural traditions. Russian youth (the digital generation, encompassing both younger and older millennials) regard a strong family as a traditional value. However, their evaluation of other values traditionally associated with Russian culture is ambivalent. Reflexive traditionality is highlighted as important, involving the comprehension and analysis of the role of traditions in culture and their connection to both personal and collective cultural identity. An example of this reflexivity is the model of reproducing the spiritual personality of the teacher (with its characteristic system of activities and motivations) in the student. Such examples of reproduction exist in various cultures, including our own national culture. The educational and socio-cultural environment of educational institutions can and should serve as a space for reflexive traditionality. The formation of traditional cultural values should also be the outcome of a purposeful state youth policy. *Practical significance.* The results obtained can serve as a valuable tool for university lecturers in evaluating the role of tradition in culture and in shaping students' cultural identity.

Keywords: tradition, cultural identity, youth, "identity crisis", values

Acknowledgements. The author would like to thank the reviewers of the Education and Science Journal for their expert opinions and constructive feedback.

For citation: Chernenkaya S.V. Tradition as cultural capital and its role in the formation of youth cultural identities. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2026;28(4):123–141. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-123-141

Введение

Кризис мультикультурализма в современном обществе ставит перед социумом и наукой задачу выделить основания и модели формирования идентичности человека в современной культуре. Человек как носитель культурных смыслов всегда выступает носителем «своей» культуры. Но, благодаря включению индивида в современных условиях в социальные практики, рожденные

различными традициями, отличными друг от друга, конкурирующими или дополняющими, формирование идентичности выступает сложным, противоречивым процессом. Как гипотезу выделим предположение, что в современной культуре традиция по-прежнему выступает фактором формирования культурной идентичности индивида, несмотря на его возможную включенность в референтные группы, опирающиеся на отличающиеся друг от друга культурные традиции. Как рабочее определение выделим определение Э. С. Маркаряна, согласно которому культурная традиция – «это выраженный в социально организованных стереотипах групповой опыт, который путем пространственно-временной трансмиссии аккумулируется и воспроизводится в различных человеческих коллективах» [1, с. 80]. Традицию мы рассматриваем также как культурный капитал, опираясь на терминологию французского социолога, философа П. Бурдьё. Под культурным капиталом понимается совокупность знаний, норм, ценностей, позволяющих индивиду (социальной группе) повышать свой социальный статус.

Цель статьи – рассмотреть традицию как культурный капитал и фактор формирования культурной идентичности молодежи и на основе вторичного анализа результатов социологических исследований и проведенных фокус-групп определить основные тенденции динамики ценностных ориентаций российской молодежи в контексте формирования культурной идентичности.

Обзор литературы

Среди отечественных и зарубежных ученых, занимающихся исследованием традиции как фактора формирования культурной идентичности, необходимо отметить П. С. Гуревича, С. А. Арутюнова, Э. С. Маркаряна, В. Д. Плахова, С. Хантингтона, З. Баумана, Ю. Хабермаса, Э. Гидденса, Т. Лукмана, Э. Эриксона, Х. Ортегу-и-Гассета, П. Бурдьё и др. Перечисленные выше авторы затрагивают различные аспекты изучаемой проблемы, тем не менее комплексного осмысления функционирования традиции как фактора формирования культурной идентичности молодежи на современном этапе развития культуры не так много, что обуславливает необходимость данного научного исследования. Публикации, связанные с вопросами формирования культурной идентичности молодежи, ориентированы прежде всего на педагогическую или политическую аудиторию и выделяют отдельные аспекты данного процесса. Так, ряд зарубежных исследователей – P. Seaton [2], L. Egholm, M. Heller, M. Rowlinson [3] и др. – рассматривают традицию как силу, организующую и структурирующую социальное и институциональное пространство жизни современного общества. D. M. Shaw и A. Stones [4] соотносят формирование и развитие мировоззрения обучающихся как с изучением различных культурных традиций, так и с интерпретацией процессов, формирующих их культурную идентичность, выделяя такие понятия, как «мировоззренческая грамотность», «рефлексивная идентичность» и др. Мы разделяем позицию авторов, согласно которой рефлексивная методология может способствовать более глубокому и целост-

ному пониманию позиции учащихся, в том числе того, как они определяют свою культурную идентичность. P. Thomson и C. Hall [5], используя понятие П. Бурдьё «культурный капитал», исследуют связь культурного наследия и становления гражданской и культурной идентичности.

Большое внимание данному вопросу уделяют китайские исследователи. Q. Yu [6] изучает музеи, в том числе провинциальные, как дискурсивную площадку для формирования культурной идентичности. Автор приходит к выводу, что музеи, сочетающие традиционную культуру с идеологическим наставничеством, играют значимую роль в формировании культурной и политической субъектности молодежи. T. Zhuang и X. Kong [7], рассматривая сочетание в мировоззрении китайских аспирантов «трех измов» – неолиберализма, конфуцианства и патриотизма, подчеркивают трансформацию каждого из них в этой связке. В своем исследовании они выделили ряд конфигураций традиционного (локального) и глобального в культуре и мировоззрении китайских аспирантов. N. A. E. Young [8] исследует влияние образования, получаемого китайской молодежью в зарубежных вузах, на их идентичность и мировоззрение. Y. Peng [9], изучая возможности трудоустройства студентов, получивших образование за рубежом, указывает на то, что их выход на отечественный рынок труда в последнее время затруднен, что связано в том числе с культурными и институциональными различиями, недостатком знаний о местной жизни, стилях работы. Таким образом, он выделяет взаимосвязь между знанием культурных традиций и социальным продвижением. S. Li [10], опираясь на идеи М. Фуко о дискурсе, власти/знании и субъективности, изучает патриотический дискурс и патриотические практики в образовательных учреждениях, а также эмоциональную реакцию студентов на них. Li подчеркивает важность включения традиционных китайских социальных ритуалов в повседневные практики молодежи. Согласно мнению L. Du и W. Wang [11], в условиях этнического разнообразия в Китае важно воспитывать чувство общности у китайской молодежи. Анализируя дискуссии о разнообразии и основных направлениях в этническом образовании в Китае, J. Wang и Y. Liu [12] раскрывают концептуальные, теоретические и практические аспекты политики «формирования чувства общности у китайской нации». Как отмечают авторы, на концептуальном уровне предполагается формирование чувства национального единства, теоретический аспект направлен на развитие осознания китайской нации как сообщества с общей судьбой, а практический – связан с конкретными действиями по укреплению этнического единства, национального единства и национального возрождения, в том числе и в образовательном пространстве. Мы согласны с позицией S. Yuan и M. Zhou [13], отмечающих необходимость разработки единых учебных материалов по родному языку (литературе), истории, дисциплинам, связанным с общекультурным (если точнее, нравственным и политическим) воспитанием, а также важность установления государственного контроля над разработкой данных учебников. L. Chen и Y. Wang [14] соотносят ключевые положения секретаря Си Цзиньпина о формировании чувства общности у китайской нации с особенностями современного общества и со-

временной молодежи. S. Chen [15] обращает внимание на важность соответствия между академическим, официальным и общественным дискурсами о культурной и гражданской идентичности. С. Wang [16] указывает на необходимость чтения классических текстов, важность конфуцианского классического образования для формирования культурной идентичности молодежи.

Ряд исследователей особое внимание уделяют формированию «исторического мышления» у молодежи. Так, R. Thorp и A. Persson [17], S. Barsch [18] исследуют взаимосвязь между историческим мышлением и представлениями о прошлом, настоящем и будущем у современной молодежи. Данная позиция, на наш взгляд, также заслуживает внимания. Среди отечественных исследователей отметим работы О. В. Бахловой и И. В. Бахлова [19], рассматривающих вопросы формирования культурной идентичности молодежи в перспективе политики патриотического воспитания. З. О. Кекеева с соавт. [20], выделяя социализацию современной молодежи в интернет-пространстве, исследуют сетевую идентичность студенческой молодежи регионов России и их ценностные предпочтения. Е. В. Давлятова, Э. И. Рудковский, Е. О. Далимаева [21] также рассматривают формирование культурной идентичности и патриотического сознания молодежи в современном информационном обществе. Ряд авторов – Э. В. Захарова [22], В. Е. Зиненко [23], Г. В. Мерзлякова, С. А. Даньшина, Л. В. Баталова [24] и др. – соотносят вопросы формирования культурной идентичности молодежи с политикой сохранения культурной (исторической) памяти. М. Н. Певзнер с соавт. [25] определяют региональные аспекты культурной идентичности учащейся молодежи. А. В. Бокова [26] выделяет культурный контент как инструмент формирования идентичности сообществ. Рассматривая культурный контент как сложное, многоаспектное и многоуровневое явление, она ставит вопрос о его влиянии на идентичность сообществ. Достаточно много научных статей и монографий, в которых анализируются идеологические аспекты, как, например, в работах Е. А. Фоменко [27], Ф. И. Храмцова, М. Ю. Тенянюк, Ю. А. Степанчук [28] и др.

Проанализировав различные подходы, отметим, что, несмотря на наличие фундаментальных исследований традиции в отечественной культуре, она практически не рассматривается как фактор формирования культурной идентичности современной молодежи.

Методология, материалы и методы

Исследование включает несколько ключевых этапов: подготовительный этап, обзор литературы, вторичный анализ данных исследований ВЦИОМ, проведение фокус-групп и анализ данных, подведение итогов. На подготовительном этапе осуществлен анализ данных опросов ВЦИОМ современной молодежи. Согласно опросу ВЦИОМ от 21 июня 2025 г. «Традиционные ценности: ожидание и реальность» (объем выборки – 1600 респондентов)¹, на вопрос «Важно всегда следовать традиционным духовным принципам, даже если они

¹ Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/tradicionnye-cennosti-ozhidanie-i-realnost> (дата обращения: 10.09.2025).

противоречат современной реальности»? (закрытый вопрос, один ответ, % от всех опрошенных) чуть меньше половины респондентов поколения цифры (2001 г. и позднее) ответили, что «скорее согласны» (43 %). Ответ «скорее не согласны» выбрали почти столько же респондентов – 45 %, «затрудняюсь ответить» – 12 %. Ответы респондентов поколения миллениалов несколько отличаются: 45 % младших миллениалов (1992–2000 гг.) выбрали ответ «скорее согласны», 51 % – «скорее не согласны», у старших миллениалов (1982–1991 гг.) соответственно 62 % и 26 % (рис. 1).

Отношение к традиции/*Attitude to tradition*

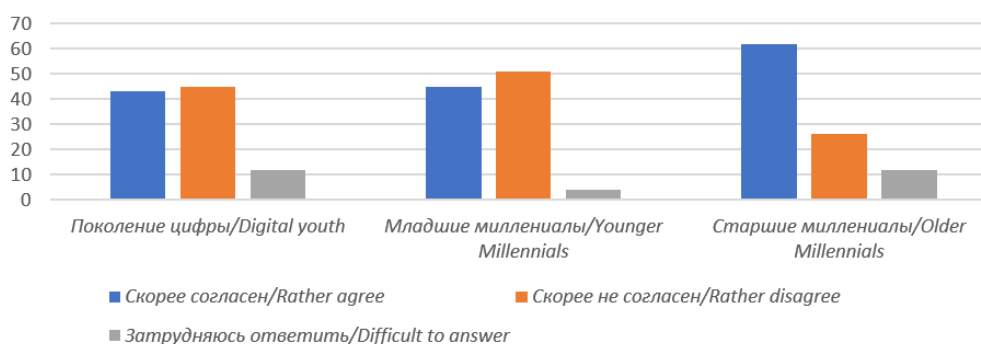


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Важно всегда следовать традиционным духовным принципам, даже если они противоречат современной реальности?»

Fig. 1. Distribution of answers to the question “Is it important to always follow traditional spiritual principles, even if they contradict modern reality?”

На вопрос «Какие ценности наиболее важны для Вас?» (закрытый вопрос, до 5 ответов, % от всех опрошенных) молодые респонденты указали следующие ценности. Для поколения цифры на первом месте – крепкая семья (66 %), дружба (48 %), самореализация (45 %), для младших миллениалов – крепкая семья (71 %), жизнь, достоинство, права и свободы человека (39 %), самореализация (38 %), для старших миллениалов – крепкая семья (79 %), жизнь, достоинство, права и свободы человека (37 %), историческая память и преемственность поколений (30 %). Как три наименее значимые ценности поколение цифры, младшие и старшие миллениалы указали одни и те же позиции: приоритет духовного над материальным (соответственно – 15 %, 14 % и 18 %),

коллективизм (соответственно – 10 %, 9 % и 8 %), созидательный труд (соответственно – 4 %, 5 % и 4 %).

Крепкая семья как ценность выделяется во всех традиционных и современных культурах, и мы видим, что молодежь указывает ее. Настораживает то, что созидательный труд оказался менее значимым, чем другие ценности, при том что самореализация, развитие выделяются молодежью как ценности. Коллективизм и приоритет духовного над материальным, выделяемые большинством русских философов (И. Ильиным, Н. Бердяевым, В. Розановым, Г. Шпетом и др.) как особенности российской духовности [29], по оценкам молодежи не являются для них значимыми ценностными координатами.

Безусловно, на ценностные ориентиры молодежи влияет современная социокультурная среда. В современном обществе трансформируется роль традиции. Молодежь не воспринимает ее как некий незыблемый каркас культуры, обращается к другим основаниям, «примеряет» другие культурные образцы.

Показательны данные опроса ВЦИОМ от 23 сентября 2025 г. «Пути России: культура, духовность, патриотизм» (объем выборки – 1600 респондентов)¹. На вопрос «Что, на Ваш взгляд, сейчас прежде всего нужно России?» (закрытый вопрос, до трех ответов, % от всех опрошенных) поколение цифры выделило «демократические институты власти» (27 %) и «возрождение патриотизма» (26 %), младшие миллениалы – «демократические институты власти» (29 %) и «возрождение традиций» (29 %), старшие миллениалы – «возрождение культуры и духовности» (34 %) и «возрождение патриотизма» (33 %). На вопрос «На чей опыт прежде всего следует ориентироваться при продолжении реформ в России?» больше половины респондентов поколения цифры, младших и старших миллениалов выбрали один и тот же вариант – «Не следовать чьим-то образцам, а глубже изучать исторический опыт России и следовать ее традициям и особенностям» (соответственно 62 %, 58 % и 65 %).

Данные ВЦИОМ позволили сформулировать ключевые вопросы в рамках фокус-групп: 1) что такое традиция? 2) как вы определяете роль традиций в современной культуре? 3) какую роль, по вашему мнению, играют культурные традиции в формировании культурной идентичности современной молодежи?

Было проведено 5 фокус-групп, в каждой было 8 участников – студентов 2-го курса МГПУ.

Методология нашего исследования опирается на понятия «культурный капитал», «рефлексивная идентичность» и «конструктивная идентичность», позволяющие рассмотреть традицию как фактор формирования культурной идентичности молодежи.

¹ Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/puti-rossii-kultura-dukhovnost-patriotizm> (дата обращения: 10.10.2025).

Результаты исследования

Наблюдающийся в последнее время кризис идей мультикультурализма приводит к необходимости поиска новых подходов к вопросам культурной идентичности. Результаты фокус-групп в целом подтвердили и конкретизировали данные социологических опросов ВЦИОМ. В исследованиях ВЦИОМ студенческая молодежь не выделялась как отдельная социальная группа, результаты фокус-групп показали влияние образования на восприятие традиции и культурной идентичности. Фокус-группы способствовали взаимодействию в процессе обсуждения, по словам одного из участников, «совместному исследованию традиции».

Все участники определяли традиции через ритуал и трансляцию культурных (социальных) смыслов: *«Традиция – это устоявшийся ритуал, который передается из поколения в поколение, несет некоторый культурный смысл и тем самым связывает людей»*, *«Я понимаю традиции как сложившиеся устои, нормы, обряды, ценности и правила, которые передаются от человека к человеку, от общества к обществу, являются определенным культурным кодом, достоянием конкретной группы людей (семья, коллектив, страна) и характеризуются эмоциональной ценностью, символичностью, устойчивостью»*.

В качестве примеров традиции студенты приводили прежде всего семейные традиции. Традиции, существующие в образовательной системе, к примеру, связанные с университетом, отметил только один человек. Обсуждая вопрос: *«Какую роль, на ваш взгляд, играют традиции в современной культуре?»*, все респонденты выдвинули на первый план интегративную роль традиции. Чуть больше половины респондентов отметили функцию преемственности и коммуникативную. Адаптационную и регулятивную функции указали 30 % участников фокус-групп.

Респондент 1: *«Традиции – это мост между прошлым и настоящим. В современном мире, таком изменчивом и быстром, они дают нам ощущение стабильности и почвы под ногами. Например, в моей семье есть простая традиция – собираться всем вместе за одним столом на Новый год, готовить одно и то же любимое блюдо, смотреть старые фильмы. Для нас это не просто ритуал. Это акт единения, который напоминает нам, почему вообще мы так близки. В этот момент мы не просто отдельные люди, а часть семьи и ее истории, непрерывной цепи поколений, которые также собирались вместе. Такие традиции, даже маленькие, становятся якорями, которые удерживают нас в жизненных бурях и наполняют повседневность особым смыслом и теплом»*.

Респондент 2: *«Для меня как социолога понятие традиции, в первую очередь, социально обусловлено. Я стремлюсь рассматривать традицию и пропускать через себя в контексте культуры, в которой я нахожусь. Безусловно, традиции для меня обозначают нечто устоявшееся, закрепившееся в социальных нормах и фактах. В данном случае я воспринимаю традиции как что-то коллективное,*

общее. Но также традицией для меня является и ежедневный просмотр фильмов по вечерам, и вкусный субботний ужин. Одновременно для всех и для себя».

Респондент 3: «В моей жизни традиции скорее носят слабый символический характер. Например, каждый год я печатаю памятные фотографии своей семьи и дарю на Новый год в красивом альбоме, чтобы показать важность и мимолетность наших счастливых дней вместе. Это сближает нас, напоминает о важном, становится центром наших обсуждений и рассуждений. Так что для меня традиции означают точечное сближение и объединение с моими близкими. Или даже с самой собой... А вот для современного общества, конечно, традиции носят культурно-историческую важность. Как это было у наших предков? Надо помнить и чтить их память, поэтому мы проводим «ритуалы», которые сближают нас. Традиции – это культурный код каждой страны и каждого общества».

Респондент 4: «Традиции играют огромную роль в жизни людей, например, помогают человеку ответить на вопросы «Кто я?», «К какому народу/семье/обществу я принадлежу?», т. е. формируют чувство общности. Также традиции – это передача культурного кода и ценностей. Через традиции молодое поколение усваивает моральные нормы, исторический опыт, язык и культуру своих предков. Конечно же, это психологический комфорт. Ритуалы помогают справиться со стрессом, сориентироваться в сложной ситуации, структурируют переживания. В качестве примера хочу привести традицию празднования Нового года, которая характерна почти для всех стран мира, тем не менее, празднование в каждой стране отличается. Например, в России Новый год традиционно сопровождается речью президента, украшенной елкой и определенными блюдами, в то время как в Европе Новый год не является настолько масштабными праздником (большее значение и сходство с «нашим» Новым годом имеет Рождество). Традиции празднования также различаются на уровне семей: кто-то празднует Новый год в определенном месте или готовит традиционное блюдо с неожиданным рецептом. Например, в моей семье традиционно Новый год отмечается за городом в кругу семьи. Я считаю, что традиции до сих пор играют большую роль в жизни общества и большинство из них по-прежнему сохраняется, однако некоторые национальные традиции (например, свадебные) могут постепенно отходить на второй план».

Респондент 6: «Произведения Пушкина и Достоевского, фильмы Тарковского, советские кинокомедии, которые смотрят наши родители, и даже современные мемы – все это составляет тот культурный код, который мы, порой неосознанно, разделяем. На лекциях по культурологии, философии мы часто спорим о том, что именно входит в этот «канон», но сам факт этих споров лишь подтверждает его существование и значимость. Это то, что создает ощущение «своих», даже если мы незнакомы».

Почти половина участников фокус-групп отметили, что в современном обществе культурные традиции теряют свои позиции, при этом большая половина оценила данную тенденцию как негативную.

Респондент 1: *«Все идет к единообразию, можно сказать, к упрощению. Но сейчас растет интерес к культурам Востока. Может быть, на примере культур, в которых традиции сильны, другие народы будут стараться вспомнить свои традиции и также их ценить».*

Обсуждая вопрос «Какую роль, по вашему мнению, играют культурные традиции в формировании культурной идентичности современной молодежи?», все студенты определили традицию как один из факторов формирования культурной идентичности, отметили «многослойность» идентичности, почти 50 % участников фокус-групп указали на важность «рефлексивной идентичности» в современном обществе.

Респондент 3: *«Значительная часть студенчества интегрирована в цифровое пространство, тяготеет к универсальным демократическим ценностям. Это создает внутренний конфликт между принятием традиционного культурного канона и стремлением к глобализму».*

Респондент 2: *«Именно «многослойность» идентичности позволяет нам быть открытыми миру и при этом сохранять устойчивое чувство принадлежности к своей культуре».*

Респондент 7: *«Я бы отметила зрелость молодого поколения, для которого идентичность не абстрактная категория, а личностный и социальный выбор».*

Все респонденты указали, что традиции и культурная идентичность выступает основанием гражданской идентичности.

Респондент 5: *«Глобальные платформы и медиа предлагают альтернативные идентичности и ценности, что может приводить к внутренним конфликтам и формированию гибридных идентичностей. Российские студенты сегодня не пассивно усваивают готовую модель гражданской идентичности, а активно конструируют ее сами, делая собственный выбор. Этот выбор основывается на синтезе гражданско-правовых знаний, разделяемых (или оспариваемых) культурных ценностей и традиций, тесного переплетенных с региональной идентичностью и ежедневными практиками – от учебы до досуга».*

Респондент 3: *«Как будущий педагог-историк я бы предложил ученикам на своих уроках сравнить, анализировать, как формировалась гражданская идентичность в разные эпохи, уделяя особое внимание роли русской культуры как стержня этого процесса. Я бы использовал метафору «культурного слоя», так как русская культура является мощным, основным пластом, в который органично вплетаются другие культурные традиции, вместе образуя богатую почву для общей культурной и гражданской идентичности».*

По итогам проведенных фокус-групп были сделаны следующие выводы:

– студенты соотносят культурную идентичность с традициями, исторически сложившимися в разных сферах жизнедеятельности, 80 % участников фокус-групп определили традицию как культурный код;

– позиция студентов амбивалентна и синкретична: они отмечают значимость одних традиций (прежде всего, семейных) и несущественность других,

выделяют личную для них значимость традиций, сложившихся как в русской, так и в других культурах;

– все студенты отметили интегративную роль традиции, чуть больше половины респондентов – функцию преемственности и коммуникативную (соответственно, по 55 %), адаптационную и регулятивные функции указали, соответственно, по 30 % участников фокус-групп;

– все участники фокус-групп связали понятия традиции и культурной идентичности с гражданской идентичностью;

– рефлексия, совместный диалог, по мнению студентов, способствуют пониманию роли традиции в современной культуре, в том числе в процессе самоидентификации. В современных условиях «конструирования» идентичности «рефлексивная культурная идентичность» выступает одним из способов понимания и самоопределения в культуре.

Позиции студентов конкретизируют данные общероссийских опросов, что говорит о необходимости учитывать образование, образовательную среду университета в целом как факторы, влияющие на культурную идентичность современных студентов.

Обсуждение

Современные исследования культуры принципиально междисциплинарны. Традиция как фактор формирования идентичности в культурном контексте изучается в философии, психологии, педагогике, антропологии, социологии и других науках. В философских, философско-религиозных учениях Древнего Востока (Древней Индии и Китая) особо выделяли понятие традиции и влияние традиции на формирование культурной идентичности молодого поколения. Известный санскритолог В. С. Семенцов [30], исследуя проблему трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты, указывал на связь традиции с трансляцией священного текста. Система передачи содержания священного текста от поколения к поколению влияет на воспроизводство культуры и формирование идентичности. Семенцов обращает внимание на то, что для ведийской Индии главным было не столько заучивание священного текста (что, безусловно, было необходимо), сколько воспроизводство духовной личности учителя в ученике. «Живая личность учителя как духовного существа – и было тем содержанием, которое при помощи священного текста передавалось от поколения к поколению в процессе трансляции ведийской культуры», – отмечал он [30]. Можно согласиться с его универсализацией данного вывода и выделить его как ключевой тезис исследования. Существование трансляции традиции в культуре состоит в том, что духовная личность учителя возрождается в ученике. В тех случаях, когда эта передача личности имеет место, культура воспроизводится, в противном случае – нет. Опираясь на работы А. Н. Леонтьева, он подчеркивает, что для воспроизводства личности необходимо и достаточно передать ученику (в общем случае некоторому другому человеку) систему характерных для него деятельностей, включая их мотивацию.

Современный университет не только формирует компетенции, но и развивает личность обучающихся. В цифровом обществе, в цифровой культуре именно онтология личности становится приоритетной задачей в образовании.

В данном контексте интересно понятие «внутреннего ритуала», выделенное в древнекитайской философии. По даосским представлениям знание не передается, а естественно созревает и раскрывается в душе ученика, поэтому ученика нельзя научить, можно только раскрывать его способности и развивать его индивидуальный способ мышления. Как говорят в Китае, на Великом Пути нет хоженных троп.

По Конфуцию, человек становится подлинно человеческим благодаря способности осмыслить свою жизнь, совершенствоваться во всем, и материалом для этого выступает культурная традиция. Конфуций рассматривал традицию, ритуал как способ регулирования социальных отношений и осмысления социальной действительности в целом. Как говорил учитель Кун: «Обуздать себя и вернуться к ли (ритуалу) – в этом и есть подлинная гуманность» [31].

В русской философии конца XIX – начала XX в. своеобразие российской духовности видели в базовом сочетании религиозности и моральности, ориентации на абсолютные, идеальные ценности, коллективность, справедливость, долженствование. Ряд примеров, актуализирующих роль традиции в культуре, можно продолжить. Нам важно выделить апелляцию к рефлексии, личным усилиям, позволяющим индивиду оставаться в рамках культурной традиции. На наш взгляд, рефлексивная идентичность, обсуждение и понимание роли традиции в процессе воспроизводства культурной идентичности в рамках университетского пространства способствует культурной идентичности молодежи.

В связи с процессами медиатизации культуры и общества, развития средств коммуникации диапазон отбираемых и актуализируемых традиций расширяется, они становятся объектом выбора, интерпретации и актуализации, мистификации [32]. Согласимся с А. Б. Гофманом, характеризующим ситуацию с традициями и идентичностями в современной России как отличающуюся неопределенностью, многозначностью, амбивалентностью, синкретизмом [33]. «Происходит, – пишет он, – своего рода борьба за традиционность, точнее, за придание статуса традиционности тем или иным культурным образцам». Ряд исследователей [5; 34; 35], рассматривая вопросы, связанные с культурной идентичностью, опираются на концепцию поля П. Бурдьё, связанную с понятиями капитала и габитуса. Поле (в данном случае университет) выступает динамичным социальным пространством, которое регулируется собственными принципами и подвержено внешнему воздействию со стороны других полей (экономики, политики и т. д.) и практик агентов, обладающих различными типами капитала. На наш взгляд, в современных условиях важна рефлексивная традиционность, реализуемая в рамках университета и предполагающая осмысление и анализ роли традиций в культуре, их связи с культурной идентичностью, с личной и групповой идентичностью, понимание

сложности и неоднозначности культурных процессов, в частности процессов индивидуальной и групповой идентификации, выделение традиции как культурного и социального капитала. Индивидуальная культурная идентичность (осознание того, что человек воспитан в традициях определенной культуры) выступает как результат рефлексии индивида, понимание им значимости традиций, системы ценностей данной культуры для самоопределения. Исследования показывают, что студенты воспринимают традицию не как незыблемый каркас, а скорее как рамки, в которых прошлое актуально, востребовано современностью.

Выделяя традицию как фактор формирования культурной идентичности молодежи, мы хотели бы вернуться к тезису В. С. Семенцова о том, что культурная традиция связана с воспроизводством личности учителя (системы характерных для него деятельностей и их мотивации) в ученике. Примеры такого воспроизводства есть в культурах как Востока, так и Запада. На наш взгляд, молодежи, определяющейся с ценностными принципами, данный подход позволит сохранить общую систему символов и схем поведения, характерных для их культурной (индивидуальной и групповой) общности, соответственно, в университетском пространстве важна как рефлексия, так и трансляция, демонстрация такой деятельности и мотивации.

Заключение

Безусловно, традиция как фактор формирования культурной идентичности молодежи выступает предметом междисциплинарного исследования. В современном обществе наблюдается «всплеск» идентичностей. Следует учитывать, что социализация современной молодежи протекает и в интернет-пространстве, что влияет на формирование мировоззренческих установок молодежи. Фрагментарность и противоречивость информации в интернете затрудняют формирование собственной устойчивой позиции.

Формирование культурной идентичности молодежи в таких условиях выступает сложным процессом. Стоит отметить, что студенты определяют традицию как культурный код, т. е. сжатую, спрессованную временем информацию о культуре. При этом коллективная культурная идентичность вырабатывается при сопоставлении своей культуры с другими. Рефлексия позволяет выявлять актуальные ценности и образы, ориентироваться в культуре, развивать и транслировать ее, оставаясь в рамках традиции, повышать свой социальный статус.

Исследования показывают, что ряд характерных для русской (российской) культуры ценностей и традиций (труд, приоритет духовного, коллективизм и др.) молодежью не указываются. С разрушением традиционной основы общества человек сам должен создавать и воссоздавать свою идентичность, в том числе обращаясь к традиции. На наш взгляд, выделение традиции как фактора формирования культурной идентичности молодежи должно быть результатом целенаправленной молодежной политики государства. Также важна рефлекс-

сивная традиционность, предполагающая осмысление и анализ роли традиций в культуре, их связи с культурной (личной и групповой) идентичностью и осуществляющаяся в образовательном и социокультурном пространстве учебных заведений. Выделение университета как пространства, в рамках которого целенаправленно осуществляется рефлексивная идентичность, обсуждение и понимание роли традиции в процессе воспроизводства культурной идентичности, выделение связи культурной традиции с воспроизводством личности учителя (системы характерных для него деятельности и их мотивации) в ученике, соотнесение культурной и гражданской идентичностей, предъявляет новые требования к современному университету, что является, на наш взгляд, перспективным направлением дальнейших исследований.

Гипотеза исследования, согласно которой в современной культуре традиция по-прежнему выступает фактором формирования культурной идентичности молодежи, была уточнена. Для студенческой молодежи, включенной в референтные группы, опирающиеся на отличающиеся друг от друга культурные традиции, «рефлексивная традиционность» выступает одним из факторов формирования ее культурной идентичности. Традицию мы рассматривали также как культурный капитал, опираясь на терминологию французского социолога, философа П. Бурдьё. Исследования как зарубежных, так и отечественных ученых вскрывают наличие связи между образованием, следованием культурным традициям и изменением социального статуса индивида. На наш взгляд, выделяя культурные традиции как воплощение культурного капитала и фактор формирования культурной идентичности молодежи, необходимо не только рассказывать и выделять исторический и культурный контекст сложившихся традиций, но и раскрывать возможную связь с современными событиями.

Результаты дальнейшей работы будут отражены в последующих публикациях, посвященных выявлению связи между традицией (с учетом типологии культурных традиций) и формами культурного и социального капитала молодежи.

Список использованных источников

1. Маркарян Э.С. Узловые проблемы культурной традиции. *Советская этнография*. 1981;2:78–97.
2. Seaton P. Pierre Manent on the ancient Greeks' contributions to "the Western Dynamic". *Perspectives on Political Science*. 2025;54(4):190–202. doi:10.1080/10457097.2025.2537586
3. Egholm L., Heller M., Rowlinson M. Reframing the past: microhistory's analytical promise for management and organizational history. *Management & Organizational History*. 2025:1–19. doi:10.1080/17449359.2025.2576169
4. Shaw D.M., Stones A. Understanding the interplay: a new methodology for education, religion, worldviews and lived citizenship. *British Journal of Sociology of Education*. 2025;46(1):1–18. doi:10.1080/01425692.2025.2560409

5. Thomson P., Hall C. Cultural capitals matter, differentially: a Bourdieusian reading of perspectives from senior secondary students in England. *British Journal of Sociology of Education*. 2022;43(6):860–877. doi:10.1080/01425692.2022.2083582
6. Yu Q. From cultural display to political subject: citizenship and museum education in contemporary China. *British Journal of Sociology of Education*. 2025;46(6):793–814. doi:10.1080/01425692.2025.2515230
7. Zhuang T., Kong X. Shaping personal worldviews when neo-liberalism meets Confucianism and patriotism: insights from Chinese postgraduate students. *British Journal of Sociology of Education*. 2023;44(4):687–702. doi:10.1080/01425692.2023.2195088
8. Young N.A.E. Chinese citizen or global citizen? Nationalism and cosmopolitanism at an International School in Beijing. *Chinese Education & Society*. 2023;56(2):102–124. doi:10.1080/10611932.2023.2251834
9. Peng Y. When the halo of my overseas credentials disappeared: Chinese student returnees and their domestic employability. *British Journal of Sociology of Education*. 2023;46(6):815–833. doi:10.1080/01425692.2025.2519491
10. Li S. Chinese left-behind children’s perspectives on ritual practices: navigating Guanxi, Renqing and Mianzi in school-based socialization. *Chinese Education & Society*. 2025:1–21. doi:10.1080/10611932.2025.2556103
11. Du L., Wang W. Fostering a sense of community for the Chinese Nation: a “new era” in the ongoing debate on diversity and integration in ethnic education in China? *Chinese Education & Society*. 2023;56(1):1–6. doi:10.1080/10611932.2023.2235946
12. Wang J., Liu Y. The scientific connotations of education for forging a sense of community for the Chinese nation. *Chinese Education & Society*. 2023;56(1):25–43. doi:10.1080/10611932.2023.2235949
13. Yuan S., Zhou M. Forging a sense of community for the Chinese nation through centrally compiled educational materials for language arts: characteristics, mechanisms, and pathway. *Chinese Education & Society*. 2023;56(1):79–98. doi:10.1080/10611932.2023.2235986
14. Chen L., Wang Y. The key theories of Xi Jinping’s important accounts of forging a sense of community for the Chinese nation. *Chinese Education & Society*. 2023;56(1):7–24. doi:10.1080/10611932.2023.2235947
15. Chen S. Rethinking citizenship and citizenship education in contemporary China: discourses and politics. *Chinese Education & Society*. 2020;53(1–2):3–13. doi:10.1080/10611932.2020.1716607
16. Wang C. Educating the cosmopolitan citizen in Confucian classical education in contemporary China. *Chinese Education & Society*. 2020;53(1–2):36–46. doi:10.1080/10611932.2020.1716613
17. Thorp R., Persson A. On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*. 2020;52(8):891–901. doi:10.1080/00131857.2020.1712550
18. Barsch S. Historical thinking, historical knowledge and ideas about the future. *Journal of Curriculum Studies*. 2025:1–22. doi:10.1080/00220272.2025.2496463
19. Бахлова О.В., Бахлов И.В. Состояние и перспективы политики патриотического воспитания в рамках Союзного государства Беларуси и России. *Регионоведение*. 2025;33(3):443–467. doi:10.15507/2413-1407.129.033.202503.443-467
20. Кекеева З.О., Уварова Г.Н., Даржинова С.В., Муева А.В., Ооржак А.Б. Исследование сетевой идентичности студенческой молодежи регионов России (на примере Калмыкии и Тувы). *Новые исследования Тувы*. 2022;4:169–179. doi:10.25178/nit.2022.4.13
21. Давлятова Е.В., Рудковский Э.И., Далимаева Е.О. Патриотическое сознание и информационная культура студенческой молодежи. *Ученые записки УО «ВГУ имени П.М. Машерова»*. 2022;35:116–121.

22. Захарова Э.В. Основные этапы становления патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь. *Збірник наукових прац Академії післядипломної адукації*. 2022;20:230–241.
23. Зиненко В.Е. Патриотическое воспитание российской молодежи: современные реалии. *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*. 2019;25(1):145–161. doi:10.24290/1029-3736-2019-25-1-145-161
24. Мерзлякова Г.В., Даньшина С.А., Баталова Л.В. Формирование патриотизма и сохранение исторической памяти в современном российском обществе: историко-правовой ракурс. *Вестник Удмуртского университета. Серия: Экономика и право*. 2024;34(2):379–384. doi:10.35634/2412-9593-2024-34-2-379-384
25. Фоменко Е.А. Идеологические основы цели патриотического воспитания в России (исторический аспект). *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2024;2:163–174. doi:10.26456/vtspyped/2024.2.163
26. Певзнер М.Н., Пермяков А.В., Ширин А.Г., Цывунина А.Д. Формирование культурной идентичности учащейся молодежи как предмет педагогической дискуссии. *Перспективы науки и образования*. 2024;5(71):45–61. doi:10.32744/pse.2024.5.3
27. Бокова А.В. Культурный контент как инструмент формирования идентичности сообществ (к постановке проблемы). *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2020;38:5–11. doi:10.17223/22220836/38/1
28. Храмова Ф.И., Тенянюк М.Ю., Степанчук Ю.А. Патриотизм как фундамент образования и цель идеологической политики в Республике Беларусь. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2024;8-3:41–48. doi:10.24412/2500-1000-2024-8-3-41-48
29. Черненькая С.В. Густав Шпет и современная философия гуманитарного знания. *Вопросы философии*. 2006;12:178–180.
30. Семенов В.С. *Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты*. М.: Наука; 1988:5–32.
31. Малявин В.В. *Конфуций*. М.: Молодая гвардия; 2001. 357 с.
32. Buralkin M.Yu., Chernenkaya S.V. The problem of the scientific status theory of mediatization. In: *11th International Scientific and Theoretical Conference—Communicative Strategies of Information Society*. Saint Petersburg: St. Petersburg Polytechnic University; 2020:272–280. doi:10.15405/epsbs.2019.03.02.32
33. Гофман А.Б. В поисках утраченной идентичности: традиции, традиционализм и национальная идентичность. *Вопросы социальной теории*. 2010;IV:241–254.
34. Aurell J. Practicing theory and theorizing practice. *Rethinking History*. 2020;24(2):229–251. doi:10.1080/13642529.2020.1810435
35. Aurell J. The origins of the university: questions of identity and historical continuity. *Church, Communication and Culture*. 2024;9(2):137–150. doi:10.1080/23753234.2024.2396411

References

1. Markarian E.S. Nodal problems of cultural tradition. *Soviet ethnography = Soviet Ethnography*. 1981;2:78–97. (In Russ.)
2. Seaton P. Pierre Manent on the ancient Greeks' contributions to "the Western Dynamic". *Perspectives on Political Science*. 2025;54(4):190–202. doi:10.1080/10457097.2025.2537586
3. Egholm L., Heller M., Rowlinson M. Reframing the past: microhistory's analytical promise for management and organizational history. *Management & Organizational History*. 2025:1–19. doi:10.1080/17449359.2025.2576169

4. Shaw D.M., Stones A. Understanding the interplay: a new methodology for education, religion, worldviews and lived citizenship. *British Journal of Sociology of Education*. 2025;46(1):1–18. doi:10.1080/01425692.2025.2560409
5. Thomson P., Hall C. Cultural capitals matter, differentially: a Bourdieusian reading of perspectives from senior secondary students in England. *British Journal of Sociology of Education*. 2022;43(6):860–877. doi:10.1080/01425692.2022.2083582
6. Yu Q. From cultural display to political subject: citizenship and museum education in contemporary China. *British Journal of Sociology of Education*. 2025;46(6):793–814. doi:10.1080/01425692.2025.2515230
7. Zhuang T., Kong X. Shaping personal worldviews when neo-liberalism meets Confucianism and patriotism: insights from Chinese postgraduate students. *British Journal of Sociology of Education*. 2023;44(4):687–702. doi:10.1080/01425692.2023.2195088
8. Young N.A.E. Chinese citizen or global citizen? Nationalism and cosmopolitanism at an International School in Beijing. *Chinese Education & Society*. 2023;56(2):102–124. doi:10.1080/10611932.2023.2251834
9. Peng Y. When the halo of my overseas credentials disappeared: Chinese student returnees and their domestic employability. *British Journal of Sociology of Education*. 2023;46(6):815–833. doi:10.1080/01425692.2025.2519491
10. Li S. Chinese left-behind children’s perspectives on ritual practices: navigating Guanxi, Renqing and Mianzi in school-based socialization. *Chinese Education & Society*. 2025:1–21. doi:10.1080/10611932.2025.2556103
11. Du L., Wang W. Fostering a sense of community for the Chinese Nation: a “new era” in the ongoing debate on diversity and integration in ethnic education in China? *Chinese Education & Society*. 2023;56(1):1–6. doi:10.1080/10611932.2023.2235946
12. Wang J., Liu Y. The scientific connotations of education for forging a sense of community for the Chinese nation. *Chinese Education & Society*. 2023;56(1):25–43. doi:10.1080/10611932.2023.2235949
13. Yuan S., Zhou M. Forging a sense of community for the Chinese nation through centrally compiled educational materials for language arts: characteristics, mechanisms, and pathway. *Chinese Education & Society*. 2023;56(1):79–98. doi:10.1080/10611932.2023.2235986
14. Chen L., Wang Y. The key theories of Xi Jinping’s important accounts of forging a sense of community for the Chinese nation. *Chinese Education & Society*. 2023;56(1):7–24. doi:10.1080/10611932.2023.2235947
15. Chen S. Rethinking citizenship and citizenship education in contemporary China: discourses and politics. *Chinese Education & Society*. 2020;53(1–2):3–13. doi:10.1080/10611932.2020.1716607
16. Wang C. Educating the cosmopolitan citizen in Confucian classical education in contemporary China. *Chinese Education & Society*. 2020;53(1–2):36–46. doi:10.1080/10611932.2020.1716613
17. Thorp R., Persson A. On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*. 2020;52(8):891–901. doi:10.1080/00131857.2020.1712550
18. Barsch S. Historical thinking, historical knowledge and ideas about the future. *Journal of Curriculum Studies*. 2025:1–22. doi:10.1080/00220272.2025.2496463
19. Bakhlova O.V., Bakhlov I.V. The state and prospects of the policy of patriotic education within the framework of the Union State of Belarus and Russia. *Regionologiya = Regionology*. 2025;33(3):443–467. (In Russ.) doi:10.15507/2413-1407.129.033.202503.443-467
20. Kekeeva Z.O., Uvarova G.N., Darzhinova S.V., Mueva A.V., Oorzhak A.B. A study of the network identity of student youth in the regions of Russia (on the example of Kalmykia and Tuva). *Novie issledovaniya Tuvi = New Studies of Tuva*. 2022;4:169–179. (In Russ.) doi:10.25178/nit.2022.4.13

21. Davlyatova E.V., Rudkovsky E.I., Dalimaeva E.O. Patriotic consciousness and information culture of student youth. *Uchenie zapiski UO "VGU imeni P. M. Masherova" = Scientific Notes of Vitebsk State University named after P.M. Masherov*. 2022;35:116–121. (In Russ.)
22. Zakharova E.V. The main stages of the formation of patriotic education of youth in the Republic of Belarus. *Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі = Collection of Scientific Papers of the Academy of Postgraduate Education*. 2022;20:230–241. (In Russ.)
23. Zinenko V.E. Patriotic education of Russian youth: modern realities. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya = Bulletin of the Moscow University. Series 18. Sociology and Political Science*. 2019;25(1):145–161. (In Russ.) doi:10.24290/1029-3736-2019-25-1-145-161
24. Merzlyakova G.V., Danshina S.A., Batalova L.V. The formation of patriotism and the preservation of historical memory in modern Russian society: a historical and legal perspective. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Ekonomika i pravo = Bulletin of the Udmurt University. Series: Economics and Law*. 2024;34(2):379–384. (In Russ.) doi:10.35634/2412-9593-2024-34-2-379-384
25. Fomenko E.A. Ideological foundations of the purpose of patriotic education in Russia (historical aspect). *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2024;2:163–174. (In Russ.) doi:10.26456/vtspyped/2024.2.163
26. Pevzner M.N., Permyakov A.V., Shirin A.G., Tsvunina A.D. Formation of cultural identity of students as a subject of pedagogical discussion. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*. 2024;71(5):45–61. (In Russ.) doi:10.32744/pse.2024.5.3
27. Bokova A.V. Cultural content as a tool for community identity formation (to the problem statement). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kulturologiya i iskusstvovedenie = Bulletin of Tomsk State University. Cultural Studies and Art History*. 2020;38:5–11. (In Russ.) doi:10.17223/22220836/38/1
28. Khrantsova F.I., Tenyanko M.Yu., Stepanchuk Yu.A. Patriotism as the foundation of education and the goal of ideological policy in the Republic of Belarus. *Mezhdunarodnii zhurnal gumanitarnikh i yestestvennikh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2024;8-3:41–48. (In Russ.) doi:10.24412/2500-1000-2024-8-3-41-48
29. Chernenkaya S.V. Gustav Shpet and the modern philosophy of humanitarian knowledge. *Voprosi filosofii = Questions of Philosophy*. 2006;12:178–180. (In Russ.)
30. Sementsov V.S. *Problema transljatsii tradicionnoj kul'tury na primere sud'by Bha-gavadgity = The Problem of Translation of Traditional Culture on the Example of the Fate of the Bhagavad Gita*. Moscow: Publishing House Nauka; 1988:5–32. (In Russ.)
31. Malyavin V.V. *Konfucij = Confucius*. Moscow: Publishing House Molodaya Gvardiya; 2001. 357 p. (In Russ.)
32. Buralkin M.Yu., Chernenkaya S.V. The problem of the scientific status theory of mediation. In: *11th International Scientific and Theoretical Conference—Communicative Strategies of Information Society*. Saint Petersburg: St. Petersburg Polytechnic University; 2020:272–280. doi:10.15405/epsbs.2019.03.02.32
33. Hoffman A.B. In search of a lost identity: traditions, traditionalism and national identity. *Voprosi sotsialnoi teorii = Issues of Social Theory*. 2010;IV:241–254. (In Russ.)
34. Aurell J. Practicing theory and theorizing practice. *Rethinking History*. 2020;24(2):229–251. doi:10.1080/13642529.2020.1810435.
35. Aurell J. The origins of the university: questions of identity and historical continuity. *Church, Communication and Culture*. 2024;9(2):137–150. doi:10.1080/23753234.2024.2396411

Информация об авторе:

Черненькая Светлана Васильевна – кандидат философских наук, доцент, профессор департамента философии и социальных наук Московского городского педагогического университета, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-7103-3059. E-mail: ChernenkayaSV@mgpu.ru

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 09.12.2025; поступила после рецензирования 21.02.2026; принята к публикации 04.03.2026.

Автор прочитала и одобрила окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Svetlana V. Chernenkaya – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Professor, Department of Philosophy and Social Sciences, Moscow City University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-7103-3059. E-mail: ChernenkayaSV@mgpu.ru

Conflict of interest statement. The author declares that there is no conflict of interest.

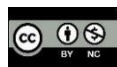
Received 09.12.2025; revised 21.02.2026; accepted for publication 04.03.2026.

The author has read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2026-4-142-168



Особенности самооценки и притязаний младших школьников из России и Казахстана

Н.В. Иванова

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Российская Федерация.
E-mail: ivanova30nv@yandex.ru*

О.В. Суворова

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Российская Федерация;
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Российская Федерация;
Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний,
Рязань, Российская Федерация.
E-mail: olgavenn@yandex.ru*

И.А. Шадрина

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Российская Федерация.
E-mail: rusakova.ir2019@yandex.ru*

А.Б. Акпаева¹, Л.А. Лебедева²

*Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Республика Казахстан.
E-mail: ¹akpaeva@mail.ru; ²larissalewk@mail.ru*

✉ ivanova30nv@yandex.ru

Аннотация. Введение. Актуальность исследования особенностей самооценки младших школьников из России и других стран обусловлена, с одной стороны, необходимостью учета в образовательном процессе всех детерминант личностного развития ребенка, и в частности влияния культуры как фактора макроуровня, с другой стороны – дефицитностью исследований, выявляющих культурно-специфические особенности самооценки российских детей, обучающихся в начальной школе. Цель – кросс-культурный анализ особенностей самооценки и притязаний у десятилетних младших школьников из городских общеобразовательных школ России и Казахстана. Методоло-

гия, методы и методики. Теоретико-методологической основой исследования выступили культурно-историческая теория развития психики Л. С. Выготского и сравнительно-сопоставительный принцип как базовый для кросс-культурных анализов. В исследовании приняли участие 600 респондентов (по 300 младших школьников из России и Казахстана) с одинаковым числом мальчиков и девочек в каждой выборке (по 150 человек). В качестве диагностического инструментария применялась методика измерения самооценки и уровня притязаний Т. В. Дембо и С. В. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан. Статистическая значимость различий в самооценке и притязаниях младших школьников из России и Казахстана определялась с помощью *t*-критерия Стьюдента, χ^2 -критерия Пирсона. *Результаты и научная новизна.* Научной новизной обладают установленные культурно-специфические особенности самооценки и притязаний у младших школьников из России и Казахстана. Констатируется, что у российских десятилетних детей по сравнению с казахстанскими статистически значимо ниже средние значения общей и частных самооценок, но выше средние значения притязаний, при этом данная тенденция в большей степени выражена у девочек. Также установлены статистически значимые различия в распределении уровней самооценки: очень высокий уровень более выражен у казахстанских детей, а низкий – у российских. *Практическая значимость.* Полученные результаты целесообразно учитывать в практике образования и психолого-педагогического сопровождения младших школьников России и Казахстана.

Ключевые слова: самооценка, притязания, личностное развитие, младший школьник, кросс-культурный анализ, Россия, Казахстан, культурно-специфические особенности

Благодарности. Авторы выражают благодарность анонимным рецензентам и редакторам журнала «Образование и наука» за помощь в подготовке статьи.

Для цитирования: Иванова Н.В., Суворова О.В., Шадрина И.А., Акпаева А.Б., Лебедева Л.А. Особенности самооценки и притязаний младших школьников из России и Казахстана. *Образование и наука.* 2026;28(4):142–168. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-142-168

Features of self-esteem and aspirations among younger schoolchildren from Russia and Kazakhstan

N.V. Ivanova

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation.
E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

O.V. Suvorova

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation;
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russian Federation;
Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service,
Ryazan, Russian Federation.
E-mail: olgavenn@yandex.ru

I.A. Shadrina

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation.
E-mail: rusakova.ir2019@yandex.ru

A.B. Akpayeva¹, L.A. Lebedeva²

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.
E-mail: ¹akpayeva@mail.ru; ²larissalewk@mail.ru

✉ ivanova30nv@yandex.ru

Abstract. Introduction. The importance of studying the characteristics of self-esteem in primary school children from Russia and other countries is emphasised, on the one hand, by the need to consider all determinants of a child's personal development within the educational process – particularly the influence of culture as a macro-level factor – and, on the other hand, by the scarcity of research identifying culturally specific features of self-esteem in Russian primary school children. *Aim.* The present study aimed to conduct a cross-cultural analysis of the characteristics of self-esteem and aspirations among ten-year-old primary school children attending urban general education schools in Russia and Kazakhstan. *Methodology and research methods.* The theoretical and methodological foundation of the study was L. S. Vygotsky's cultural-historical theory of psychological development, alongside the comparative-contrastive principle, which is fundamental for cross-cultural analyses. The study involved 600 participants – 300 primary school children from Russia and 300 from Kazakhstan – with an equal number of boys and girls in each group (150 of each). The diagnostic tool employed was the method for measuring self-esteem and level of aspiration developed by T. V. Dembo and S. V. Rubinstein, as modified by A. M. Prikhozhan. The statistical significance of differences in self-esteem and aspirations between primary school children from Russia and Kazakhstan was determined using Student's t-test and Pearson's chi-square test. *Results and scientific novelty.* The identified culturally specific characteristics of self-esteem and aspirations in primary school children from Russia and Kazakhstan constitute a scientific novelty. It was found that ten-year-old Russian children, compared to their Kazakhstani counterparts, have statistically significantly lower mean values of both general and specific self-esteem, but higher mean values of aspirations; this tendency is more pronounced in girls. Statistically significant differences were also observed in the distribution of self-esteem levels: a very high level is more prevalent among Kazakhstani children, whereas a low level is more common among Russian children. *Practical significance.* The results obtained should be taken into account in the educational practice and psychological-pedagogical support of primary school children in Russia and Kazakhstan.

Keywords: self-esteem, aspirations, personal development, primary school student, cross-cultural analysis, Russia, Kazakhstan, cultural-specific features

Acknowledgements. The authors thank the anonymous reviewers and editors of the Education and Science Journal for their assistance in preparing this article.

For citation: Ivanova N.V., Suvorova O.V., Shadrina I.A., Akpayeva A.B., Lebedeva L.A. Features of self-esteem and aspirations among younger schoolchildren from Russia and Kazakhstan. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2026;28(4):142–168. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-142-168

Введение

Исследование самооценки как ядра самосознания личности, во многом определяющей психическое благополучие, эффективность социализации и самореализации человека, является одной из важнейших и фундаментальных задач психологической науки. Известно, что благоприятным и значимым периодом для становления самооценки выступает младший школьный возраст. Несмотря на существенный массив теоретико-прикладных исследований, раскрывающих сущность, структуру, детерминацию, функции и виды самооценки, ее онтогенез, возможности целенаправленного формирования в младшем школьном возрасте, отдельные вопросы в обозначенном проблемном поле остаются дискуссионными и недостаточно изученными. Анализ современных психолого-педагогических публикаций позволяет констатировать, что в настоящий момент крайне мало внимания уделено научному рассмотрению кросс-культурного аспекта самооценки российских младших школьников.

Этот факт, в свою очередь, указывает на существенное противоречие – между необходимостью учета в образовательном процессе различных факторов, определяющих развитие самооценки младших школьников, и дефицитностью исследований, выявляющих культурно-специфические особенности самооценки детей, обучающихся в начальной школе. Принимая во внимание доказательную эмпирическую базу культурной сензитивности самооценки, представленную в зарубежных и отечественных исследованиях преимущественно на выборках старшеклассников и студентов (Н. В. Лебедева, Е. Д. Васильева [1], D. P. Schmitt, J. Allik [2], Y. Wang, T. H. Ollendick [3]), считаем принципиально важным преодоление обозначенного противоречия.

В связи с этим целью нашей работы выступил кросс-культурный анализ особенностей самооценки и притязаний у младших школьников из России и Казахстана. Партнерские взаимоотношения названных стран определяют саму возможность реализации международного кросс-культурного психологического исследования с участием детей младшего школьного возраста. В то же время Россия и Казахстан имеют социально-экономические, культурные, религиозные особенности, что находит отражение в ряде стандартизированных показателей. Выраженное различие между странами зафиксировано по одному из основных социокультурных параметров, введенных G. Hofstede [4], – соотношению индивидуализма и коллективизма. По актуальным данным междисциплинарных международных исследований показатель индивидуализма в России составляет 46 баллов из 100, в Казахстане – 20¹, при этом отечественные авторы констатируют, что уровень индивидуализма в современной России существенно выше, особенно в крупных городах [5]. В сравнительных собственно психологических анализах также доказано, что предиктором большинства параметров субъективного благополучия в Казахстане выступает коллективизм, в России – индивидуализм (Н. Ж. Султаниязова [6], Р. М. Шамионов [7]). Названные отличия стали основанием для гипотезы: у младших школьников из России и Казахстана существуют культурно-специфические особенности личностного развития, в частности в показателях детской самооценки и притязаний.

Основными задачами работы выступили следующие:

- 1) изучение особенностей развития самооценки и притязаний у городских младших школьников в возрасте 10 лет из России и Казахстана;
- 2) определение гендерных различий в сфере самооценки и притязаний у десятилетних школьников из России и Казахстана;
- 3) выявление универсальных и культурно-специфических особенностей самооценки и притязаний, а также их взаимосвязей у младших школьников из России и Казахстана.

Необходимо отметить, что у представленного исследования есть некоторые ограничения. Во-первых, для обеспечения конгруэнтности выборок мы

¹ Режим доступа: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/individualistic-countries> (дата обращения: 10.03.2025).

сознательно ограничили контингент испытуемых из двух стран локализации и видом школ (городские общеобразовательные) и узким возрастным диапазоном (10 лет), поэтому полученные результаты можно экстраполировать только на идентичные детские группы. Во-вторых, в работе была использована только одна методика, основанная на принципе самоотчета ребенка, поскольку убедительно доказана высокая надежность получаемых результатов с помощью указанного способа диагностики («прямого оценивания») для детей 10–11 лет [8].

Обзор литературы

В современной психологической науке самооценка определяется как важнейший элемент самосознания личности, как составная часть «Я-концепции». В масштабных критических метаанализах, выполненных Н. L. Andrade [9], T. Pyszczynski et al. [10], установлена выраженная вариативность в дефинициях самооценки, в трактовке ее природы и функций. Как отмечают ученые, в настоящий момент психология находится лишь на пути к интегрированной теории самооценки [10]. Однако, несмотря на разнообразие мнений относительно сущности рассматриваемой категории, большинство исследователей полагают, что самооценка является динамическим конструктом и, прежде всего, отражает индивидуальное восприятие и познание себя, а также фундаментальные свойства личности, ее направленность и активность.

Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского источником психического развития человека является социальная ситуация, а следовательно, становление самооценки происходит непосредственно в общении и взаимодействии со значимыми людьми в процессе присвоения существующих в определенной культуре образцов, норм и ценностей, интериоризации эталонов и критериев внешних оценок.

Одним из наиболее важных и сензитивных периодов развития самооценки в онтогенезе выступает младший школьный возраст. Как отмечал Л. С. Выготский, именно в семилетнем возрасте у ребенка начинает формироваться устойчивое (внеситуативное) и дифференцированное отношение к себе [11]. В дальнейшем позиция ученого нашла подтверждение в целом ряде исследований советских психологов (Т. Ю. Андрущенко, М. М. Абрамова, Л. И. Божович, А. В. Захарова, А. И. Липкина, И. И. Чеснокова, Д. Б. Эльконин); были получены эмпирические данные, свидетельствующие о том, что на этапе обучения в начальной школе у ребенка происходит интенсивное становление целостного образа самого себя, активно развивается отношение к собственной личности как к объекту познания, формируются навыки оценки своей учебной деятельности, являющейся ведущей в психическом развитии младшего школьника.

В настоящий момент учеными из разных стран исследован широкий спектр значимых аспектов проблемы развития самооценки современного младшего школьника. Доказана взаимосвязь низкой самооценки и повышенного уровня тревожности у детей младшего школьного возраста (Е. С. Донско-

ва [12], Н. М. Копылова, И. В. Фаустова, Л. Ю. Комлик [13], N. Ivanova, T. Sorokina [14], L. Hollenstein, C. M. Rubie-Davies, C. Brühwiler [15]). Установлено, что самооценка ребенка на этапе начального образования в значительной степени коррелирует с его адаптацией к школе (L. Herrera, M. Al-Lal, L. Mohamed [16], Т. А. Егоренко, А. В. Лобанова, Н. П. Радчикова [17]), определяя успешность социализации со сверстниками и учителями и прогнозирует академическую успеваемость (Y. Wang, E. S. Huebner, L. Tian [18], J. Guo, H. W. Marsh, P. D. Parker, T. Dicke [19], Y. Gao, F. Ali [20], Q. Yang, L. Tian, E. S. Huebner, X. Zhu [21]). Выявлено, что существенный разрыв между уровнем притязаний и самооценкой младшего школьника, демонстрирующий конфликт между тем, к чему ребенок стремится, и тем, что он считает возможным, способствует появлению различных проблем в поведении у детей (Т. А. Егоренко, А. В. Лобанова, Н. П. Радчикова [17]). Также проанализированы и верифицированы педагогические и психологические условия оптимизации самооценки ребенка в процессе его начального школьного образования. Доказана эффективность ряда методов и приемов по преодолению неадекватности детской самооценки: разработка портфолио достижений, моделирование ситуаций успеха в учебной деятельности (Е. Г. Гуцу, С. И. Арусланова, Т. А. Рунова [22], А. D. Syzdykbayeva с соавт. [23]), организация рефлексии и саморефлексии, в том числе с помощью специальных алгоритмов (Н. Ли [24], Р. А. Набуова, Р. К. Измагамбетова [25], N. V. Ivanova, O. V. Suvorova [26]), проведение тренингов уверенности (F. Aghaeifar, A. Nourib, A. Aghaeic [27]).

Однако, несмотря на существенный массив теоретико-прикладных исследований самооценки младших школьников, значимость дальнейшего многоаспектного изучения этого сложного конструкта применительно к обучающимся начальных классов, и в частности его детерминант, не снижается. Актуальность проблемы во многом обусловлена тем фактом, что в современных исследованиях констатируется существенное число российских младших школьников с неадекватной самооценкой. Так, в работе Е. Г. Гуцу, С. И. Аруслановой и Т. А. Руновой с помощью комплекса диагностических методик («Какой я?» А. И. Липкиной, «Лесенка» В. Г. Щур, «Три оценки» М. Кун) установлено, что адекватной самооценкой обладают только около половины из 72 детей 8–9 лет, более трети (33,8 %) имеют заниженную самооценку [22]. В исследовании С. А. Мустафаевой на основе методики «Какой я?» А. И. Липкиной выявлено, что из 557 учеников начальной школы у 43 % детей низкая самооценка [28]. В констатирующем эксперименте с участием 106 детей в возрасте 9–10 лет, проведенном Е. И. Мордаковой, К. С. Смирновой, Г. В. Кухтеринной с помощью методики «Изучение общей самооценки» Г. Н. Казанцевой, установлено, что неадекватная самооценка свойственна 47 % младшим школьникам, при этом у 14 % – самооценка заниженная [29]. В работе Н. М. Копыловой, И. В. Фаустовой, Л. Ю. Комлик [13] на выборке из 132 четвероклассников (средний возраст 10 лет) на основе применения методики измерения самооценки Т. В. Дембо и С. В. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан констатировано, что

нормальный уровень самооценки свойственен только 25 % детей, преобладающее число школьников имеют завышенный уровень самооценки – 48 %, около трети респондентов демонстрируют заниженный уровень самооценки – 27 %. Следует отметить, что эмпирические расхождения в перечисленных исследованиях обусловлены диагностическим инструментарием, конкретным возрастом детской выборки, но в целом демонстрируют определенную негативную тенденцию к неадекватности самооценки у значительного числа российских младших школьников. В исследованиях самооценки младших школьников из Казахстана также отмечается аналогичная тенденция [23; 25]. Так, A. D. Syzdykbayeva с соавт. с помощью диагностической программы, охватывающей когнитивный, оценочный и поведенческий компоненты самооценки, установили, что из 107 младших школьников 40 % из контрольного и 35 % из экспериментального класса имеют низкий уровень самооценки [23].

Констатируемая учеными неадекватность самооценки у существенного числа учеников начальной школы имеет целый ряд негативных последствий для личностного развития детей, при этом менее благоприятный прогноз связан с негативной, заниженной самооценкой. Как подчеркивает Е. И. Мордакова с соавт., у младших школьников с низкой самооценкой не происходит достаточного развития самостоятельности, поскольку им свойственно избегать ответственности за свои действия, полагаясь на помощь других [29]. В лонгитюдном исследовании Q. Yang с коллегами доказано, что негативная самооценка снижает уровень субъективного благополучия у обучающихся в начальных классах [21]. S. A. Lent, J. F. McDonough констатируют, что уже начиная с младшего школьного возраста (а не с подросткового, как утверждалось ранее) у детей с низкой самооценкой в качестве компенсационной стратегии начинает проявляться девиантное поведение [30].

Что же определяет становление самооценки ребенка младшего школьного возраста? Анализ психолого-педагогических публикаций позволяет говорить о ее многофакторной детерминации. В качестве наиболее значимых факторов, существенно воздействующих на самооценку младшего школьника, в современных исследованиях названы: родительский стиль воспитания и семейный микроклимат, оценочная деятельность учителя и особенности его общения с детьми, фактор гендера.

S. A. Lent, J. F. McDonough [30] и Y. Wang et al. [18] подтверждено, что эмоциональная сплоченность родителей и детей (особенно матери и ребенка), положительная самооценка родителей, поддерживающая ребенка семейная среда значимо влияют на адекватность самооценки младшего школьника.

Убедительно доказано, что эмоциональная поддержка педагога, создаваемая им благоприятная обстановка в классе, обоснованная и многокритериальная оценка учебных результатов помогают развивать позитивную самооценку у обучающегося в начальной школе (Э. А. Пирмагомедова с соавторами [31], Y. Gao, F. Ali [20]).

Результаты изучения влияния фактора гендера на самооценку детей младшего школьного возраста не столь однозначны. Относительно взрослых испытуемых из разных стран и культур преобладающим большинством исследователей констатируется более высокий уровень самооценки у мужчин, чем у женщин, при этом многими учеными подчеркивается, что данный гендерный разрыв начинает проявляться в подростковом возрасте. Примером подобного масштабного исследования гендерных различий в самооценке взрослых респондентов, является работа W. Bleidorn, R. C. Arslan, J. A. Denissen et al., выполненная на выборке из 985 937 участников из 48 стран [32]. L. Herrera, M. Al-Lal, L. Mohamed [16], S. A. Lent, J. F. McDonough [30], K. Vijayakumari, K. Soumya [33], N. Pushpalatha, K. S. Roopa, D. Sairabanu [34] установлено, что статистически значимая гендерная разница в самооценке характерна уже для младшего школьного возраста, когда мальчики 9–11 лет оценивают себя выше, чем сверстницы девочки. Интерпретируя данный факт, выявленный на выборке индийских детей, K. Vijayakumari и K. Soumya отмечают, что он может быть обусловлен культурными традициями общества, которые отдают предпочтение мальчикам, а не девочкам [33].

В исследовании Т. А. Егоренко, А. В. Лобановой, Н. П. Радчиковой [17], выполненном на выборке из 2030 обучающихся от 9 до 11 лет из различных регионов России, статистически значимых различий в самооценке между мальчиками и девочками не установлено, что подтверждается и другими авторами [35]. Таким образом, гендерная детерминация особенностей самооценки у детей младшего школьного возраста является дискуссионным вопросом в современной психологии.

Проанализировав психолого-педагогические исследования, раскрывающие основные детерминанты самооценки учащихся начальной школы, приходится констатировать крайне малое количество научных публикаций, посвященных рассмотрению влияния культуры как макроуровневого фактора на самооценку младших школьников, особенно это касается выборок российских детей. Сравнительных исследований особенностей самооценки современных российских младших школьников и учеников начальных классов из других стран нами не обнаружено.

Особое значение и научный интерес в контексте рассматриваемой нами проблематики имеет диссертационное исследование Ш. Б. Алиевой, анализирующее этнопсихологические особенности самооценки детей младшего школьного возраста казахской и русской национальностей, проживающих в сельской местности Казахстана¹. Автором констатировано, что этнокультурной детерминантой самооценки младших школьников казахской национальности является безусловная ориентировка на авторитетное мнение старших и соответствие поведения ребенка требованиям и нормам послушания, принятым в традиционной казахской культуре. Для младших школьников русской

¹ Алиева Ш.Б. *Этнопсихологические особенности самооценки в младшем школьном возрасте: на материале сельских детей Казахстана*: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 24 с.

национальности базисом самооценки выступают содержательные критерии, определяющие возможность отстаивания собственной позиции. Также ученым было установлено, что в выборке русских детей преобладает средняя степень самооценки удовлетворенности собой, а в группе казахских младших школьников – высокая степень. Данный факт интерпретируется автором как культурно обусловленный: строгая нормативность социальных правил общезжития, характерная для исламских стран, обеспечивает казахским детям чувство уверенности в себе, поскольку они точно знают, когда, где и как себя вести. Реализация нормативного поведения, в свою очередь, обуславливает положительную самооценку, а также ожидание одобрения со стороны значимых взрослых. Полученные Ш. Б. Алиевой более чем четверть века назад (в 1998 году) результаты имеют бесспорную научную ценность, но требуют сопоставления с актуальными на настоящий момент эмпирическими данными.

Современные исследования, доказывающие влияние культурного контекста на самооценку, выполнены преимущественно на когортах подростков, студентов, взрослых представителей разных профессий. В работе М. Becker et al. [36] обосновано, что самооценка 4852 подростков из 20 культурных групп базируется не столько на личных ценностях, сколько на соответствии ценностным приоритетам, преобладающим в их культурной среде. Кросс-секционный и лонгитюдный анализ позволили авторам подтвердить, что основы позитивного отношения к себе формируются коллективно и предсказуемо зависят от культурно-нормативных ценностей.

В исследовании D. P. Schmitt, J. Allik [2] на основе анализа результатов диагностики самооценки 16 998 участников из 53 стран с помощью шкалы Розенберга (RSES), переведенной на 28 языков, констатировано, что основные составляющие глобальной самооценки – самокомпетентность и симпатия к себе – различаются в разных культурах. Представители культур, в которых преобладает коллективизм, как правило, демонстрируют более низкий уровень самокомпетентности и более высокий уровень симпатии к себе по сравнению с респондентами из культур с высоким индивидуализмом, для которых характерна обратная тенденция. Также в данном исследовании установлено, что показатели общей самооценки в странах Восточной Азии с коллективистской культурой ниже, чем в странах Запада с доминированием индивидуалистской культуры, что коррелирует с результатами более ранних сопоставительных анализов (H. R. Markus, S. Kitayama [37]).

В научной публикации Н. В. Лебедевой и Е. Д. Васильевой раскрыты статистически значимые различия в самооценке математических знаний и способностей («математической самооценке»), выявленные на выборке из 510 студентов из России и Киргизии, которые, по мнению авторов, могут быть объяснены аспектами культуры [1]. Более высокий уровень математической самооценки у студентов из России интерпретируется преобладанием показателей индивидуализма в российском обществе по сравнению с киргизским. Поскольку математика как точная наука требует индивидуальной работы,

концентрации персональных усилий, то «российские студенты, которые находятся в более индивидуалистичном обществе, с более высоким показателем автономии, комфортнее чувствуют себя, выполняя индивидуальные задания» [1, с. 11–12], и их оценка собственной математической компетенции в гораздо меньшей степени зависит от мнения других.

Обобщая результаты теоретического анализа, подчеркнем, что, несмотря на высокую актуальность изучения самооценки российских младших школьников, обусловленную сензитивностью данного возрастного периода для развития самосознания и «Я-концепции», влиянием самооценки на личностную тревожность, адаптацию к школе, академическую успешность и поведенческие особенности учеников начальных классов, а также существенным числом детей 7–11 лет, демонстрирующих неадекватную самооценку, кросс-культурный аспект самооценки современных младших школьников из России в сравнительных исследованиях с другими странами практически не изучен.

Методология, материалы и методы

В качестве теоретико-методологического базиса исследования выступили культурно-историческая теория развития психики Л. С. Выготского [11] и сравнительно-сопоставительный принцип как ведущий в кросс-культурных психологических исследованиях [2].

При планировании и составлении выборок испытуемых в каждой из стран учитывался ряд фактов. Во-первых, принимая во внимание доказанное в масштабных психологических исследованиях положение, что для оценки достоверных возрастных и гендерных эффектов внутри и между культурами необходимо не менее 100 участников в каждой группе [32], в нашей работе было задействовано по 300 младших школьников из России и Казахстана, при этом число мальчиков и девочек в каждой из групп было одинаковым и репрезентативным (соответственно по 150 человек). Общая экспериментальная выборка составила 600 детей. В национальном аспекте каждая из выборок более чем на 90 % была представлена основным этносом (русские и казахи).

Во-вторых, мы основывались на необходимости нивелирования различий в условиях обучения респондентов при выполнении кросс-культурных сравнений в сфере образования, что акцентировано в работе Т. Н. Тихомировой, С. Б. Малых [38]. В связи с этим для обеспечения конгруэнтности выборок к участию в исследовании привлекались дети только из городских школ России и Казахстана, поскольку в обеих странах существенны различия в условиях и качестве образования в городах и сельской местности (что обосновано в ряде научных публикаций) и, кроме того, имеются эмпирические доказательства особенностей самооценки у городских и сельских школьников (Е. В. Гольберт, Л. Р. Толстых [39]). Также для «уравнивания» средовых факторов контингент испытуемых был целенаправленно ограничен обучающимися общеобразовательных школ (лицеи, гимназии, школы для одаренных детей и т. п. не рассматривались). Российская детская выборка включила в себя младших школьников

из 7 школ г. Нижнего Новгорода, выборка из Казахстана была сформирована на базе 4 школ г. Алматы. Участники исследования из двух стран получают образование в классах с примерно одинаковой численностью детей (среднее число младших школьников, обучающихся в экспериментальных классах, из России – 28 человек, из Казахстана – 29).

В-третьих, возрастной диапазон участников был определен достаточно узко, в выборке включались только десятилетние дети (от 10 лет ровно и до 10 лет 11 месяцев).

Исследование в обеих странах было организовано при поддержке администрации образовательных учреждений и с письменным информированным согласием родителей младших школьников.

В качестве диагностического инструментария применялась методика измерения самооценки и уровня притязаний Т. В. Дембо и С. В. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, вариант для детей 10–11 лет [8]. Выбор психодиагностической методики обусловлен возможностью измерения не только разных аспектов самооценки, но и притязаний ребенка и соотношений между ними, простотой процедуры, стандартизацией результатов по возрасту детей, а не по учебным годам, а также ее широким применением в современных исследованиях [13; 17; 35], что позволяет проводить сопоставление результатов. Согласно инструкции ученикам предлагается на специальных отрезках (шкалах) отметить уровень развития у себя ряда качеств, то есть выполнить их самооценку, а также обозначить желаемый для себя уровень выраженности этих же качеств (определить свои притязания).

С учетом билингвизма младших школьников из Казахстана (дети владеют и русским, и казахским языком, обучение ведется на русском языке) в данной выборке методика использовалась в оригинальной авторской версии на русском языке.

Анализ результатов диагностики осуществлялся с расчетом описательных статистик (средние значения и стандартные отклонения) и процентных показателей. Статистическая значимость различий определялась с помощью *t*-критерия Стьюдента, χ^2 -критерия Пирсона. В работе использовались прикладные программы MS Excel, SPSS Statistics 23.0.

Результаты исследования

Результаты изучения показателей самооценки и притязаний младших школьников из России и Казахстана в средних значениях представлены в таблице 1.

Таблица 1
 Показатели самооценки и притязаний у младших школьников из России и Казахстана

Table 1
 Indicators of self-esteem and aspirations among primary school students in Russia and Kazakhstan

Параметры / Parameters	Россия / Russia	Казахстан / Kazakhstan	t-критерий Стьюдента, p / Student's t-test, p
	Среднее значение±Стандартное отклонение Medium±Standard deviation		
Самооценка / Self-esteem			
Характер / Personality	72,12±18,75	69,28±21,37	1,728, p = 0,084
Ум / Mind	68,30±16,95	73,72±17,98	3,794, p = 0,001
Способности / Abilities	65,65±21,42	76,01±20,67	6,029, p = 0,001
Авторитет у друзей / Authority among friends	70,46±21,42	74,79±21,99	2,443, p = 0,015
Красота / Beauty	68,47±22,56	71,38±24,01	1,530, p = 0,127
Уверенность / Confidence	67,59±23,93	74,60±22,10	3,729, p = 0,001
Общее среднее / General mean	68,81±15,37	73,30±14,42	3,743, p = 0,001
Притязания / Aspirations			
Характер / Personality	87,79±14,97	81,90±15,03	4,812, p = 0,001
Ум / Mind	87,92±13,73	84,74±13,24	2,891, p = 0,004
Способности / Abilities	85,47±15,90	84,37±14,21	0,891, p = 0,373
Авторитет у друзей / Authority among friends	88,23±16,76	82,49±14,35	4,506, p = 0,001
Красота / Beauty	86,25±16,95	82,94±15,79	2,475, p = 0,014
Уверенность / Confidence	87,07±17,55	87,45±12,66	0,301, p = 0,763
Общее среднее / General mean	87,12±11,43	83,98±9,66	3,585, p = 0,001

Исходя из границ адекватной (реалистичной) самооценки для десятилетних детей по методике Т. В. Дембо и С. В. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан (от 61 до 85 баллов), полученные средние показатели самооценки младших школьников России и Казахстана находится в пределах возрастной нормы. Российские дети наиболее высоко оценивают себя по показателю характера (72,12); авторитета у друзей (70,46). Казахстанские младшие школьники оценивают наибольшими баллами свои способности (76,01); авторитет у друзей (74,79) и уверенность (74,60).

Сравнительный анализ показывает, что казахстанские десятилетние школьники оценивают себя выше по сравнению с российскими детьми по

наиболее значимым параметрам социального благополучия и успешности: уму (73,72 / 68,30, $p = 0,001$); способностям (76,01 / 65,65, $p = 0,001$); авторитету у друзей (74,79 / 70,46, $p = 0,015$); уверенности (74,60 / 67,59, $p = 0,001$); отличия по указанным параметрам являются статистически значимыми. Российские школьники оценивают себя более высоко по сравнению с казахстанскими обучающимися начальной школы только по показателю характера (72,12 / 69,28, $p = 0,084$) на уровне статистической тенденции. Общая самооценка казахстанских младших школьников выше чем у российских детей на уровне существенной статистической значимости (73,30 / 68,81, $p = 0,001$).

Исходя из границ адекватных (реалистичных) притязаний для десятилетних детей в применяемой методике (от 68 до 97), полученные средние показатели притязаний младших школьников России и Казахстана находятся в пределах возрастной нормы. Сопоставление профилей притязаний младших школьников из России и Казахстана показывает обратное соотношение по сравнению с самооценкой: притязания российских младших школьников существенно выше на статистически значимом уровне по большинству показателей: характеру (87,79 / 81,90, $p = 0,001$); уму (87,92 / 84,74, $p = 0,004$); авторитету у друзей (88,23 / 82,49, $p = 0,001$); красоте (86,25 / 82,94, $p = 0,014$). Общий уровень притязаний российских младших школьников статистически значимо выше, чем у казахстанских детей (87,12 / 83,98, $p = 0,001$).

Степень расхождения между самооценкой и притязаниями у детей из обеих стран является умеренной (от 8 до 22 баллов), что характеризует норму; при этом для российских детей характерно более выраженное расхождение по сравнению со сверстниками из Казахстана (18,31 / 10,68).

Еще одним важным аспектом сравнительного анализа является распределение полученных эмпирических данных по уровням самооценки и притязаний. В методике Т. В. Дембо и С. В. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан выделяются четыре уровня, два из которых – средний и высокий – характеризуют адекватные (реалистичные) самооценку и притязания, остальные – очень высокий и низкий – демонстрируют неадекватные показатели самооценки и притязаний. Итоги распределения результатов диагностики по уровням самооценки и притязаний представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение уровней самооценки и притязаний у младших школьников из России и Казахстана

Table 2

Distribution of self-esteem and aspiration levels among primary school students in Russia and Kazakhstan

Страна / Country	Уровни / Levels (%)				χ ² -критерий Пирсона, p / χ ² -Pearson test, p
	очень высо- кий / very high	адекватный / adequate		низкий / low	
		высокий / high	средний / me- dium		
Самооценка / Self-esteem					
Россия / Russia	16,3	30,7	28,0	25,0	8,027, p = 0,045
Казахстан / Kazakhstan	19,7	38,8	21,8	19,7	
Притязания / Aspirations					
Россия / Russia	23,3	48,7	20,0	8,0	63,057, p = 0,001
Казахстан / Kazakhstan	3,0	60,0	32,7	4,3	

Таблица 2 иллюстрирует кросс-культурные статистически значимые различия в распределении уровней самооценки (при $p = 0,045$) и притязаний (при $p = 0,001$) у младших школьников из России и Казахстана. Очень высокий уровень самооценки более выражен у казахстанских младших школьников (19,7 % / 16,3 %), а низкий уровень у российских детей (25,0 % / 19,7 %). Адекватная самооценка, включающая в себя высокий и средний уровни, преобладает у десятилетних школьников из Казахстана (60,6 % / 58,7 %).

Низкий уровень притязаний слабо выражен, как у российских, так и у казахстанских младших школьников (8,0 % / 4,3 %); по очень высоким притязаниям значительно опережают российские дети (23,3 % / 3,0 %). Норма притязаний (высокий и средний уровни) существенно более выражена у младших школьников из Казахстана по сравнению с российскими детьми (92,7 % / 68,7 %).

Для изучения гендерных различий в сфере самооценки и притязаний у десятилетних школьников из России и Казахстана была выполнена стратификация общих экспериментальных выборок из каждой страны ($n = 300$) на равноценные по численному составу группы девочек и мальчиков ($n = 150$). Показатели самооценки и притязаний у младших школьников из России и Казахстана в зависимости от пола детей представлены в таблице 3. Для оценки статистической значимости различий в самооценке и притязаниях у девочек и мальчиков из двух стран использовался t- критерий Стьюдента.

Таблица 3
 Показатели самооценки и притязаний у младших школьников из России и Казахстана в зависимости от пола

Table 3
 Indicators of self-esteem and aspirations among primary school students in Russia and Kazakhstan by gender

Параметры / Parameters	Мальчики / Boys		p	Девочки / Girls		p
	Россия / Russia	Казахстан / Kazakhstan		Россия / Russia	Казахстан / Kazakhstan	
	М±σ	М±σ		М±σ	М±σ	
Самооценка / Self-esteem						
Характер / Personality	71,29±18,93	68,52±21,36	0,261	72,69±18,64	70,07±21,42	0,240
Ум / Mind	67,80±17,34	72,41±19,58	0,042	68,64±16,71	75,07±16,10	0,001
Способности / Abilities	67,00±21,38	75,15±22,20	0,002	64,71±21,45	76,91±18,96	0,001
Авторитет у друзей / Authority among friends	70,90±20,86	73,51±23,40	0,334	70,15±21,85	76,12±20,40	0,012
Красота / Beauty	69,57±19,87	70,29±25,27	0,797	67,70±24,27	72,51±22,65	0,068
Уверенность / Confidence	67,96±23,29	73,66±22,86	0,042	67,32±24,42	75,57±21,30	0,001
Общее среднее / General mean	69,15±14,91	72,35±15,65	0,085	68,57±15,70	74,41±13,01	0,001
Притязания / Aspirations						
Характер / Personality	87,32±14,51	83,20±14,37	0,019	88,11±15,30	80,53±15,62	0,001
Ум / Mind	86,38±14,75	85,67±12,71	0,669	88,98±12,90	83,76±13,73	0,001
Способности / Abilities	83,40±17,47	84,86±14,41	0,449	86,90±14,58	83,86±14,01	0,058
Авторитет у друзей / Authority among friends	88,95±15,72	82,81±15,54	0,001	87,72±17,46	82,14±13,03	0,002

Красота / <i>Beauty</i>	84,91±18,41	82,84±16,14	0,323	87,17±15,84	83,02±15,45	0,018
Уверен- ность / <i>Confidence</i>	86,48±18,33	87,09±12,78	0,745	87,48±17,03	87,81±12,55	0,843
Общее среднее / <i>General mean</i>	86,35±11,96	84,52±9,29	0,153	87,78±11,02	83,66±10,04	0,001

Примечание. $M \pm \sigma$ обозначает Среднее значение \pm Стандартное отклонение

Note. $M \pm \sigma$ denote Medium \pm Standard deviation

Результаты диагностики, отраженные в таблице 3, демонстрируют кросс-культурные особенности в самооценке и притязаниях у девочек и мальчиков из России и Казахстана. Наиболее существенные, в основном высокого уровня статистической значимости, различия по большинству параметров самооценки наблюдаются у девочек младшего школьного возраста. Казахстанские девочки более высоко оценивают себя по сравнению с российскими девочками по уму (75,07 / 68,64, $p = 0,001$); способностям (76,91 / 64,71, $p = 0,001$); уверенности (75,57 / 67,32, $p = 0,001$); наличию друзей (76,12 / 70,15, $p = 0,012$); по красоте на уровне тенденции (72,51 / 67,700, $p = 0,068$); а также по средней самооценке (74,41 / 68,57, $p = 0,001$). Подчеркнем, что самый высокий показатель самооценки из всей детской выборки (76,91) продемонстрирован казахстанскими девочками по параметру «способности».

По притязаниям, напротив, опережают российские десятилетние девочки по большинству шкал: характеру (88,11 / 80,53, $p = 0,001$); уму (88,98 / 83,76, $p = 0,001$); способностям (86,90 / 83,86, $p = 0,058$); наличию друзей (87,72 / 82,14, $p = 0,002$); красоте (87,17 / 83,02, $p = 0,018$); по общему показателю притязаний в целом (87,78 / 83,66, $p = 0,001$). Отметим, что самое высокое значение притязаний из всей детской выборки (88,98) характерно для российских девочек по параметру «ум».

Различия в самооценке и притязаниях мальчиков из двух стран существенно менее ярко выражены, и они в основном среднего уровня статистической значимости. Казахстанские мальчики более высоко оценивают себя по уму (72,41 / 67,80, $p = 0,042$); способностям (75,15 / 67,00, $p = 0,002$); уверенности (73,66 / 67,96, $p = 0,042$). Однако по общему среднему показателю различия в самооценке российских и казахстанских мальчиков не являются статистически значимыми ($p = 0,085$). Наиболее существенные различия в притязаниях российских и казахстанских мальчиков отмечаются по двум шкалам: характер (83,20 / 87,32, $p = 0,019$); наличие друзей (88,95 / 82,81, $p = 0,001$).

Отметим, что внутригрупповых статистически значимых различий между мальчиками и девочками России и Казахстана выявлено не было. В то же время статистически значимые различия в показателях самооценки и притязаний российских и казахстанских девочек позволяют рассматривать данную тенденцию как кросс-культурную.

Распределение уровней самооценки и притязаний у младших школьников из России и Казахстана в зависимости от пола представлены в таблице 4.

Таблица 4
 Распределение уровней самооценки и притязаний у младших школьников из России и Казахстана в зависимости от пола

Table 4
 Distribution of self-esteem and aspiration levels among primary school students in Russia and Kazakhstan by gender

Пол / Gender	Страна / Country	Уровни / Levels (%)				χ ² -критерий Пирсона, p / χ ² -Pearson test, p
		очень высокий / very high	адекватный / adequate		низкий / low	
			высокий / high	средний / medium		
Самооценка / Self-esteem						
Мальчики / Boys	Россия / Russia	17,1	30,9	30,9	21,1	p>0,05
	Казахстан / Kazakhstan	20,4	32,9	23,0	23,7	
Девочки / Girls	Россия / Russia	15,8	30,5	26,0	27,7	11,276, p = 0,010
	Казахстан / Kazakhstan	19,0	44,9	20,4	15,6	
Притязания / Aspirations						
Мальчики / Boys	Россия / Russia	21,1	48,8	19,5	10,6	33,918, p = 0,001
	Казахстан / Kazakhstan	2,0	64,7	29,4	3,9	
Девочки / Girls	Россия / Russia	24,9	48,6	20,3	6,2	30,651, p = 0,001
	Казахстан / Kazakhstan	4,1	55,1	36,1	4,8 %	

Из таблицы 4 следует, что распределение уровней самооценки у мальчиков младшего школьного возраста из России и Казахстана имеет сходный характер ($p > 0,05$). Фиксируется незначимая тенденция превышения у казахстанских мальчиков по сравнению с российскими крайних значений самооценки: очень высокой (20,4 % / 17,1 %) и низкой (23,7 % / 21,1 %).

Культурно-специфические различия в самооценке у девочек из двух стран, напротив, достаточно выражены ($p = 0,010$). У российских девочек по сравнению с казахстанскими более существенно выражена низкая самооценка (27,7 % / 15,6 %).

Значительные культурно-специфические особенности наблюдаются в распределениях уровней притязаний как у мальчиков ($p = 0,001$), так и у девочек ($p = 0,001$) из двух стран. Крайние уровни притязаний более ярко выражены как у российских мальчиков (21,1 % / 2,0 %), так и у российских девочек (24,9 % / 4,1 %) по сравнению с казахстанскими детьми. Тенденция к адекватности (реалистичности) в притязаниях (высокие и средние уровни притязаний) более выражена у казахстанских младших школьников, как у мальчиков (94,1 % / 68,3 %), так и у девочек (91,2 % / 68,9 %), по сравнению с российскими детьми.

Обсуждение

Исследование позволило выявить ряд универсальных и культурно-специфических особенностей развития самооценки и притязаний у десятилетних детей из России и Казахстана, обучающихся в общеобразовательных школах крупных городов.

Прежде всего, необходимо отметить универсальные возрастные особенности самооценки и притязаний десятилетних младших школьников из двух стран. Средние показатели самооценки и притязаний общих выборок младших школьников из России и Казахстана находятся в пределах возрастной нормы, однако при распределении результатов по уровням самооценки наблюдается существенное число детей из каждой страны, демонстрирующих неадекватную очень высокую (Россия – 16,3 %, Казахстан – 19,7 %) и низкую самооценку (Россия – 25,0 %, Казахстан – 19,7 %). Полученные нами результаты согласуются с данными целого ряда исследований российских и казахстанских ученых, констатирующих тенденцию к неадекватности самооценки у значительного числа младших школьников не зависящую от культурного контекста и обусловленную возрастной спецификой детей [22; 25; 29].

Кроме того, нами были установлены статистически значимые кросс-культурные различия в самооценке и притязаниях на детских выборках из двух стран. Во-первых, казахстанские дети продемонстрировали более высокие средние показатели общей самооценки и частных самооценок по значимым параметрам социального благополучия и успешности: уму, способностям, авторитету у друзей, уверенности. Данный факт коррелирует с результатами рассмотренного нами диссертационного исследования Ш. Б. Алиевой, выполненного более 25 лет назад с участием младших школьников казахской и русской национальностей, проживающих в сельской местности Казахстана. Мы разделяем позицию Ш. Б. Алиевой, согласно которой установленный факт имеет культурную детерминацию. Если Ш. Б. Алиева связывает его прежде всего с исламом как преобладающей религией в Казахстане, на наш взгляд, на современном этапе точнее говорить об обусловленности выявленного факта преобладанием коллективистской культуры в Казахстане по сравнению с Россией. Кроме того, по нашему мнению, сам механизм детерминации достаточно высокой самооценки казахстанских младших школьников связан не столько с уверенностью детей, определяемой четкой регламентацией и нормативно-

стью поведения в социуме (как интерпретировано в работе Ш. Б. Алиевой), сколько с той обратной связью, которую получают дети в виде поощрения и одобрения за свое нормативное поведение. Учитывая высокую значимость авторитета взрослого в коллективистских культурах, одобрение родителей и педагогов, вероятно, оказывают существенную поддержку для высокой позитивной самооценки казахстанских младших школьников.

Также необходимо подчеркнуть, что выявленный факт статистически значимого превышения показателей общей и частных самооценок у детей из Казахстана по сравнению с российскими детьми не соответствует закономерности, установленной в масштабных исследованиях на когортах взрослых респондентов, согласно которой показатели общей самооценки в странах Восточной Азии с коллективистской культурой ниже, чем в странах Запада с доминированием индивидуалистской культуры (D. P. Schmitt, J. Allik [2], H. R. Markus, S. Kitayama [37]). Возможно, механизмы влияния факторов культуры и в частности ценностей и нормативов коллективизма или индивидуализма на самооценку десятилетних детей и взрослых имеют свою специфику, учитывая, что самооценка – это динамический конструкт. Однако наше предположение требует дополнительной проверки.

Во-вторых, у российских младших школьников констатирован статистически значимо более высокий средний показатель притязаний по большинству параметров (характеру, уму, авторитету у друзей, красоте), а также общий интегративный показатель притязаний по сравнению со сверстниками из Казахстана. Данный факт можно интерпретировать более высоким уровнем индивидуализма и соответствующих ценностей и целевых установок в России в отличие от Казахстана. Как известно, в культурах, характеризующихся выраженными и высокими показателями индивидуализма, важными задачами воспитания является поощрение независимости, целеустремленности, конкурентоспособности [2; 3; 32], что может стимулировать российских детей к более высоким стремлениям, находящим свое выражение в уровне притязаний. Адекватность притязаний (высокий и средний уровни) существенно более выражена у младших школьников из Казахстана по сравнению с российскими учениками. Это, в свою очередь, может выступать свидетельством большей удовлетворенности и психологического благополучия казахстанских детей, поскольку у них менее выражен разрыв между показателями самооценки и притязаний. Подтверждение данного предположения требует дальнейшего сопоставления полученных показателей самооценки и притязаний с составляющими психологического благополучия и личностной тревожности младших школьников из двух стран.

В-третьих, отметим, что внутригрупповых статистически значимых гендерных различий между мальчиками и девочками из России и детьми мужского и женского пола из Казахстана выявлено не было, что коррелирует с результатами исследований Т. А. Егоренко с соавт. [17] и А. А. Гороховой с коллегами [35]. В то же время установлены высоко статистически значимые различия в

показателях самооценки и притязаний у российских и казахстанских девочек, в отличие от мальчиков, что позволяет рассматривать данную тенденцию как кросс-культурную. Если по показателям общей и большинства частных самооценок существенно опережают казахстанские девочки, то по показателям притязаний выявлена обратная ситуация. Этот факт также как и для смешанных по полу выборок можно объяснить культурной ориентацией современной России на индивидуализм и преобладанием нормативных ценностей коллективизма в Казахстане. Установлено, что у российских девочек по сравнению с казахстанскими статистически более существенно выражена низкая самооценка и в целом она характерна для значительного числа десятилетних школьниц из России (27 %) и превышает также показатели мальчиков из обеих стран. Данный факт требует профессионального внимания российских педагогов начальных классов, а также родителей девочек как основных агентов социализации и личностного развития ребенка данного возраста. Интересно, что максимальные притязания российских девочек связаны с умом (при этом данный показатель самый высокий во всей детской выборке), а казахстанских – с уверенностью в себе.

В целом установленные культурно-специфические особенности самооценки и притязаний десятилетних российских и казахстанских младших школьников могут быть учтены в системе образования и психолого-педагогического сопровождения детей. В фокусе внимания российского школьного психолога в первую очередь должна быть дети с низкой самооценкой, число которых, особенно среди девочек, существенно выше, чем среди сверстников из Казахстана. Эффективной поддержкой со стороны психолога будут индивидуальные и групповые тренинги уверенного поведения, снижения тревожности, техники позитивной самопрезентации, визуализации успехов, работы с негативными мыслями и многие другие. Эти же техники можно использовать в работе с казахстанскими детьми с низким уровнем самооценки. Также психологического сопровождения требуют дети с высокой разницей между уровнем самооценки и притязаний (в целом по общей российской выборке и особенно у девочек эта разница приближена к верхней границе нормы). В этом случае будут уместны приемы постановки реалистичных целей и объективного анализа ситуаций.

Учитель начальных классов может повысить эффективность работы психолога с указанным контингентом российских школьников педагогическими средствами: созданием образовательных и внеучебных ситуаций успеха для детей с заниженной самооценкой, системой многокритериального оценивания и другими. Также не только педагогам, но и родителям важно подчеркивать значимость не только интеллектуальных и академических достижений особенно для девочек. В отдельных случаях необходимо говорить о снижении родительского академического давления на дочерей.

В целом для более детальной и точной интерпретации выявленных факторов необходим дальнейший кросс-культурный анализ других составляющих личностного развития на выборках этих же детей.

Заключение

Изучение самооценки детей младшего школьного возраста представляет одну из актуальных проблем психологической науки, которая, несмотря на достаточное к себе внимание имеет целый ряд дискуссионных и малоизученных аспектов. В результате проведенного теоретического обзора современных психолого-педагогических публикаций не было обнаружено работ, посвященных кросс-культурному анализу специфики самооценки современных российских младших школьников при сравнении с детьми из других стран. В нашем исследовании были сопоставлены особенности самооценки десятилетних городских младших школьников из России и Казахстана.

По итогам проведенного исследования были решены все поставленные задачи и подтверждена гипотеза, согласно которой в показателях самооценки и притязаний младших школьников из России и Казахстана есть культурно-специфические особенности, детерминированные соотношением в культуре страны индивидуализма и коллективизма. Считаем, что выявленные в исследовании культурно обусловленные особенности самооценки и притязаний у десятилетних детей из городских общеобразовательных школ России и Казахстана целесообразно учитывать в системе образования и психолого-педагогического сопровождения школьников.

Перспективным продолжением нашего исследования мы рассматриваем проведение кросс-культурного анализа особенностей развития мотивационно-личностной сферы младших школьников из России и Казахстана и личностной тревожности на той же выборке учащихся, а также изучение корреляций представленных в статье показателей самооценки и притязаний со степенью выраженности тревожности и различных мотивов у детей. Это позволит охватить несколько сфер личностного развития младших школьников в кросс-культурном аспекте и сделать более детальную интерпретацию результатов.

Список использованных источников

1. Лебедева Н.В., Васильева Е.Д. Кросс-культурное исследование особенностей самооценки студентов. *Психолого-педагогические исследования*. 2023;15(1):3–20. doi:10.17759/psyedu.2023150101
2. Schmitt D.P., Allik J. Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2005;89(4):623–642. doi:10.1037/0022-3514.89.4.623
3. Wang Y., Ollendick T.H. A cross-cultural and developmental analysis of self-esteem in Chinese and Western children. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2001;4(3):253–271. doi:10.1023/a:1017551215413
4. Hofstede G. *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills: Sage; 1984. 474 p.
5. Соколов Б., Алмакаева А., Ломакин И., Минков М., Михайлова Н., Настина Е., и др. Культурные различия между 60 российскими регионами по измерению индивидуализм – коллективизм. *Социологическое обозрение*. 2025;24(1):269–299.

6. Султаниязова Н.Ж. Этнопсихологический и кросс-культурный анализ характеристик субъективного благополучия русских и казахов, проживающих в России и Казахстане. *Человеческий капитал*. 2021;1(12):170–176. doi:10.25629/НС.2021.12.18
7. Шамионов Р.М. Групповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов. *Психологические исследования*. 2014;7(35):12. doi:10.54359/ps.v7i35.626
8. Прихожан А.М. *Диагностика личностного развития детей подросткового возраста*. Москва: АНО «ПЭБ»; 2007. 56 с.
9. Andrade H.L. A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*. 2019;4:87. doi:10.3389/educ.2019.00087
10. Pyszczynski T., Greenberg J., Solomon S., Arndt J., Schimel J. Converging toward an integrated theory of self-esteem: reply to Crocker and Nuer (2004), Ryan and Deci (2004), and Leary (2004). *Psychological Bulletin*. 2004;130(3):483–488. doi:10.1037/0033-2909.130.3.483
11. Выготский Л.С. *Собрание сочинений: в 6 томах. Т. 4. Детская психология*. Москва: Педагогика; 1982. 432 с.
12. Донскова Е.С. Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у детей младшего школьного возраста. *Психология человека в образовании*. 2022;4(1):41–52. doi:10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52
13. Копылова Н.М., Фаустова И.В., Комлик Л.Ю. Взаимосвязь самооценки и личностной тревожности у младших школьников. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2023;4(64):16–23. doi:10.24888/2073-8439-2023-64-4-16-23
14. Ivanova N., Sorokina T. Educational environment approach to preventing the growth of school students anxiety in the transition from primary to secondary school. *Elementary Education Online*. 2020;19(1):333–342.
15. Hollenstein L., Rubie-Davies C.M., Brühwiler C. Teacher expectations and their relations with primary school students' achievement, self-concept, and anxiety in mathematics. *Social Psychology of Education*. 2023;27:567–586.
16. Herrera L., Al-Lal M., Mohamed L. Academic achievement, self-concept, personality and emotional intelligence in primary education. Analysis by gender and cultural group. *Frontiers in Psychology*. 2020;10:3075. doi:10.3389/fpsyg.2019.03075
17. Егоренко Т.А., Лобанова А.В., Радчикова Н.П. Диагностика трудностей в обучении в области социальной адаптации у младших школьников. *Психологическая наука и образование*. 2023;28(5):154–167. doi:10.17759/pse.2023280512
18. Wang Y., Huebner E.S., Tian L. Parent-child cohesion, self-esteem, and academic achievement: the longitudinal relations among elementary school students. *Learning and Instruction*. 2021;73(4):101467. doi:10.1016/j.learninstruc.2021.101467
19. Guo J., Marsh H.W., Parker P.D., Dicke T. Cross-cultural generalizability of social and dimensional comparison effects on reading, math, and science self-concepts for primary school students using the combined PIRLS and TIMSS data. *Learning and Instruction*. 2018;58:210–219. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.07.007
20. Gao Y., Ali F. Negative self-concept: cross-country evidence of its importance for understanding motivation and academic achievement. *Education Sciences*. 2024;14(11):1203. doi:10.3390/educsci14111203
21. Yang Q., Tian L., Huebner E.S., Zhu X. Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: a longitudinal mediation model. *School Psychology*. 2019;34(3):328–340. doi:10.1037/spq0000292

22. Гуцу Е.Г., Арусланова С.И., Рунова Т.А. Формирование адекватной самооценки у младших школьников в учебной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023;81(2):225–229.
23. Syzdykbayeva A.D., Izmagambetova R.K., Amirova A.S., Bainazarova T.B., Sadykova M.K. Formation of primary school children self-esteem on the basis of criteria-based assessment. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021;23(7):147–169. doi:10.17853/1994-5639-2021-7-147-169
24. Ли Н. Самооценка обучающихся начальной школы в контексте комплексной оценки качества образования в Китайской Народной Республике: внедрение и требования. *Современное педагогическое образование*. 2023;3:53–59.
25. Набуова Р.А., Измагамбетова Р.К. Формирование навыков самооценки младших школьников. *Наука и реальность / Science & Reality*. 2022;2(10):63–66.
26. Ivanova N.V., Suvorova O.V. Optimization of russian primary school graduates' self-esteem in the personality-developing learning environment. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2022;11(2):963–971.
27. Aghaeifar F., Nourib A., Aghaeic A. The effect of training the self-esteem on the assistance behavior of elementary school girl students. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*. 2014;40(4):30–38.
28. Мустафаева С.А. Особенности поликультурной образовательной среды в формировании самооценки младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2022;4(95):133–135. doi:10.24412/1991-5497-2022-495-133-135
29. Мордакова Е.И., Смирнова К.С., Кухтерина Г.В. Проблема самостоятельности младших школьников с неадекватной самооценкой. *Педагогический вестник*. 2024;32:50–54.
30. Lent S.A., Mcdonough J.F. Gender and poverty: self-esteem among elementary school children. *Journal of Children and Poverty*. 2002;8(1):5–22. doi:10.1080/10796120220120340
31. Пирмагомедова Э.А., Нагиева А.Т., Сулейманова Г.К. Формирование самооценки детей младшего школьного возраста и факторы, влияющие на её развитие. *Мир науки, культуры, образования*. 2015;2(51):110–113.
32. Bleidorn W., Arslan R.C., Denissen J.A., Rentfrow P.J., Gebauer J.E., Potter J., et al. Age and gender differences in self-esteem – a cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2016;111(3):396–410. doi:10.1037/pspp0000078
33. Vijayakumari K., Soumya K. Self-esteem among upper primary school students in Kerala. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*. 2013;1(1):47–52.
34. Pushpalatha N., Roopa K.S., Sairabanu D. Assessment of self-esteem among school children. *International Journal of Science and Research*. 2016;5(7):191–195.
35. Горохова А.А., Сомова Н.Л., Киричик Е.С. Исследование особенностей самооценки современных детей и подростков. *Психология человека в образовании*. 2021;3(2):128–139.
36. Becker M., Vignoles V.L., Owe E., Easterbrook M.J., Brown R., Smith P.B., et al. Cultural bases for self-evaluation: seeing oneself positively in different cultural contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2014;40(5):657–675. doi:10.1177/0146167214522836
37. Markus H.R., Kitayama S. Cultural variation in the self-concept. In: Strauss J., Goethals G.R., eds. *The Self: Interdisciplinary Approaches*. New York: Springer; 1991:18–48.
38. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Половые различия в успешности школьного обучения математике и русскому языку: кросскультурное исследование. *Сибирский психологический журнал*. 2023;87:104–123. doi:10.17223/17267080/87/6
39. Гольберт Е.В., Толстых Л.Р. Особенности самооценки подростков, обучающихся в сельской и городской школах. *Психология и психотехника*. 2018;1:13–22.

References

1. Lebedeva N.V., Vasilyeva E.D. Cross-cultural study of the features of students' self-assessment. *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*. 2023;15(1):3–20. (In Russ.) doi:10.17759/psyedu.2023150101
2. Schmitt D.P., Allik J. Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2005;89(4):623–642. doi:10.1037/0022-3514.89.4.623
3. Wang Y., Ollendick T.H. A cross-cultural and developmental analysis of self-esteem in Chinese and Western children. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2001;4(3):253–271. doi:10.1023/a:1017551215413
4. Hofstede G. *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills: Sage; 1984. 474 p.
5. Sokolov B., Almayeva A., Lomakin I., Minkov M., Mikhailova N., Nastina E., Ponarin E. Cultural differences across 60 Russian regions along the individualism–collectivism dimension. *Sociologicheskoe obozrenie = Sociological Review*. 2025;24(1):269–299. (In Russ.)
6. Sultaniyazova N.Zh. Ethnopsychological and cross-cultural analysis of the characteristics of the subjective well-being of Russians and Kazakhs living in Russia and Kazakhstan. *Chelovecheskiy kapital = Human Capital*. 2021;1(12):170–176. (In Russ.) doi:10.25629/HC.2021.12.18
7. Shamionov R.M. Group values and attitudes as predictors of psychological well-being of Russians and Kazakhs. *Psichologicheskie issledovaniya = Psychological Research*. 2014;7(35):12. (In Russ.) doi:10.54359/ps.v7i35.626
8. Prikhozhan A.M. *Diagnostika lichnostnogo razvitiya detej podrostkovogo vozrasta = Diagnostics of Personal Development of Children of Adolescence*. Moscow: ANO "PEB"; 2007. 56 p. (In Russ.)
9. Andrade H.L. A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*. 2019;4:87. doi:10.3389/educ.2019.00087
10. Pyszczynski T., Greenberg J., Solomon S., Arndt J., Schimel J. Converging toward an integrated theory of self-esteem: reply to Crocker and Nuer (2004), Ryan and Deci (2004), and Leary (2004). *Psychological Bulletin*. 2004;130(3):483–488. doi:10.1037/0033-2909.130.3.483
11. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenij: v 6 tomah. T. 4. Detskaya psihologiya = Collected works: in 6 volumes. V. 4. Child Psychology*. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1982. 432 p. (In Russ.)
12. Donskova E.S. Relationship between self-assessment and the level of anxiety in children of primary school age. *Psichologiya cheloveka v obrazovanii = Human Psychology in Education*. 2022;4(1):41–52. (In Russ.) doi:10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52
13. Kopylova N.M., Faustova I.V., Komlik L.Y. Relationship between self-esteem and personal anxiety in primary schoolchildren. *Psichologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve = Psychology of Education in a Multicultural Space*. 2023;4(64):16–23. (In Russ.) doi:10.24888/2073-8439-2023-64-4-16-23
14. Ivanova N., Sorokina T. Educational environment approach to preventing the growth of school students anxiety in the transition from primary to secondary school. *Elementary Education Online*. 2020;19(1):333–342.
15. Hollenstein L., Rubie-Davies C.M., Brühwiler C. Teacher expectations and their relations with primary school students' achievement, self-concept, and anxiety in mathematics. *Social Psychology of Education*. 2023;27:567–586.
16. Herrera L., Al-Lal M., Mohamed L. Academic achievement, self-concept, personality and emotional intelligence in primary education. analysis by gender and cultural group. *Frontiers in Psychology*. 2020;10:3075. doi:10.3389/fpsyg.2019.03075

17. Egorenko T.A., Lobanova A.V., Radchikova N.P. Diagnostics of difficulties in learning in the field of social adaptation in younger schoolchildren. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2023;28(5):154–167. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2023280512
18. Wang Y., Huebner E.S., Tian L. Parent-child cohesion, self-esteem, and academic achievement: the longitudinal relations among elementary school students. *Learning and Instruction*. 2021;73(4):101467. doi:10.1016/j.learninstruc.2021.101467
19. Guo J., Marsh H.W., Parker P.D., Dicke T. Cross-cultural generalizability of social and dimensional comparison effects on reading, math, and science self-concepts for primary school students using the combined PIRLS and TIMSS data. *Learning and Instruction*. 2018;58:210–219. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.07.007
20. Gao Y., Ali F. Negative self-concept: cross-country evidence of its importance for understanding motivation and academic achievement. *Education Sciences*. 2024;14(11):1203. doi:10.3390/educsci14111203
21. Yang Q., Tian L., Huebner E.S., Zhu X. Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: a longitudinal mediation model. *School Psychology*. 2019;34(3):328–340. doi:10.1037/spq0000292
22. Gutsu E.G., Aruslanova S.I., Runova T.A. Formation of adequate self-assessment in younger schoolchildren in educational activity. *Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2023;81(2):225–229. (In Russ.)
23. Syzdykbayeva A.D., Izmagambetova R.K., Amirova A.S., Bainazarova T.B., Sadykova M.K. Formation of primary school children self-esteem on the basis of criteria-based assessment. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021;23(7):147–169. doi:10.17853/1994-5639-2021-7-147-169
24. Li N. Self-assessment of primary school students in the context of a comprehensive assessment of the quality of education in the People's Republic of China: implementation and requirements. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*. 2023;3:53–59. (In Russ.)
25. Nabuova R.A., Izmagambetova R.K. Formation of self-assessment skills of younger schoolchildren. *Nauka i real'nost' = Science and Reality*. 2022;2(10):63–66. (In Russ.)
26. Ivanova N.V., Suvorova O.V. Optimization of Russian primary school graduates' self-esteem in the personality-developing learning environment. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2022;11(2):963–971.
27. Aghaeifar F., Nourib A., Aghaeic A. The effect of training the self-esteem on the assistance behavior of elementary school girl students. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*. 2014;40(4):30–38.
28. Mustafaeva S.A. Features of a multicultural educational environment in the formation of self-assessment of younger schoolchildren. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture, Education*. 2022;4(95):133–135. (In Russ.) doi:10.24412/1991-5497-2022-495-133-135
29. Mordakova E.I., Smirnova K.S., Kukhterina G.V. Problem of independence of younger schoolchildren with inadequate self-assessment. *Pedagogicheskij vestnik = Pedagogical Bulletin*. 2024;32:50–54. (In Russ.)
30. Lent S.A., McDonough J.F. Gender and poverty: self-esteem among elementary school children. *Journal of Children and Poverty*. 2002;8(1):5–22. doi:10.1080/10796120220120340
31. Pirmagomedova E.A., Nagiyeva A.T., Suleymanova G.K. Formation of self-assessment of children of primary school age and factors influencing its development. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture, Education*. 2015;2(51):110–113. (In Russ.)
32. Bleidorn W., Arslan R.C., Denissen J.A., Rentfrow P.J., Gebauer J.E., Potter J., Gosling S.D. Age and gender differences in self-esteem – a cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2016;111(3):396–410. doi:10.1037/pspp0000078

33. Vijayakumari K., Soumya K. Self-esteem among upper primary school students in Kerala. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*. 2013;1(1):47–52.
34. Pushpalatha N., Roopa K.S., Sairabanu D. Assessment of self esteem among school children. *International Journal of Science and Research*. 2016;5(7):191–195.
35. Gorokhova A.A., Somova N.L., Kirichik E.S. Study of the features of self-assessment of modern children and adolescents. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii = Human Psychology in Education*. 2021;3(2):128–139. (In Russ.)
36. Becker M., Vignoles V.L., Owe E., Easterbrook M.J., Brown R., Smith P.B., et al. Cultural bases for self-evaluation: seeing oneself positively in different cultural contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2014;40(5):657–675. doi:10.1177/0146167214522836
37. Markus H.R., Kitayama S. Cultural variation in the self-concept. In: Strauss J., Goethals G.R., eds. *The Self: Interdisciplinary Approaches*. New York: Springer; 1991:18–48.
38. Tikhomirova T.N., Malykh S.B. Sexual differences in the success of school teaching mathematics and the Russian language: cross-cultural research. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian Psychological Journal*. 2023;87:104–123. (In Russ.) doi:10.17223/17267080/87/6
39. Golbert E.V., Tolstykh L.R. Features of self-assessment of adolescents studying in rural and urban schools. *Psihologiya i psihotekhnika = Psychology and Psychotechnics*. 2018;1:13–22. (In Russ.)

Информация об авторах:

Иванова Наталья Валентиновна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-6500-7295, ResearcherID J-8030-2017, Scopus Author ID 57217603462. E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Суворова Ольга Вениаминовна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Российская Федерация; профессор кафедры педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, Пермь, Российская Федерация; профессор кафедры психологии профессиональной деятельности в УИС, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, Рязань, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-3977-7813, ResearcherID J-9155-2017, Scopus Author ID 57194267357. E-mail: olgavenn@yandex.ru

Шадрина Ирина Александровна – преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Российская Федерация; ORCID 0009-0004-9314-670X, ResearcherID KPA-3999-2024. E-mail: rusakova.ir2019@yandex.ru

Акпаева Асель Бакировна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры начального образования Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Республика Казахстан; ORCID 0000-0002-4675-3177, ResearcherID G-7056-2018, Scopus Author ID 57188666090. E-mail: akpayeva@mail.ru

Лебедева Лариса Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры начального образования Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Республика Казахстан; ORCID 0000-0003-4685-141X, ResearcherID MDS-4891-2025, Scopus Author ID 57212620957 E-mail: larissalewk@mail.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в сбор эмпирических данных, их обработку и написание статьи.

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

Статья поступила в редакцию 11.12.2025; поступила после рецензирования 27.02.2026; принята к публикации 04.03.2026.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Natalia V. Ivanova – Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor, Department of Developmental and Educational Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation; ORCID 0000-0001-6500-7295, ResearcherID J-8030-2017, Scopus Author ID 57217603462. E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Olga V. Suvorova – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department of Developmental and Educational Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University; Nizhny Novgorod, Russian Federation; Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russian Federation; Professor, Department of Psychology of Professional Activity in the Penal System, Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service, Ryazan, Russian Federation; ORCID 0000-0003-3977-7813, ResearcherID J-9155-2017, Scopus Author ID 57194267357. E-mail: olgavenn@yandex.ru

Irina A. Shadrina – Lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation; ORCID 0009-0004-9314-670X, ResearcherID KPA-3999-2024. E-mail: rusakova.ir2019@yandex.ru

Assel B. Akpayeva – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Professor, Department of Primary Education, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan; ORCID 0000-0002-4675-3177, ResearcherID G-7056-2018, Scopus Author ID 57188666090. E-mail: akpayeva@mail.ru

Larissa A. Lebedeva – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Professor, Department of Primary Education, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan; ORCID 0000-0003-4685-141X, ResearcherID MDS-4891-2025, Scopus Author ID 57212620957. E-mail: larissalewk@mail.ru

Contribution of the authors. The authors contributed equally to collecting and processing the empirical data, as well as to writing the article.

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

Received 11.12.2025; revised 27.02.2026; accepted for publication 04.03.2026.

The authors have read and approved the final manuscript.



Antecedents of psychological well-being among junior high school students

U.A. Izzati¹, E. Winingsih², W. Nuryono³

Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia.

E-mail: ¹umianugerah@unesa.ac.id; ²ewiwiningsih@unesa.ac.id; ³wiryonuryono@unesa.ac.id

N. Hidayah

Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia.

E-mail: nur.hidayah.fip@um.ac.id

H. Hidayat

Universitas Negeri Padang, Padang, Indonesia.

E-mail: hendra.hidayat@ft.unp.ac.id

F.K. Fitriyah

Universitas Nahdlatul Ulama Surabaya, Surabaya, Indonesia.

E-mail: fifi@unusa.ac.id

✉ umianugerah@unesa.ac.id

Abstract. *Introduction.* A key tool for identifying and categorising the difficulties students encounter in learning is the Problem Checklist (DCM), which is organised into thematic sections, one of which addresses the level of psychological well-being. *Aim.* The present study aimed to examine the factors of social support and self-efficacy that influence the psychological well-being of junior high school students. *Methodology and research methods.* The empirical study involved 680 students from the East Java region. The data obtained were analysed using multiple regression in SPSS. *Results.* The results suggest that social support and self-efficacy contribute significantly to students' psychological well-being. *Scientific novelty.* For the first time, data have been obtained confirming the significance of the factors studied at the junior high school level. *Practical significance.* The research findings can be utilised in the development of programmes to support junior high school students, thereby increasing the study's relevance to secondary school practice.

Keywords: psychological well-being, junior high school students, self-efficacy, social support, problem checklist (DCM)

Acknowledgements. The authors express their gratitude to Katalis DRTPM (Directorate General of Higher Education, Ministry of Education and Culture of the Republic of Indonesia) for funding this research under contract number 032/E5/PG.02.00/PL.BATCH.2/2024. Thanks are also extended to LPPM Universitas Negeri Surabaya, the school management where the research was conducted, as well as to the principal, teachers, and students who supported and participated in this study.

For citation: Izzati U.A., Winingsih E., Nuryono W., Hidayah N., Hidayat H., Fitriyah F.K. Antecedents of psychological well-being among junior high school students. *Образование и наука = The Education and Science Journal*. 2026;28(4):169–185. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-169-185

Детерминанты психологического благополучия учащихся средней школы в образовательной среде

У.А. Иззати¹, Э. Винингсих², В. Нурионо³

Государственный университет Сурабая, Сурабая, Индонезия.

E-mail: ¹umianugerah@unesa.ac.id; ²eviwingsih@unesa.ac.id; ³wiryonuryono@unesa.ac.id

Н. Хидайя

Университет Негери Маланг, Маланг, Индонезия.

E-mail: nur.hidayah.fip@um.ac.id

Х. Хидаят

Университет Негери Паданг, Паданг, Индонезия.

E-mail: hendra.hidayat@ft.unp.ac.id

Ф.Х. Фитрия

Университет Нахдлатул Улама Сурабая, Сурабая, Индонезия.

E-mail: fifi@unusa.ac.id

✉ umianugerah@unesa.ac.id

Аннотация. Введение. Ключевым инструментом для выявления и систематизации трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе обучения, является контрольный список проблем (DCM), структурированный по тематическим разделам, одним из которых является уровень психологического благополучия. Цель исследования – изучить факторы социальной поддержки и самооффективности, которые влияют на психологическое благополучие учащихся средней школы. Методология, методы и методики. В эмпирическом исследовании приняли участие 680 учащихся из территорий Восточной Явы (Индонезия), полученные данные были проанализированы с помощью множественной регрессии с использованием SPSS. Результаты показывают, что социальная поддержка и самооффективность в значительной степени способствуют психологическому благополучию учащихся. Научная новизна. Впервые получены данные, подтверждающие значимость исследуемых факторов на уровне средней школы. Практическая значимость. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ поддержки учащихся средней школы, что обуславливает ценность проведенного исследования для практики средней школы.

Ключевые слова: психологическое благополучие, учащиеся средней школы, самооффективность, социальная поддержка, контрольный список (DCM)

Благодарности. Авторы благодарят Katalis DRTPM (Главное управление высшего образования, Министерство образования и культуры Республики Индонезия) за финансирование этого исследования по контракту № 032/E5/PG.02.00/PL.BATCH.2/2024. Авторы также благодарят LPPM Universitas Negeri Surabaya, руководство школы, а также директора, учителей и студентов, которые приняли участие в этом исследовании.

Для цитирования: Иззати У.А., Винингсих Э., Нурионо В., Хидайя Н., Хидаят Х., Фитрия Ф.Х. Детерминанты психологического благополучия учащихся средней школы в образовательной среде. *Образование и наука*. 2026;28(4):169–185. doi:10.17853/1994-5639-2026-4-169-185

Introduction

Students are an important component in achieving national educational goals; therefore, their learning outcomes are commonly evaluated across three complementary domains; cognitive, affective, and psychomotor which together describe what learners should know, feel, and be able to do [1].

Achieving competence in these three domains depends strongly on supportive interactions within the learning environment: effective teacher-student cooperation and broader environmental support increase the likelihood that students will reach intended outcomes, whereas weak or absent support limits learning progress [2]. For early adolescents (junior high school age), psychological well-being is a central aspect of their overall welfare and school functioning; when mental-health needs are unmet, young people face greater risk of exclusion, stigma, learning difficulties, risky behaviour, and poorer health outcomes, all of which make mental health a priority area to address in educational settings [3, 4].

Based on this, it can be seen that one of the tasks of teachers, especially guidance and counselling teachers as supporters of educational goals, is to provide services to students to help student development, provide solutions to students' problem solving, and identify student needs [5]. In carrying out their duties, both test and non-test instruments are needed as supporting services to collect data regarding problems experienced by students. One non-test instrument that can be used is a problem checklist. The problem checklist is a non-test instrument prepared with the aim of stimulating students to be able to convey all the problems they are experiencing, such as those related to talents, hobbies, attitudes, physical conditions, social relationships, family conditions, ideals and careers [6]. The main aim of the problem checklist was to develop a simple way in which students could be encouraged to express their various personal problems in a comprehensive manner¹. This means that the problem checklist instrument can help teachers identify student problems, in addition to trying to provide advice to students regarding complaints submitted.

A preliminary study was undertaken within a private school in the form of interviews with several students several homeroom teachers from various grade levels and backgrounds. The following information was obtained: they have independence in acting, are able to establish good relationships with friends at school and friends at home, some students have a desire for self-development. However, most of them do not have clear goals in life, some do not have goals, and some need a long time to adapt when they first enter school.

¹ Mooney R.L. Surveying high-school students' problems by means of a problem check list. *Educational Research Bulletin*. 1942;21(3):57–69.

According to C. D. Ryff, one of the various elements that may impact an individual's psychological well-being is social support where information was obtained that some students admitted that in their home environment, they lacked support from their parents. When they arrived home after school, they were asked to do homework by their parents. In addition, if there was lesson material that students did not understand and asked their parents, the parents could not answer or explain the material.

The existing phenomenon indicates that students feel less supported by their parents. According to C. I. Usman, R. T. Wulandari, and R. Nofelita [7], parental social support has a significant psychological impact on students' learning activities. When students receive social support from their parents, they become more involved in learning because they understand that it is not only them who want to progress, but so do their parents. As stated by J. Drageset [8], social support involves that a person experiences security and closeness, can have the opportunity to care for others, is included in a social network, feels respected and valued, and participates in a community with shared obligations. E. P. Sarafino and T. W. Smith [9] noted that social support encompasses not only the concrete actions carried out by others to provide help, but also the individual's belief or perception that emotional care and practical assistance are available in times of need.

While social support serves an essential function in ensuring students' well-being, another equally important factor is self-efficacy. Self-efficacy determines how students perceive their ability to overcome challenges and influences how effectively they engage in learning and manage daily stressors [10]. Without adequate self-efficacy, even strong social support may not fully translate into optimal psychological well-being.

Self-efficacy, as introduced by A. Bandura², is defined as one's conviction in their capacity to plan and carry out behaviours required to attain certain goals. For adolescents, this belief system is closely tied to how they manage academic tasks, social interactions, and personal challenges. When students have strong self-efficacy, they tend to approach difficulties with confidence and persistence, whereas students demonstrating low self-efficacy are inclined to experience doubt and avoid challenging situations [11]. Adolescents with high self-efficacy are more confident in regulating their emotions, more willing to take on challenges, and less vulnerable to stress, making self-efficacy a central resource for sustaining mental health and school engagement.

This study focuses on the variables of social support and self-efficacy on psychological well-being. The reason for choosing a school to be used as a research location is because the results of interviews with several students above found that they felt they did not get social support when they were at home. In addition, they also often lack confidence in their own abilities. This study was conducted to

¹ Ryff C.D. Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*. 1995;4(4):99–104.

² Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977;84(2):191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191

determine whether there was an effect of social support and self-efficacy on students' psychological well-being. Unlike prior studies, this research emphasises the simultaneous contribution of social support and self-efficacy, which has rarely been assessed at the school level, as most investigations have been conducted in university contexts. Testing the role of social support and self-efficacy on psychological well-being is more often done at higher levels of education.

Based on the description that has been described above, there are three research questions proposed in this study, namely:

1. Is there an influence of social support on psychological well-being in junior high school students?
2. Is there an influence of self-efficacy on psychological well-being in junior high school students?
3. Is there an influence of social support and self-efficacy on psychological well-being in junior high school students?

Grounded in the literature and the theoretical framework highlighting the roles of social support and self-efficacy in adolescent development, this study seeks to empirically examine how these two psychosocial factors contribute to students' psychological well-being. Social support provides emotional and instrumental resources that foster a sense of belonging and security, while self-efficacy reflects students' beliefs in their capacity to manage academic and social demands. To evaluate the contributions of these factors to adolescents' psychological functioning within the school context, the following hypotheses are proposed:

H1 = Social support has a significant influence on the psychological well-being of junior high school students.

H2 = Self-efficacy has a significant influence on the psychological well-being of junior high school students.

H3 = Social support and self-efficacy together have a significant influence on the psychological well-being of junior high school students.

Literature Review

The problem checklist itself was originally developed by R. L. Mooney¹, which contains problem statements divided into 11 aspects of the problem, namely: health and physical development; finances, living conditions and employment; adjustment to schoolwork; personal psychological relationships; social and recreational activities; dating, sex, and marriage; curriculum and teaching procedures; vocational and educational future; social relationships; morals and religion; home and family. The field of personal psychological relationships describes how individuals maintain their existence and encourage an increase in basic needs that must be met [12]. According to E. L. Deci and R. M. Ryan², psychological needs are self-motivation,

¹ Mooney R.L. Surveying high-school students' problems by means of a problem check list. *Educational Research Bulletin*. 1942;21(3):57-69.

² Deci E.L., Ryan R.M. Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Perspectives in Social Psychology*. Springer, Boston, MA; 1985:11-40. doi:10.1007/978-1-4899-2271-7_2

self-renewal, and self-expansion. It can be interpreted that the field of personal psychological relationships reveals problems related to psychological well-being. In students, psychological well-being is quite important to pay attention to because it can have an impact on the sustainability of the learning process both in the school environment and in the social environment. Psychological well-being can affect adolescents both in terms of academics, social relationships, and achievement [13]. Students, who have psychological well-being, can minimise the potential for depression, increase life satisfaction, and are able to improve students to learn better [14].

As noted by C. D. Ryff¹, psychological well-being is reflected in an individual's capacity to value themselves and others positively, exercise self-determination and behavioural control, and to establish and maintain an environment aligned with their needs. Meanwhile, R. Hernandez, S. M. Bassett, S. W. Boughton et al. [15] defined psychological well-being as the subjective sense of positive affective and cognitive judgments, including calmer states such as relaxation and fulfilment alongside more active states like happiness and joy. Psychological well-being is conceptualised through six distinct dimensions, according to C. D. Ryff and C. L. M. Keyes², namely: autonomy, self-acceptance, positive relations with others, purpose in life, environmental mastery, and personal growth.

F. M. Morales-Rodríguez, I. Espigares-López, T. Brown and J. M. Pérez-Mármol [16] said that several psychosocial variables are significantly associated with psychological well-being, including a set of psychosocial attributes such as social interaction skills, emotional intelligence, empathic capacity, one's self-concept, anxiety (both trait and state), as well as learning styles and instructional methods. Attachment to parents is known to be one of the factors that can affect psychological well-being in adolescents [17]. C. D. Ryff³ highlighted that psychological well-being is shaped by multiple determinants, including demographic variables like age and gender as well as socioeconomic conditions.

T. Indrawati [18] conducted the study on the role of emotional intelligence and social support on psychological well-being in junior high school students in a school. The results of the study concluded that emotional intelligence and social support can predict psychological well-being in junior high school students.

In addition to social support, self-efficacy is also known to affect students' psychological well-being. As defined by A. Bandura⁴, self-efficacy refers to beliefs about one's ability to carry out particular tasks or responsibilities. It plays a central role in shaping self-confidence and is widely acknowledged as a predictor of success in academic domains. A. Bandura identified three aspects of self-efficacy: level, generality, and strength. The level aspect is related to the level of difficulty of a task perceived

¹ Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989;57(6):1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069

² Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995;69(4):719–727. doi:10.1037/0022-3514.69.4.719

³ Ryff C.D. Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*. 1995;4(4):99–104.

⁴ Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977;84(2):191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191

by an individual. The generality aspect is related to the behaviour that a person believes about the abilities he/she has. While the strength aspect is related to the level of strength of belief in a person's expectations regarding his/her ability to do a task. Individuals with reduced self-efficacy are more prone to experiencing heightened stress levels, feelings of anxiety, and decreased drive.

Previous research examining self-efficacy on psychological well-being has been conducted by R. R. Salleh, N. A. H. H. Ismail and F. Idrus [19], who concluded that having self-efficacy has a meaningful and statistically verified link between self-efficacy and psychological well-being in undergraduate students, indicating that greater self-regulation and belief in one's abilities foster higher levels of well-being. In addition, K. K. C. Mata and M. C. H. Tarroja [20] showed a positive correlation with psychological well-being among childcare workers in the Philippines. This finding underscores the role of self-efficacy in sustaining psychological well-being for individuals working in demanding environments.

Methodology, Materials and Methods

Research Design

A quantitative correlational approach was applied in this study to analyse how two or more variables are related.

Population and Sample

The population in this study consisted of junior high school students in East Java. The sample comprised 680 students, selected using a convenience sampling technique that involved participants readily available in the field [21]. Data collection was conducted twice: initially, an instrument trial was carried out with 30 respondents, followed by the main study involving 680 participants.

Data Collection Technique and Instruments

Participants in this study filled out a questionnaire given by the research team. The time it took us to collect data from 680 participants was around two weeks. Completion of the questionnaire takes approximately 15–30 minutes.

The primary instruments applied in this research were measurement scales that captured both social support and psychological well-being. It was developed based on the theory proposed by E. P. Sarafino and T. W. Smith [9] for the social support variable, the self-efficacy theory by A. Bandura¹, and the theory advanced by C. D. Ryff and C. L. M. Keyes² for the psychological well-being variable.

Validity and Reliability Analysis

The scale that has been prepared was tested on 30 student respondents to find out and ensure the item discrimination power test. Validity and reliability tests were used with the help of the SPSS 25 for Windows application. According to S. Azwar [22], items with a coefficient value of discrimination power >0.30 can be used, and

¹ Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977;84(2):191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191

² Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995;69(4):719–727. doi:10.1037/0022-3514.69.4.719

vice versa. The validity test on the social support indicated corrected item–total correlations ranging from 0.382 to 0.715, with a total of 20 items analysed, 16 items were obtained that were valid, so that 4 other items were declared invalid and had to be dropped. While the validity test on the psychological well-being scale showed corrected item-total correlation coefficients spanning of 0.361–0.892 from 54 items and 54 items were obtained that were valid and no items were dropped. The second stage of item validity testing showed that the remaining 16 items achieved corrected item–total correlation values exceeding 0.3, which verified the items as valid indicators of social support, while Cronbach’s alpha surpassed the threshold, satisfying reliability standards (>0.6). The next step after the validity and reliability test using data from 30 respondents was carried out; data was searched using valid items. The results of the validity and reliability test after the research data was collected from 680 respondents produced a score of 0.867 (greater than 0.6) so that it can be concluded that the questionnaire measuring the social support variable is declared reliable.

Furthermore, for testing the validity of the self-efficacy scale revealed item–total correlation coefficients spanning 0.382 to 0.760 from its 18 items, 15 were valid, so that the other 3 items were declared invalid and had to be dropped. The second stage of item validity testing showed that the remaining 15 retained items had yielded correlation values exceeding 0.3, confirming their suitability for assessing self-efficacy. The resulting Cronbach’s alpha was also greater than 0.6, ensuring compliance with the required reliability criteria. The next step after the validity and reliability test using data from 30 respondents was carried out; data was searched using valid items. Following data collection, the validity and reliability tests demonstrated that from 680 respondents produced a score of 0.814 (greater than 0.6) so that it can be concluded that the questionnaire measuring the self-efficacy variable was declared reliable.

The next validity and reliability test is the psychological well-being variable which showed correlation coefficients from 0.481 to 0.755 for 36 psychological well-being items, 30 items are valid, so that the other 6 items are declared invalid and must be dropped. The second stage of item validity testing showed that the remaining 30 items demonstrated correlation coefficients greater than 0.3, validating the items as appropriate indicators of the variable. The resulting Cronbach’s alpha was also greater than 0.6, indicating that the reliability standard was fulfilled. The next step after the validity and reliability test using data from 30 respondents was carried out; data was searched using valid items. The subsequent validity and reliability testing following data collection indicated that from 680 respondents produced a score of 0.935 (greater than 0.6) so that it can be concluded that the questionnaire measuring the self-efficacy variable was declared reliable.

Data Analysis Technique

The analysis technique of this study uses multiple regression analysis tests using the SPSS. The normality test is carried out to see the normality of the distribution of the dependent variables of a study. To evaluate normality, the Kolmogorov–

Smirnov test was conducted, as it is a standard approach for verifying whether data are normally distributed [23]. The criterion for the normality test is that data with a p -value greater than 0.05 can be considered normally distributed, and vice versa [24]. In addition to testing for normality, the study examined linearity to determine whether the associations between variables conformed to a linear model; this was tested through ANOVA. Both variables can be considered linear if $p < 0.05$, whereas they are considered non-linear if all three variables have p -values greater than 0.05.

Results and Discussion

Respondent Profile Description

A total of 680 participants filled out the questionnaires, which served as the primary data for this research. Details of the respondents' characteristics are outlined in the following section, who were junior high school students: 311 males (45.7%) and 369 females (54.3%) out of the total 680 respondents.

Descriptive Statistics

The results of the instruments distributed to 680 students were then analysed using the SPSS 25 for Windows application to determine the results of the descriptive statistics that had been collected. The descriptive statistical data obtained are presented in Table 1.

Table 1

Descriptive statistics

Variables	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. deviation
Social support	680	33	80	64.56	7.685
Self-efficacy	680	33	75	59.33	7.208
Psychological well-being	680	78	149	117.77	14.485
Valid N (listwise)	680				

Table 1 presents the descriptive statistical results, indicating that the respondents' average rating of social support amounts to 64.56, self-efficacy is 59.33, and psychological well-being is 117.77. The standard deviation of the social support variable is 7.685, which indicates that each data point deviates by 7.685 from the mean value of social support. Similarly, the standard deviation of the self-efficacy variable suggests that each observation deviates by 7.208 from its mean value. Likewise with psychological well-being, the observation data has a bias of 14.485 against its average.

After conducting the above tests, the next step is to verify whether the classical assumptions are satisfied, including normality, heteroscedasticity, and multicollinearity.

Normality Test

The Kolmogorov–Smirnov test produced a significance value of 0.084, indicating that the data follow a normal distribution since the probability value exceeds the 0.05 threshold.

Heteroscedasticity Test

Based on Heteroscedasticity Test, the test results show p-values of 0.133 for social support and 0.068 for self-efficacy, both exceeding the threshold of 0.05. These results indicating that heteroscedasticity is absent in the regression model, meaning the assumption of homoscedasticity is satisfied.

Multicollinearity Test

The multicollinearity test results indicate that the tolerance values for both independent variables are greater than 0.10, while their VIF values are below 10, confirming the absence of multicollinearity and thereby meeting the assumption of non-multicollinearity.

Multiple Regression Analysis Test

This study employed multiple regression analysis to examine the influence of social support and self-efficacy on the psychological well-being of junior high school students. The analysis, conducted using the SPSS 25.0 software, produced the following results:

Table 2

Multiple regression tests results

Model	Unstandardised coefficients		T	P-value	Partial r	Partial r ²
	B	Std. Error				
Constant	5,793	3,523	1,644	0,101		
Social support	0,850	0,050	17,112	0,000	0,549	0,301
Self-efficacy	0,962	0,053	18,163	0,000	0,572	0,327

As presented in Table 2, the regression coefficient for the social support variable is 0.850, indicating a positive relationship with psychological well-being. This means that a one-unit increase in social support corresponds to an 85% increase in students' psychological well-being. The analysis yielded a t-value of 17.112 with a p-value of 0.000 ($p < 0.05$), signifying a statistically significant effect. Consequently, the first hypothesis (H1) is supported. The partial R² value of 0.301 further demonstrates that social support accounts for 30.1% of the variance in psychological well-being.

Table 2 also reports the regression coefficient for self-efficacy, which is 0.962, reflecting a positive relationship with psychological well-being. This suggests that a one-unit increase in self-efficacy leads to a 96.2% rise in students' psychological well-being. The analysis produced a t-value of 18.163 and a p-value of 0.000 ($p < 0.05$), confirming a significant effect. Thus, the second hypothesis (H2) is accepted. Moreover, the partial R² of 0.327 indicates that self-efficacy explains 32.7% of the variance in psychological well-being.

The F-test was employed to evaluate the overall suitability of the regression model. A p-value below 0.05 indicates that the model is considered appropriate or fit for use.

The F-test produced a p-value of 0.000 ($p < 0.05$), confirming that the regression model is fit. This finding indicates that social support and self-efficacy jointly exert a significant influence on psychological well-being. Accordingly, the third hypothesis (H3) is validated.

The analysis revealed a correlation coefficient of 0.776, indicating a strong association between social support, self-efficacy, and psychological well-being. Furthermore, the R^2 value of 0.601 demonstrates that these two predictors collectively explain 60.1% of the variance in psychological well-being, while the remaining 39.9% is attributed to other unexamined variables.

The purpose of this study was to assess the partial and simultaneous effects of social support and self-efficacy on junior high school students' psychological well-being. The results yielded a significance value of 0.000 ($p < 0.05$), leading to the acceptance of all three hypotheses. Specifically, social support was found to influence psychological well-being with a coefficient of 0.850, self-efficacy with a coefficient of 0.962, and the combined effect of both variables showed a correlation coefficient (r) of 0.776.

Students in junior high school are at the stage of early adolescence, a developmental period marked by changes in relationships with family and peers. At this stage, adolescents begin to form a stronger sense of identity and autonomy. They are more likely to explore personal interests, values, and social roles while navigating the challenges of emotional regulation and self-concept. M. Cherewick, R. Lama, R. P. Rai et al. [25] found that during early adolescence, both perceived social support and levels of self-efficacy are strongly associated with mental well-being and fewer psychological symptoms. Similarly, the research by J. Chen [26] in young adults shows that family support and broader social support significantly contribute to higher psychological well-being.

C. D. Ryff¹ mentioned that psychological well-being represents a condition where individuals develop a favourable attitude toward themselves and those around them, can act autonomously in directing their behaviour, and are able to design and sustain an environment that fits their preferences and needs. There are six dimensions of psychological well-being, namely self-acceptance, which in this study is described as the attitude of students who are able to accept their own shortcomings and are not hindered by the lack of self-confidence they often experience. They realise that the lack of self-confidence they feel is normal where they can use it as a learning experience to continue developing themselves.

According to E. P. Sarafino and T. W. Smith [9], social support refers to actions actually taken by others, or support received. However, social support also refers to a person's feelings or perceptions that comfort, care, and assistance are available when needed – that is, perceived support. N. A. Larasati and D. Nastiti [27] explained that social support received by students will affect academic flow where students

¹ Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989;57(6):1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069

will tend to focus on what they are doing, such as concentrating fully on lessons, showing enthusiasm in learning, and being able to do academic tasks well.

The research by F. Hoferichter, S. Kulakow and M. C. Hufenbach [28] emphasised that peer-provided support demonstrates a substantial relationship with the psychological well-being of middle school students. Their findings indicated that peer support does not merely serve as companionship but functions as a core mechanism for granting adolescents with emotional comfort and a sense of belonging. Social support for students or adolescents is not only limited to peers at school or educational agents in the school environment, but parents also must be able to provide support to their children. The findings of O. L. Badamas [29] indicated that parental support contributes significantly to the development of positive interactions among adolescents. This is crucial for helping adolescents navigate and cope with challenging emotions during this critical period of development.

L. Zhou, K. Sukpasjaroen, Y. Wu et al. [30] examined the perception of social support and the way it is associated with psychological well-being, considering self-compassion and professional self-concept as mediators among nursing students. The results suggested that the influence of perceived social support on psychological well-being was explained by these mediators, and self-compassion played a decisive role in predicting professional self-concept. Further research by G. Reo, C. H. Soetjningsih and S. Wijono [31] demonstrated that social support and self-esteem can enhance the psychological well-being of older adolescents, specifically students during their studies.

Previous research about self-efficacy and psychological well-being has been conducted by A. A. Kamil and H. H. AL-Hadrawi [32]. The research revealed a positive correlation between adolescents' perceptions of self-efficacy and their psychological well-being. The findings further emphasised that self-efficacy serves as a key determinant in adolescents' lives, irrespective of gender, as their perception of self-efficacy directly influences their well-being levels. Further research was conducted by S. Mohtasham, S. Sadat, Rad H. et al. [33], where a significant relationship between students' academic self-efficacy and psychological well-being, including its components was found. The results also indicated no significant gender differences in mean levels of psychological well-being and academic self-efficacy; however, analysis of variance showed a significant difference in the mean of these variables based on faculty and level of education. The research on social support and self-efficacy in relation to psychological well-being was conducted by D. J. E. Berdida, V. Lopez, and R. A. N. Grande [34], using nursing students as participants. The results of the study showed that both variables together with other measured X variables influenced the psychological well-being of nursing students.

Through its results, this research extends the current literature on how social support and self-efficacy are associated with students' psychological well-being. The limitations of the study must be considered. First, this study used all samples available at the school where the study was conducted as respondents. Second, this study did not consider demographic aspects in the analysis test. The demographic

aspects in this study were only descriptive statistics to complete the respondents' personal data. So this can limit the generalisation of the results achieved. Third, this study was limited to the population of junior high school students. Therefore, subsequent studies that conduct similar studies can use student participants who are at the high school or vocational school level and consider demographic aspects to be tested so as to reduce possible selection bias.

Conclusion

The study confirmed that all three proposed hypotheses were supported. The results demonstrated that social support significantly affects students' psychological well-being (coefficient = 0.850), self-efficacy has a substantial influence on psychological well-being (coefficient = 0.962), and the combined effect of social support and self-efficacy yields a correlation coefficient of 0.776. Social support, particularly from parents, peers, and teachers, was shown to positively contribute to students' psychological well-being. Moreover, higher levels of psychological well-being were found to be associated with improved academic achievement in school.

N. A. Larasati and D. Nastiti [27] explained that social support received by students will affect academic flow where students will tend to focus on what they are doing, such as concentrating fully on lessons, showing enthusiasm in learning, and being able to do academic tasks well. F. Hoferichter, S. Kulakow and M. C. Hufenbach [28] concluded that parental support contributes significantly to the development of positive interactions among adolescents. This highlights that parental support is not only beneficial but also necessary for adolescents' development. However, parents must also be able to provide support to their children. The research evidence conducted by A. A. Kamil and H. H. AL-Hadrawi [32] showed that self-efficacy holds a significant role in structuring adolescents' experiences and from demographic factors, namely both genders without discrimination. In this study, the level of psychological well-being can be explained by self-efficacy, as supported by the statistical evidence of this research.

The research outcomes are intended to provide input for schools in formulating efforts for teachers to always provide support for students, both in academic and non-academic scopes in order to improve psychological well-being. Self-efficacy development also needs to be done so that students can maintain their self-confidence in order to improve their psychological well-being. In addition to the school, parents are also expected to always provide support for their children so that positive communication is established between parents and children. Further research that conducts similar research can use student participants who are at the high school or vocational school level and consider demographic aspects to be tested so as to reduce the possibility of bias.

References

1. Ismail E.A., Groccia J.E., Rahayu R.P. Students engaged in learning. *New Directions for Teaching and Learning*. 2022;154:45–54. doi:10.1002/tl.20505

2. Pérez-Salas C.P., Parra V., Sáez-Delgado F., Olivares H. Influence of teacher-student relationships and special educational needs on student engagement and disengagement: a correlational study. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:1–12. doi:10.3389/fpsyg.2021.708157
3. Hoosen P., Savahl S., Adams S., Casas F. A systematic review of children's psychological well-being from a eudaimonic perspective: a narrative synthesis. *Child Indicators Research*. 2024;17:2577–2597. doi:10.1007/s12187-024-10174-x
4. Hossain M.M., Nesa F., Das J., Aggad R., Tasnim S, Bairwa M., et al. Global burden of mental health problems among children and adolescents during COVID-19 pandemic: an umbrella review. *Psychiatry Research*. 2022;317:1–17. doi:10.1016/j.psychres.2022.114814
5. Herlinda F., Hasgimianti H., Irawati I., Rahima R. Problematika Penerapan Instrumentasi Daftar Cek Masalah di Sekolah Menengah Pertama Kota Pekanbaru. *Educational Guidance and Counseling Development Journal*. 2020;3(1):30–39. (In Indonesian) doi:10.24014/egcdj.v3i1.9496
6. Habsy B.A., Puspitahaqni V., Berliana A.R. Daftar Cek Masalah Sebagai Asesmen Kebutuhan Siswa Di Sekolah Menengah. *TSAQOFAH*. 2024;4(4):2273–2282. (In Indonesian) doi:10.58578/tsaqofah.v4i4.3079
7. Usman C.I., Wulandari R.T., Nofelita R. Pengaruh Dukungan Sosial Orang Tua dan Kepercayaan Diri terhadap Motivasi Belajar Peserta Didik. *Educational Guidance and Counseling Development Journal*. 2021;4(1):10–16. (In Indonesian) Accessed March 15, 2025. <http://ejournal.uin-suska.ac.id/index.php/EGCDJ/article/view/12605>
8. Drageset J. Social support. In: Haugan G., Eriksson M., eds. *Health Promotion in Health Care – Vital Theories and Research*. Cham: Springer International Publishing; 2021:137–144. Accessed March 15, 2025. http://link.springer.com/10.1007/978-3-030-63135-2_11
9. Sarafino E.P., Smith T.W. *Health Psychology Biopsychosocial Interactions*. 7th ed. John Wiley & Sons; 2010. 561 p.
10. Fan L., Cui F. Mindfulness, self-efficacy, and self-regulation as predictors of psychological well-being in EFL learners. *Frontiers in Psychology*. 2024;15:1–15. doi:10.3389/fpsyg.2024.1332002
11. Usán P., Salavera C., Quílez-Robres A. Self-efficacy, optimism, and academic performance as psychoeducational variables: mediation approach in students. *Children*. 2022;9(3):420. doi:10.3390/children9030420
12. Murtaza R., Akhtar S., Hania D.A., Mirza M. Translation and validation of Mooney problem checklist for students of high schools. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*. 2023;12(3):310–329. doi:10.61506/01.00039
13. Avşar R., Gündüz Y. The relationship between teachers' compliance with ethical rules and students' psychological well-being. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*. 2021;8(3):1623–1648.
14. Suherlin G.H., Supriatna M., Suherman. Gambaran Kesejahteraan Psikologis Siswa Sekolah Menengah Atas (SMA). *G-Couns: Jurnal Bimbingan Dan Konseling*. 2024;8(2):1168–1174. (In Indonesian) doi:10.31316/gcouns.v8i2.4968
15. Hernandez R., Bassett S.M., Boughton S.W., Schuette S.A., Shiu E.W., Moskowitz J.T. Psychological well-being and physical health: associations, mechanisms, and future directions. *Emotion Review: Journal of the International Society for Research on Emotion*. 2018;10(1):18–29. doi:10.1177/1754073917697824
16. Morales-Rodríguez F.M., Espigares-López I., Brown T., Pérez-Mármol J.M. The relationship between psychological well-being and psychosocial factors in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020;17(13):1–20. doi:10.3390/ijerph17134778
17. Puspitasari P., Maslihah S., Wulandari A. Pengaruh kelekatan terhadap kesejahteraan psikologis yang dimediasi oleh resiliensi pada remaja dengan orang tua bercerai. *Jurnal Psikologi Insight*. 2020;4(1):32–44. (In Indonesian). doi:10.17509/insight.v4i1.24625

18. Indrawati T. Peranan Kecerdasan Emosi dan Dukungan Sosial terhadap Kesejahteraan Psikologis Siswa SMP Terbuka di Cirebon. *Edukasia Islam*. 2017;2(1):70–88. (In Indonesian) Accessed March 15, 2025. <https://e-journal.uingusdur.ac.id/index.php/edukasiaislamika/article/view/1630>
19. Salleh R.R., Ismail N.A.H.H., Idrus F. The relationship between self-regulation, self-efficacy, and psychological well-being among the salahaddin university undergraduate students in Kurdistan. *International Journal of Islamic Educational Psychology*. 2021;2(2):105–126. doi:10.18196/ijiep.v2i2.12572
20. Mata K.K.C., Tarroja M.C.H. Impact of emotional exhaustion and self-efficacy on the psychological well-being of child care workers in the Philippines. *Psychological Studies*. 2022;67(3):352–361. doi:10.1007/s12646-022-00662-x
21. Abdullah K., Jannah M., Aiman U., Hasda S., Fadilla Z., Taqwin, et al. Metodologi Penelitian Kuantitatif. In: Saputra N., ed. *Yayasan Penerbit Muhammad Zaini*. Aceh: Yayasan Penerbit Muhammad Zaini; 2021. 131 p. (In Indonesian)
22. Azwar S. *Penyusunan Skala Psikologi*. Pustaka Pelajar; 2012. 199 p. (In Indonesian)
23. Amelia R., Somayas W., Alfian, Ruslan. Uji Goodness of Fit untuk Distribusi Geometrik Menggunakan Uji Statistik Kolmogorov–Smirnov. *Jurnal Matematika Komputasi dan Statistika*. 2024;4(1):491–497. (In Indonesian) doi:10.33772/jmks.v4i1.87
24. Sugiyono. *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif & R&D*. Alfabeta; 2011. 346 p. (In Indonesian)
25. Cherewick M., Lama R., Rai R.P., Dukpa C., Mukhia D., Giri P., Matergia M. Social support and self-efficacy during early adolescence: dual impact of protective and promotive links to mental health and wellbeing. *PLOS Global Public Health*. 2024;4(12):1–18. doi:10.1371/journal.pgph.0003904
26. Chen J. Impact of family and social support in enhancing psychological well-being of young adults in China. *BMC Psychology*. 2025;13(839):1–22. doi:10.1186/s40359-025-03093-1
27. Larasati N.A., Nastiti D. The relationship between social support and academic flow in junior high school students. *Indonesian Journal of Education Methods Development*. 2022;17(3):1–11. doi:10.21070/ijemd.v19i.655
28. Hoferichter F., Kulakow S., Hufenbach M.C. Support from parents, peers, and teachers is differently associated with middle school students' well-being. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:1–12. doi:10.3389/fpsyg.2021.758226
29. Badamas O.L. Parental support as a correlate of psychological well-being of in-school adolescents in Central Lagos, Nigeria. *Forum Ilmu Sosial*. 2023;50(1):32–38.
30. Zhou L., Sukpasjaroen K., Wu Y., Gao L., Chankoson T., Cai E. Perceived social support promotes nursing students' psychological wellbeing: explained with self-compassion and professional self-concept. *Frontiers in Psychology*. 2022;13(April):1–10. doi:10.3389/fpsyg.2022.835134
31. Reo G., Soetjningsih C.H., Wijono S. Social support and self-esteem as predictors of psychological well-being of generation Z students. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*. 2024;6(2):1–11. doi:10.51214/002024061036000
32. Kamil A.A., AL-Hadrawi H.H. Perceived self-efficacy and the psychological well-being of adolescents. *International Journal of Health Sciences*. 2022;6(S3):9447–9456. doi:10.53730/ijhs.v6nS3.8843
33. Mohtasham S., Sadat S., Rad H., Hormozi A., Ghalibaf A.M. Academic self-efficacy and psychological well-being in medical students : a cross-sectional study. *Canon Journal of Medicine*. 2023;4(3):87–90. doi:10.30477/cjm.2024.418330.1065
34. Berdida D.J.E., Lopez V., Grande R.A.N. Nursing students' perceived stress, social support, self-efficacy, resilience, mindfulness and psychological well-being: a structural equation model. *International Journal of Mental Health Nursing*. 2023;32(5):1390–1404. doi:10.1111/inm.13179

Information about the authors:

Umi Anugerah Izzati – Lecturer, Faculty of Psychology, Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia; ORCID 0000-0001-5780-514X. E-mail: umianugerah@unesa.ac.id

Evi Winingsih – Lecturer, Faculty of Education, Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia; ORCID 0000-0003-3434-9203. E-mail: eviwiningsih@unesa.ac.id

Wiryo Nuryono – Lecturer, Faculty of Education, Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia; ORCID 0000-0003-0935-967X. E-mail: wiryonuryono@unesa.ac.id

Nur Hidayah – Professor (Guidance and Counselling), Faculty of Education, Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia; ORCID 0000-0002-2602-2385. E-mail: nur.hidayah.fip@um.ac.id

Hendra Hidayat – Lecturer, Faculty of Engineering, Universitas Negeri Padang, Padang, Indonesia; ORCID 0000-0002-4669-1252. E-mail: hendra.hidayat@ft.unp.ac.id

Fifi Khoirul Fitriyah – Lecturer, Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Nahdlatul Ulama Surabaya, Surabaya, Indonesia; ORCID 0000-0002-4087-0022. E-mail: fifi@unusa.ac.id

Contribution of the authors:

U.A. Izzati – research conceptualisation, manuscript writing, text editing.

N. Hidayah – research conceptualisation, manuscript writing.

H. Hidayat – statistical analysis, text editing.

E. Winingsih, W. Nuryono – data collection, investigation implementation.

F.K. Fitriyah – statistical analysis, text editing.

Contribution of the authors. All authors contributed to the article and approved the submitted version.

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

Received 10.06.2025; revised 16.02.2026; accepted for publication 04.03.2026.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Иззати Уми Анугера – преподаватель факультета психологии Университета Негери Сурабая, Сурабая, Индонезия; ORCID 0000-0001-5780-514X. E-mail: umianugerah@unesa.ac.id

Винингсих Эви – преподаватель факультета образования Государственного университета Сурабая, Сурабая, Индонезия; ORCID 0000-0003-3434-9203. E-mail: eviwiningsih@unesa.ac.id

Нурионо Вирио – преподаватель факультета образования Университета Негери Сурабая, Сурабая, Индонезия; ORCID 0000-0003-0935-967X. E-mail: wiryonuryono@unesa.ac.id

Хидайя Нур – профессор (профориентация и консультирование) факультета образования Университета Негери Маланг, Маланг, Индонезия; ORCID 0000-0002-2602-2385. E-mail: nur.hidayah.fip@um.ac.id

Хидаят Хендра – преподаватель инженерного факультета Университета Негери Паданг, Паданг, Индонезия; ORCID 0000-0002-4669-1252. E-mail: hendra.hidayat@ft.unp.ac.id

Фитрия Фифи – преподаватель факультета подготовки и образования учителей Университета Нахдлатул Улама Сурабая, Сурабая, Индонезия; ORCID 0000-0002-4087-0022. E-mail: fifi@unusa.ac.id

Вклад соавторов:

У.А. Иззати – разработка концепции исследования, написание рукописи, редактирование текста статьи.

Н. Хидайя – разработка концепции исследования, написание рукописи.

Х. Хидаят – статистический анализ, редактирование текста статьи.

Э. Винингсих, В. Нурионо – сбор данных, проведение исследования.

Ф.Х. Фитрия – статистический анализ, редактирование текста статьи.

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

Статья поступила в редакцию 10.06.2025; поступила после рецензирования 16.02.2026; принята в печать 04.03.2026.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

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. Хххххххххх¹, 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. Хххххх²

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 исследователя 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/obrazovatelnyu-klastern-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/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 Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (translucum) = 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-prakticheskoj konferencii. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 (translucum) = 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 (*translucum*) = 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/motivacija-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 indention – **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: ¹xxxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxxx

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,

ПАМЯТКА 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. *Integracija obrazovanija = 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. & Çakmakçı 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 = 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.

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.)

AUTHOR GUIDELINES

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

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 28, № 4, 2026

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:
620091, Свердловская область, г. Екатеринбург,
пр. Космонавтов, 26

Адрес типографии:
ООО «Издательство «Раритет»,
620078, г. Екатеринбург,
пер. Чаадаева, д. 4 кв. 51

Цена свободная

Дата выхода выпуска номера в свет 1 апреля 2026 года