



**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ.  
СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

**2023 Том 20 № 1**

**DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1**

**<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>**

**Научный журнал**

**Издается с 2003 г.**

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

**Свидетельство о регистрации** ПИ № ФС 77-61178 от 30.03.2015 г.

**Учредитель:** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

---

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ЛИЧНОСТЬ И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ**

- Шамионов Р.М.** Роль гражданской идентичности, религиозности, пола и образования в приверженности молодежи к различным формам социальной активности ..... 7
- Балева М.В., Корниенко Д.С., Ячменёва Н.П.** Роль Темной триады и ориентации на материализм в оценке этически необоснованного экономического решения ..... 24
- Григорьев Д.С., Комягинская Е.Ш.** Межгрупповой контакт, личные и общекультурные стереотипы в межкультурных отношениях: содержание стереотипов о белорусах, китайцах, узбеках и чеченцах в Москве ..... 41
- Потапова Ю.В., Маленова А.Ю., Маленов А.А., Потапов А.К.** Жизнестойкость и субъективное благополучие сибирских школьников с разным уровнем выраженности миграционных установок (на примере Омской области) ..... 67
- Якушина А.А., Леонов С.В., Невмержицкая Е.В.** Связь показателей перфекционизма и когнитивных компонентов профессиональных навыков спортсменов ..... 87

**ЛИЧНОСТЬ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ДИАГНОСТИКА, ОБРАЗОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ**

- Веракса Н.Е., Асланова М.С., Тарасова К.С., Клименко В.А.** Сопоставление традиционной и цифровой версий методики диагностики когнитивной гибкости у дошкольников ..... 105
- Stošić L., Mikhailova O.B.** Leadership and innovativeness as the basis for developing teachers' digital competences (Лидерство и инновационность как основы развития цифровых компетенций педагогов) ..... 126
- Yarotskaya L.V., Aleinikova D.V.** Reviewing learning and teaching content in the scope of artificial intelligence: for humanities and social sciences majors (Актуализация содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки в контуре искусственного интеллекта) ..... 145
- Ряпина Н.Е., Пермякова Т.М., Балезина Е.А.** Взаимосвязь коммуникативного поведения преподавателя и организационно-технических факторов в формате онлайн-обучения в вузе ..... 163

**РЕЦЕНЗИИ**

- Khakhalkina E.V.** Universities at the crossroads: new meanings and growth points in the digital reality: book review of: Osmuk, L.A. (Ed.). (2022). L'université et la ville: dialogue dans le discours post-industriel sur l'exemple de la Russie et de la France: monographie. Novossibirsk: NSTU Publ. (Университеты на перепутье: новые смыслы и точки роста в условиях цифровой реальности: рецензия на книгу: Университет и город: диалог в постиндустриальном дискурсе на примере России и Франции: монография / Е.В. Нехода, А.М. Погорельская, Е.Н. Нупрейчик, Т.В. Захарова [и др.]; под ред. Л.А. Осмук. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2022. 580 с.) ..... 183

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

### Главный редактор

**Куриленко Виктория Борисовна**, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка № 5, Институт русского языка, Российский университет дружбы народов, *Москва, Россия*

### Почетный редактор

**Григоренко Елена Леонидовна**, доктор психологических наук, Ph.D., выдающийся профессор департамента психологии, Хьюстонский университет, профессор-исследователь департамента педиатрии, молекулярной генетики и генетики человека, Бейлорский медицинский колледж, *Хьюстон, США*; профессор Центра детских исследований, старший научный сотрудник лаборатории Хаскинс, Йельский университет, *Йель, США*

### Ответственный секретарь

**Новикова Ирина Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, член-корреспондент МАНПО, *Москва, Россия*

### Члены редакционной коллегии

**Барбот Баптисте**, Ph.D., профессор Института психологических исследований, Лувенский католический университет, *Лувен-ла-Нев, Бельгия*

**Бовина Инна Борисовна**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, *Москва, Россия*

**Джарвин Линда**, Ph.D., профессор психологии Парижского колледжа искусств, *Париж, Франция*

**Кючуков Христо**, доктор педагогических наук, Ph.D., профессор Университета Силезии в Катовице, *Катовице, Польша*

**Нью Вильям**, Ph.D., профессор, профессор и глава департамента образования и исследований молодежи, Колледж Белойта, *Белойт, США*

**Оздорска-Мазур Ева**, Ph.D. in Education, профессор, профессор факультета этнологии и образовательных наук, Университет Силезии в Катовице, *Катовице, Польша*

**Раицкая Лилия Климентовна**, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, советник ректора, профессор кафедры педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, *Москва, Россия*

**Рич Грант**, Ph.D., профессор психологии, психотерапевт, *Джуно, Аляска, США*

**Стоишич Лазар**, Ph.D., профессор факультета менеджмента, Университет «Юнион – Никола Тесла», *Сремски Карловцы, Сербия*

**Такушьян Гарольд**, Ph.D., профессор психологии и руководитель программы по организационной психологии, Университет Фордхэм, *Нью-Йорк, США*

**Тарноу Юджин**, Ph.D., научный сотрудник «Авалон Бизнес Систем», *Фэйр Лоун, Нью-Джерси, США*

**Хархурин Анатолий Владимирович**, Ph.D., доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», *Москва, Россия*

**Шейнов Виктор Павлович**, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства, Республиканский институт высшей школы, *Минск, Беларусь*

Редактор *Ю.А. Заикина*

Редактор англоязычных текстов *Ю.Н. Бирюкова*

Компьютерная верстка *Ю.А. Заикиной*

### Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: [publishing@rudn.ru](mailto:publishing@rudn.ru)

### Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 778-38-07 (доб. 12-67); e-mail: [psyj@rudn.ru](mailto:psyj@rudn.ru)

Подписано в печать 24.03.2023. Выход в свет 31.03.2023. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 16,80. Тираж 500 экз. Заказ № 37. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Российский университет дружбы народов»

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-08-74; e-mail: [publishing@rudn.ru](mailto:publishing@rudn.ru)



## RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

2023 VOLUME 20 NUMBER 1

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

---

### CONTENTS

#### PERSONALITY AND CONTEMPORARY CHALLENGES

- Rail M. Shamionov.** The Role of Civic Identity, Religiosity, Sex, and Education in Young People's Commitment to Various Forms of Social Activity ..... 7
- Milena V. Baleva, Dmitry S. Kornienko, Nadezhda P. Yachmeneva.** The Role of the Dark Triad and Materialistic Orientation in Evaluating an Ethically Unfounded Economic Decision ..... 24
- Dmitry Grigoryev, Elizaveta Komyaginskaya.** Intergroup Contact and Personal and Cultural Stereotypes in Intercultural Relations: A Case of the Stereotype Content in Moscow for Belarusians, Chinese, Uzbeks, and Chechens ..... 41
- Yuliya V. Potapova, Arina Yu. Malenova, Aleksandr A. Malenov, Alexander K. Potapov.** Hardiness and Subjective Well-being of Siberian Schoolchildren Who Have Different Levels of Migration Attitudes: The Example of the Omsk Region ..... 67
- Anastasia A. Yakushina, Sergey V. Leonov, Ekaterina V. Nevmerzhitskaya.** Relationship between Perfectionism and Cognitive Components of Sportsmen's Professional Skills ..... 87

#### PERSONALITY IN DIGITAL AGE: DIAGNOSTICS, EDUCATION, DEVELOPMENT

- Nikolay E. Veraksa, Margarita S. Aslanova, Kristina S. Tarasova, Viktor A. Klimenko.** Technique for Diagnosing Cognitive Flexibility in Preschoolers: Comparison of Blank and Digital Forms ..... 105
- Lazar Stošić, Olga B. Mikhailova.** Leadership and Innovativeness as the Basis for Developing Teachers' Digital Competences ..... 126
- Lyudmila V. Yarotskaya, Daria V. Aleinikova.** Reviewing Learning and Teaching Content in the Scope of Artificial Intelligence: for Humanities and Social Sciences Majors ..... 145
- Natalia E. Riapina, Tatyana M. Permyakova, Ekaterina A. Balezina.** Teacher's Communicative Behaviors in Relation to Organizational and Technical Factors in Online University Education ..... 163

#### BOOK REVIEW

- Elena V. Khakhalkina.** Universities at the Crossroads: New Meanings and Growth Points in the Digital Reality: Book Review of: Osmuk, L.A. (Ed.). (2022). L'université et la ville: dialogue dans le discours post-industriel sur l'exemple de la Russie et de la France: monographie. Novossibirsk: NSTU Publ. .... 183

## EDITORIAL BOARD

### Editor-in-Chief

**Viktoriya B. Kurilenko**, D.Sc. in Education, Head of Department of Russian Language No. 5, Russian Language Institute, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), *Moscow, Russia*

### Honorary Editor

**Elena L. Grigorenko**, Ph.D. in Psychology, D.Sc. in Psychology, Hugh Roy and Lillie Cranz Cullen Distinguished Professor, Department of Psychology, University of Houston, *Houston, USA*, Research Certified Adjunct Professor, Departments of Pediatrics and Molecular and Human Genetics, Baylor College of Medicine, *Houston, USA*, Adjunct Professor of Child Study Center and Senior Scientist of Haskins Laboratories, Yale University, *Yale, USA*

### Assistant to the Editor-in-Chief

**Irina A. Novikova**, Ph.D. in Psychology (Candidate of Psychological Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Psychology and Pedagogy Chair, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), *Moscow, Russia*

### Members of the Editorial Board

**Baptiste Barbot**, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychological Sciences Research Institute, University of Louvain, *Louvain-la-Neuve, Belgium*

**Inna B. Bovina**, D.Sc. in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor of Department of Clinical and Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, *Moscow, Russia*

**Linda Jarvin**, Ph.D. in Psychology, Dean of Paris College of Art, Paris College of Art, *Paris, France*

**Anatoliy V. Kharkhurin**, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of School of Psychology, National Research University "Higher School of Economics" (HSE University), *Moscow, Russia*

**Hristo Kyuchukov**, Ph.D. in Education, Professor of Intercultural Education, University of Silesia in Katowice, *Katowice, Poland*

**William S. New**, Ph.D. in Education and Psychology, Professor and Chair, Department of Education and Youth Studies, Beloit College, *Beloit, USA*

**Ewa Ogrodzka-Mazur**, Ph.D. in Education, Prof. hab., Professor of Institute of Education, Faculty of Ethnology and Educational Science, University of Silesia in Katowice, *Katowice, Poland*

**Lilia K. Raitskaya**, D.Sc. in Education, Ph.D. in Economics, Rector's Adviser and Professor of Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations at the Ministry for Foreign Relations of the Russian Federation (MGIMO University), *Moscow, Russia*

**Grant J. Rich**, Ph.D. in Psychology, Fellow, American Psychological Association, *Juneau, Alaska, USA*

**Harold Takooshian**, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology & Urban Studies, Director of the Fordham Program in Organizational Leadership, Past-President and Representative to APA Council, Fordham University, *New York, USA*

**Eugen Tarnow**, Ph.D. in Physics, researcher, Avalon Business Systems, Inc., *Fair Lawn, NJ, USA*

**Viktor P. Sheinov**, D.Sc. in Sociology (Doctor of Sociological Sciences), Professor, Professor of the Psychology and Pedagogical Mastery Chair, Republican Institute of Higher Education, *Minsk, Belarus*

**Lazar Stosic**, Ph.D. in Computer Science, Professor, Faculty of Management, University "Union – Nikola Tesla", *Sremski Karlovci, Serbia*

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*

English Texts' Editor *Yu.N. Biryukova*

Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

### Address of the editorial office:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation

Ph.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: [publishing@rudn.ru](mailto:publishing@rudn.ru)

### Address of the editorial board of RUDN Journal of Psychology and Pedagogics:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg 2, Moscow, 117198, Russian Federation

Tel.: +7 (495) 778-38-07 (ext. 12-67); e-mail: [psyj@rudn.ru](mailto:psyj@rudn.ru)

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia

6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation

Ph.: +7 (495) 955-08-74; e-mail: [publishing@rudn.ru](mailto:publishing@rudn.ru)

**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ.  
СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

ISSN 2313-1683 (Print); ISSN 2313-1705 (Online)

4 выпуска в год (ежеквартально).

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Материалы журнала размещаются на платформах РИНЦ на базе Научной электронной библиотеки (НЭБ), RSCI, PsycINFO (APA), DOAJ, WJCI, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat, East View, Cyberleninka, Dimensions, ResearchBib, Lens, Research4Life, JournalTOCs, British Library, Bodleian Libraries (University of Oxford), Ghent University Library.

**Цель и тематика**

Ежеквартальный научно-практический рецензируемый журнал по проблемам психологии, педагогики и образования «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» издается Российским университетом дружбы народов с 2003 г. Редакция журнала строго придерживается международных стандартов публикационной этики, сформулированных в документе COPE (Committee on Publication Ethics): <http://publicationethics.org>

**Цель журнала** – публикация результатов фундаментальных и прикладных научных исследований российских и зарубежных ученых по актуальным проблемам современной психологии и педагогики в виде научных статей, научных обзоров, исторических справок, посвященных деятелям российской и зарубежной науки, научно-информационных сообщений.

Журнал адресован научным работникам, исследователям, преподавателям в сфере психологии и педагогики, практическим психологам, педагогам и учителям, а также аспирантам и студентам, обучающимся по психолого-педагогическим и смежным специальностям.

«Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» включен в обновленный Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата наук и доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки);
- 5.3.2. Психофизиология (психологические науки);
- 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки);
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки);
- 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки);
- 5.3.7. Возрастная психология (психологические науки);
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

С 2017 г. журнал включен для индексации в базу данных PsycINFO (Американская психологическая ассоциация): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>, с 2020 г. – в базу RSCI на платформе WoS.

Функционирует электронный сайт журнала на Портале научных журналов РУДН: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>, который содержит полные сведения о журнале, редакционной политике и этике, требованиях к подготовке и публикации статей, полнотекстовые выпуски журнала с 2008 г. и другую информацию.

В базе данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) на платформе Научной электронной библиотеки (НЭБ) представлены полнотекстовые версии статей с 2003 г.: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>

По всем вопросам, связанным с публикацией статей в журнале, можно связаться с редакцией по электронному адресу: [psyj@rudn.ru](mailto:psyj@rudn.ru)

**RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS**  
**Published by the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)**

**ISSN 2313-1683 (Print); ISSN 2313-1705 (Online)**

Publication frequency: quarterly.

Languages: Russian, English.

Indexed in Russian Index of Science Citation (Core Collection), RSCI, PsycINFO (APA), DOAJ, WJCI, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat, East View, Cyberleninka, Dimensions, Research-Bib, Lens, Research4Life, JournalTOCs, British Library, Bodleian Libraries (University of Oxford), Ghent University Library.

**Aim and Scope**

“**RUDN Journal of Psychology and Pedagogics**” is a quarterly scientific peer-reviewed journal on the current problems of psychology, pedagogy and education. The journal has been issued since 2003. Until December 2016 the Journal was titled “**Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics**”.

The founder and publisher of the Journal is Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). Editorial Board strictly adheres to the international standards of publication ethics of the COPE: <http://publicationethics.org>

**The purpose of the Journal** is publishing the results of the fundamental and applied scientific research of the Russian and international scientists on the current trends of psychology and education in the form of the scientific articles, scientific survey materials, scientific reports, reviews, historical background information devoted to the prominent figures of the Russian and international science. The articles are published in Russian and English.

The Journal is addressed to scientists, researchers, teachers in the field of psychology and pedagogy, practical psychologists, educators and teachers, as well as graduate and undergraduate students.

Since 2017 the Journal has been officially accepted for coverage in PsycINFO (American Psychological Association): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>

The main thematic rubrics of the Journal are:

- Theoretical, Methodological and Polemic Problems of Modern Psychology and Pedagogy;
- Current Problems of Personality Psychology;
- Contemporary Social Psychological Research;
- Cross-Cultural and Ethnopsychological Research;
- Current Trends of Modern Health Psychology and Psychophysiology;
- Theoretical and Methodological Problems of Modern Education;
- Psychological and Pedagogical Research of Higher and Secondary Education;
- Cross-National Scientific Cooperation;
- International Conferences on Psychology and Education.

Rubrics are constantly updated and reflect the current trends in the development of modern psychology and education.

The Journal website operates on the Portal of RUDN University scientific journals: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>. The website contains full information about the Journal, editorial policy and ethics, requirements for the preparation and publication of the articles, etc., as well as full-text issues of the Journal since 2008.

The database of the Russian Science Citation Index on the platform of the Scientific Electronic Library provides full-text versions of the Journal articles published since 2003: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>

For all matters relating to the publication of articles in the Journal you can contact with the Editorial Board by e-mail: [psyj@rudn.ru](mailto:psyj@rudn.ru)

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-7-23

EDN: DGMKWG

УДК 159.9.07

Исследовательская статья

## Роль гражданской идентичности, религиозности, пола и образования в приверженности молодежи к различным формам социальной активности

Р.М. Шамионов 

Саратовский национальный исследовательский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского,  
Российская Федерация, 410012, Саратов, ул. Астраханская, д. 83  
✉ [shamionov@mail.ru](mailto:shamionov@mail.ru)

**Аннотация.** Проблема социальной активности молодежи, которая является важной основой для динамичного и инновационного развития общества, находится в поле исследовательского внимания психологии, социологии, юриспруденции, педагогики и других наук. Вопрос факторной структуры и роли социально-психологических характеристик в интегральных (сочетанных) формах социальной активности относится к важным задачам современной социальной психологии. Цель исследования – изучить структуру социальной активности молодежи и на основе путевого анализа определить роль гражданской идентичности, религиозности, пола и образования в приверженности к различным ее формам. Выборку составили 305 человек в возрасте  $M = 21,2$ ;  $SD = 2,95$  (мужчины – 35,4 %), в семейных отношениях состоят 17,4 %. Для оценки приверженности к различным формам социальной активности применялись специальные моношкалы. Гражданская идентичность определялась посредством шкалы А.Н. Татарко. Используются методы описательной статистики, факторный, корреляционный, регрессионный, путевой анализ. Показано, что четырехкомпонентная (гражданско-политическая, протестно-субкультурная, духовно-образовательная, досуговая) факторная модель форм социальной активности является приемлемой. В результате моделирования установлена прямая связь пола и образования с выраженностью образовательно-развивающей, гражданско-политической и досуговой активности. Гражданская идентичность является положительным фактором гражданско-политической и отрицательным – протестно-субкультурной активности. В центре модели находится приверженность к духовно-образовательной активности, вносящая вклад в предикцию всех остальных форм – гражданско-политической, досуговой (прямо), протестно-субкультурной (опосредованно). Способствующая или препятствующая и посредническая роли гражданской идентичности, религиозности, пола и образования в приверженности к различным формам социальной активности могут использоваться в организации социальной активности молодежи и в разработке программ «направляемой» социализации.

**Ключевые слова:** личность, социальная активность, гражданская идентичность, образование, виды активности, факторы активности, модель путей

**Благодарности и финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 18-18-00298.

© Шамионов Р.М., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

## Введение

Социальная активность понимается как часть занятого образа жизни, проявляющегося в различных видах (волонтерской, творческой, коммуникативной, гражданской, общественной) социальной деятельности (McFarland, Thomas, 2006; Brown et al., 2012; Oosterhoff et al., 2017), а также как социальное по происхождению и по целям поведение, инициативное и преобразующее социальную реальность, включая и саму личность или группу, в результате чего появляется новое качество и того, и другого (Шамионов, 2018).

Социальная активность – явление обширное и характеризующее все возрастные группы (Шелепова, 2009; Омельченко, Поляков, 2017). Вместе с тем наиболее весомое распространение она приобретает в юности и молодости. Одной из наиболее важных оснований и мотивов социальной активности молодежи является возможность самореализации, самопрезентации, самоутверждения – тех социально-психологических и возрастных характеристик, которые являются важнейшими (частными) эффектами социализации личности в юности и молодости. Между тем, именно эти мотивы становятся основаниями чрезвычайного разнообразия приложения социальной активности в этот возрастной период.

Принципиальным вопросом при изучении социальной активности является вопрос о ее структурном строении. Интеграция различных подходов к анализу социальной активности, позволяет исходить из представлений о ее структуре как связывающей структуру личности и структуру ее деятельности, выступающей «посредником» между личностью и ее деятельностью и требованиями общества (Харланова, 2011). Вместе с тем остается не раскрытой структура форм социальной активности. Это особенно необходимо для целей анализа социальной активности как полинаправленной, как той, которая предполагает включенность в различные ее виды, а также соотношения между ними. В результате исследований внутренней и видовой структуры активности удалось установить, что социальная активность может предполагать не только различную энергетику, но и различный уровень «социальности» и содержание. Кроме того, необходимо отметить и то, что в активности участвует вся личность и в ней же она формируется. Включенность личности в конкретные формы активности, то есть опредмеченная социальная активность (Шамионов и др., 2019) связана, в ряду прочего, с ее направленностью и аттитюдами. Поэтому социально-психологический анализ социальной активности предполагает изучение не активности вообще, а опредмеченной активности и ее факторов, механизмов вовлечения личности в определенные ее формы и характер дифференциации различных форм, их структурирование.

Формы социальной активности молодежи весьма различны. Некоторые из них выступают ключевыми в организации студенческой жизни и являются универсальными для разных стран. Это досуговая, спортивная, образовательная, коммуникативная, волонтерская и отчасти гражданская активность (Кумыков и др., 2017; Балабанова, 2018). В различных исследованиях отмечается предпочтение молодыми людьми определенных форм активности. В последнее время в психологии и социологии особое внимание уделено конкретным формам активности молодежи. В частности, изучены досуговая активность (Седова,



2009); инновационная (Терехова, 2017); протестная (Klenova, 2019), гражданская (Maximova et al., 2017; Chan, Guo, 2013), волонтерская (Лаврентьев, 2014; Бадаева, Осипова, 2018), социально-сетевая (Seigfried-Spellar, Lankford, 2018; Sherman, et al., 2018), образовательно-развивающая (Щемелева, 2016), экономическая (Васильева, Полтавская, 2015) политическая (Сохадзе, 2017; Grant et al., 2017), религиозная (Hardy et al., 2015) и др. Из этих исследований следует, что в реализации той или иной формы социальной активности непременно участвуют и другие формы, либо первые обуславливают актуализацию вторых. Однако совместность, согласованность, сочетанность предпочтений отдельных форм активности практически не изучены. Это связано с трудностями эмпирического исследования социальной активности, с попыткой отделить, вычлениить и изучить «в чистом виде» характеристики отдельных форм активности, их социально-психологическую детерминацию.

Однако в реальной ситуации социальная активность молодежи имеет свою направленность (направленности). Важным обстоятельством здесь является то, что эти направленности определенным образом взаимосвязаны; вовлеченность в одни формы социальной активности определенным образом может оказывать влияние на интерес, а порой и включенность в другие формы. Поскольку в реальности социальная активность полинаправлена, необходимо выяснить то, какие ее формы и каким образом группируются (на основании характера совместных изменений), как они связаны друг с другом, наконец, образуют ли они единую структуру. В соответствии с системно-диахроническим подходом система социальной активности личности, ее формы могут быть распределены по ряду уровней и эти уровни могут находиться в соподчиненных позициях, характеризуясь как прямыми, так и скрытыми взаимосвязями, регулируя реализацию социального поведения (Шамяионов, 2019). Поэтому необходимо изучить то, каким образом различные виды активности молодежи группируются в единые комплексы, как они связаны между собой и какова роль важнейших для молодежи характеристик идентичности, образования, религиозности в приверженности к отдельным ее формам. Такое научное знание позволит организовывать социальную активность молодежи с учетом пола, образования, религиозности, гражданской идентичности и вовлекать в социально-нормативные формы и блокировать асоциальные. **Цель исследования** – изучить структуру социальной активности молодежи и на основе путевого анализа определить роль гражданской идентичности, религиозности, пола и образования в приверженности к различным формам социальной активности.

Выдвинуты следующие *гипотезы*.

1. Разные формы социальной активности образуют взаимосвязанные комбинации по принципу совместной изменчивости, свидетельствующие об их сочетанности.

2. Гражданская идентичность, религиозность, пол и образование играют значимую роль в предпочтении разных форм социальной активности изолированно и совместно с другими факторами.

3. Предпочтения интегрированных форм социальной активности объясняются совместным эффектом ряда факторов: предпочтение досуговой

активности – отрицательным эффектом религиозности и возраста и положительным – образовательно-развивающей активности; образовательно-развивающая активность – пола, возраста (отрицательно) и религиозности; предпочтение гражданско-политической активности – эффектом гражданской идентичности и образовательно-развивающей активности; предпочтение протестно-субкультурной активности – отрицательным эффектом гражданской идентичности и положительным – гражданско-политической активности.

### Процедура и методы исследования

**Участники.** В исследовании приняли участие 305 человек в возрасте  $M = 21,2$ ;  $SD = 2,95$  (35,4 % мужчин), в семейных отношениях состоят 17,4 %, городские жители – 88,9 % (44,6% из больших городов, 44,3 % из малых), образование: среднее школьное – 56 %, среднее профессиональное (техникум, колледж) – 14 %, бакалавриат (специалист) – 26,9 %, магистратура (и выше) – 2,6 %.

**Методики.** Были использованы анкета, направленная на фиксацию социально-демографических характеристик (пол (в расчетах приняты обозначения: 1 – женский, 2 – мужской), возраст, место жительства, образование), установок социальной активности, религиозности. Степень включенности личности в те или иные виды социальной активности изучалась с помощью методики прямого числового шкалирования, разработанного коллективом автором (Шамяонов и др., 2020), направленного на измерение приверженности к тому или иному виду социальной активности (размерность шкалы – 5 пунктов). Основываясь на положении о полинаправленности социальной активности (Oosterhoff et al., 2017; Шамяонов и др., 2020), предлагалось оценить степень приверженности к каждой форме социальной активности. Соответственно, измерялась приверженность к Альтруистической (АД), Досуговой (ДосА); Социально-политической (СПА); Интернет-сетевой (ИСА); Гражданской (ГА); Социально-экономической (СЭА); Образовательно-развивающей (ОРА); Духовной (ДА); Религиозной (РА); Протестной (ПА); Радикально-протестной (РПА); Субкультурной (СА) активности. Шкалы разработаны на основе исследований представлений о социальной активности. Для оценки гражданской идентичности использована Шкала гражданской идентичности (Татарко, 2011). Шкала содержит 4 пункта, каждый из которых оценивается от 1 до 5 баллов. Проверка шкалы на внутреннюю согласованность дала хороший результат,  $\alpha$  Кронбаха = 0,85

Кроме того, были включены вопросы, касающиеся прямой оценки степени приверженности к религии (религиозность), чувства неопределенности и готовности участия в публичных протестных акциях и гражданского участия (размерность шкалы – 5 пунктов в соответствии с выраженностью 1 – не выражено, 5 – выражено в максимальной степени). Все шкалы проверены на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова – Смирнова.

**Дизайн исследования.** В начале проведен анализ средних арифметических показателей и корреляционный анализ. Затем проведен факторный анализ для группировки исходных переменных и вычисления новых переменных, отражающих степень выраженности обобщенных форм активности.

Наконец, запущена процедура моделирования путей для выяснения направленности связей между показателями гражданской идентичности, религиозности и образования с обобщенными формами социальной активности.

**Статистический анализ.** Для обработки первичных данных использовался статистический программный комплекс IBM SPSS Statistics и IBM SPSS AMOS, которое может быть использовано для моделирования структурными уравнениями.

Все использованные в исследовании шкалы проверены на внутреннюю согласованность с помощью  $\alpha$  Кронбаха, а данные проверены на нормальность распределения с помощью метода Колмогорова – Смирнова. Социально-демографические данные изучались с помощью описательной статистики (отраженной в средних значениях, стандартных отклонениях и процентах).

Факторный анализ проведен по методу максимального правдоподобия с Varimax-вращением, затем вычислены новые интегральные переменные, соответствующие полученным факторам.

С помощью процедуры моделирования структурными уравнениями разработана модель путей, которая помогла установить достоверность модели и критерии принятия модели  $\chi^2$  (CMIN), степени свободы (df) (CMIN/df < 2), индекс сравнительной подгонки (CFI > 0,90), скорректированный индекс добротности подгонки (AGFI > 0,90), индекс добротности подгонки (GFI > 0,90), среднеквадратичная ошибка аппроксимации (RMSEA < 0,08)). В соответствии с требованиями к модели (Hair et al., 2009) была проверена статистическая значимость всех коэффициентов регрессии, ковариация между переменными и дисперсии.

## Результаты исследования

Как видно из табл. 1, наиболее выражена досуговая активность, следующий за нею блок – интернет-сетевая, социально-экономическая, образовательно-развивающая, духовная и альтруистическая. Наконец, наименее предпочитаемыми являются радикально-протестная, субкультурная и протестная нормативная и религиозная активность.

Результаты корреляционного анализа показали, что между разными формами активности существуют множественные взаимосвязи по выраженности от слабой до умеренной (табл. 1). Менее всего по количеству связаны с другими досуговая и субкультурная формы активности. Из результатов корреляционного анализа также следует перспективность регрессионного анализа и построения моделей на основе структурных уравнений.

Для группировки видов социальной активности по признаку совместной изменчивости и определения новых переменных нами проведен факторный анализ. В результате факторного анализа (табл. 2) после Varimax-вращения выделено 4 фактора ( $p(\text{Sig.}) > 0,05$ ), объясняющих 59,9 % общей дисперсии. Мера адекватности составляет 0,75. Все факторы равномерно распределены по уровню дисперсии.

Первый фактор включил гражданскую, социально-экономическую, социально-политическую активность (*гражданско-политическая активность*), второй фактор – протестную, радикально-протестную и субкультурную ак-

тивность (*протестно-субкультурная активность*), третий фактор – альтруистическую деятельность, образовательно-развивающую, духовную и религиозную активность (*духовно-образовательная активность*), четвертый – досуговую и интернет-сетевую активность (*досуговая активность*).

Таблица 1 / Table 1

**Средние значения и корреляции показателей приверженности к видам активности / Mean values and correlations of indicators of commitment to types of activity**

Виды активности / Activity types	Ср./ Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. АД / AA	2,40	1,18	1,00	0,08	0,21**	0,09	0,30**	0,15**	0,29**	0,22**	,26**	0,02	0,02	0,05
2. ДосА / LA	3,94	1,04	0,08	1,00	-0,08	0,24**	0,00	0,20**	0,27**	0,19**	-0,06	-0,04	-0,05	-0,07
3. СПА / SPA	1,73	0,94	0,21**	-0,08	1,00	0,17**	0,54**	0,27**	0,29**	0,19**	0,25**	0,27**	0,24**	0,07
4. ИСА / IA	2,95	1,32	0,09	0,24**	0,17**	1,00	0,13*	0,09	0,25**	0,19**	0,11	0,22**	0,18**	0,19**
5. ГА / CA	1,84	1,08	0,30**	0,00	0,55**	0,13*	1,00	0,35**	0,38**	0,27**	0,25**	0,20**	0,18**	0,04
6. СЭА / SEA	2,69	1,37	0,15**	0,20**	0,27**	0,09	0,35**	1,00	0,42**	0,24**	0,23**	0,23**	0,06	0,02
7. ОРА / EdA	2,68	1,27	0,29**	0,27**	0,29**	0,59**	0,38**	0,42**	1,00	0,46**	0,32**	0,14*	0,08	-0,01
8. ДА / SpA	2,54	1,28	0,22**	0,19**	0,19**	0,19**	0,27**	0,24**	0,46**	1,00	0,37**	0,19**	0,13*	0,11
9. РА / RA	1,55	0,95	0,26**	-0,06	0,25**	0,11	0,25**	0,23**	0,32**	0,37**	1,00	0,22**	0,19**	0,02
10. ПА / PrA	1,46	0,88	0,02	-0,04	0,27**	0,22**	0,20**	0,23**	0,14*	0,19**	0,22**	1,00	0,39**	0,32**
11. РПА / RPA	1,32	0,76	0,02	-0,05	0,24**	0,18**	0,18**	0,06	0,08	0,13*	0,19**	0,39**	1,00	0,43**
12. СА / ScA	1,43	0,95	0,05	-0,07	0,07	0,19**	0,04	0,02	-0,01	0,11	0,02	0,32**	0,43**	1,00

*Примечание.* \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; АД – альтруистическая деятельность; ДосА – досуговая активность; СПА – социально-политическая активность; ИСА – интернет-сетевая активность; ГА – гражданская активность; СЭА – социально-экономическая активность; ОРА – образовательно-развивающая активность; ДА – духовная активность; РА – религиозная активность; ПА – протестная активность; РПА – радикально-протестная активность; СА – субкультурная активность.

*Note.* \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; AA – altruistic activity; SPA – socio-political activity; LA – Internet network activity; CA – civic activity; SEA – socio-economic activity; EdA – educational and developmental activity; SpA – spiritual activity; RA – religious activity; PrA – protest activity; RPA – radical protest activity; ScA – subcultural activity.

Таблица 2 / Table 2

**Результаты факторного анализа: матрица факторов / Results of factor analysis: Matrix of factors**

Виды активности / Activity types	1	2	3	4
ГА / CA	,776	,076	,253	-,020
СПА / SPA	,775	,204	,141	-,116
СЭА / SEA	,630	-,013	,110	,351
РПА / RPA	,125	,775	,071	-,043
СА / ScA	-,118	,772	,034	,019
ПА / PrA	,301	,664	,039	,063
РА / RA	,155	,156	,748	-,111
ДА / SpA	,089	,153	,676	,325
АД / AD	,154	-,077	,649	-,006
ОРА / EdA	,415	-,028	,505	,463
ДосА / LA	-,028	-,140	,002	,845
ИСА / IA	,063	,395	,071	,571
Дисперсия, всего / Variance, total: 59.9 %	16,3	15,9	15,0	12,6

Далее вычислены показатели новых (интегральных) переменных, полученных методом факторного анализа (Шамионов, 2020). Они проверены на внутреннюю согласованность ( $\alpha$  Кронбаха = 0,82–0,86) и нормальность распределения с помощью метода Колмогорова – Смирнова для последующего использования в модели путей.

На следующем этапе нами построена модель путей (рисунок) социальной активности. Ее размерности (табл. 3) показывают приемлемый результат, все ковариации, дисперсии экзогенных переменных статистически достоверны. Объем выборки в анализируемом случае достаточен, но требование многомерной нормальности не выполнено, поэтому нами применен допустимый в таких случаях метод, свободный от распределения (asymptotically distribution-free) (Наследов, 2013).

Таблица 3 / Table 3

Модель путей: психометрические характеристики и их индексы /  
Model of paths: psychometric characteristics and their indices

Модель путей/критерии согласия Path model/consent criteria	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	p	CFI	AGFI	GFI	RMSEA
Индексы / Indices	34,93	23	1,52	0,053	0,968	0,973	0,986	0,041

Примечание:  $\chi^2$  – критерий согласия; df – степени свободы; CFI – индекс сравнительной подгонки; AGFI – скорректированный индекс добротности подгонки; GFI – индекс добротности подгонки; RMSEA – среднеквадратичная ошибка аппроксимации.

Note:  $\chi^2$  – consent criterion; df – degrees of freedom; CFI – comparative fit index; AGFI – Adjusted Goodness-of-Fit Index; GFI – Goodness-of-Fit Index; RMSEA – root mean square error of approximation.

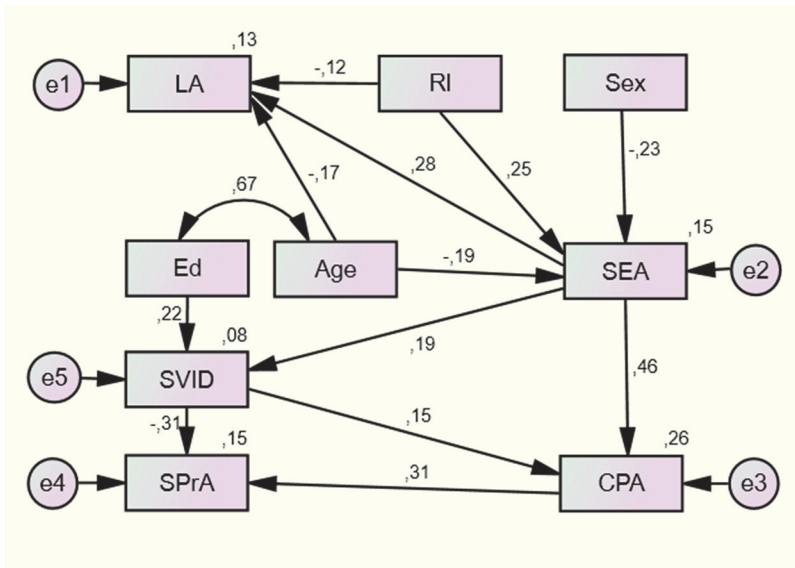


Рис. 1. Модель путей для форм социальной активности  
Figure 1. Model of paths for forms of social activity

Примечание. В модели представлены стандартизированные значения: Ed – образование; RI – религиозность; SVID – гражданская идентичность; SEA – духовно-образовательная активность; CPA – гражданско-политическая активность; SPra – протестно-субкультурная активность; LA – досуговая и интернет-сетевая активность.

Note. Standardized values are presented in the model: Ed – education; RI – religiosity; SVID – civil identity; SEA – spiritual and educational activity; CPA – civil-political activity; SPra – protest-subcultural activity; LA – leisure and Internet network activity.

В качестве экзогенных переменных в данной модели (рисунок) выступают переменные пола, возраста, образования, религиозности. Переменные пола, религиозности и возраста однозначно детерминируют 15 % вариаций приверженности к духовно-образовательным формам активности. Кроме того, религиозность и возраст совместно с духовно-образовательными формами участвуют в детерминации досуговой активности, объясняя 13 % ее вариаций. Из модели также следует, что приверженность к духовно-образовательным формам активности является медиатором связи религиозности и возраста с досуговой активностью, ослабляя прямую причинную связь. Наконец, имеется опосредованное влияние образования (через гражданскую идентичность) на вариации приверженности к субкультурно-протестным формам активности.

Совокупный вклад пола и возраста и религиозности в вариации сочетанных духовно-образовательных форм активности составляет 15 % общей дисперсии. Специальное тестирование модерации переменных позволило установить наличие отрицательного модерационного эффекта гражданской идентичности на гражданско-политические формы активности [ $Ed^*SVID \rightarrow SEA = -0,136; t = 2,69; p < 0,01$ ].

### **Обсуждение результатов исследования**

Анализ приверженности к отдельным видам социальной активности (табл. 1) показал, что молодежь предпочитает те из них, которые связаны с основной занятостью (учебная деятельность) или ежедневными заботами. Как видно из полученных данных, разброс показателей велик в случае приверженности к интернет-сетевой активности (от минимального до максимального участия), а также социально-экономической, образовательно-развивающей и духовной активности. Это свидетельствует о том, что имеется сильная дифференциация среди молодежи в приверженности к данным видам активности. Эти данные согласуются с результатами исследований, в которых отмечается, что большинство молодых людей мало интересуется политикой, религией, а гражданское участие и тем более радикальные формы активности присущи значительному меньшинству (Сохадзе, 2017; Троцук, Сохадзе, 2014).

Из приведенных данных корреляционного анализа видно, что приверженность к отдельным видам активности связана с другими видами весьма тенденциозно. Менее всего (в отличие от остальных форм) связаны с другими наиболее и наименее выраженные досуговая и субкультурная активности. Очевидно, структура социальной активности молодежи весьма сложна и предполагает более интенсивное участие в одних и менее интенсивное в других группах активности. В центре этой структуры находится духовная активность (10 связей), включающая увлечение литературой, живописью, искусством в целом, духовное развитие, которая связана со всеми формами, кроме субкультурной. Вокруг этой активности строится целая плеяда других видов активности – образовательно-развивающая (9 связей), протестная (9 связей), социально-политическая (9 связей) и т. д. Это значит, что, несмотря на несильную выраженность, духовная активность сопутствует практически

любым формам активности; ненамного от нее отстают другие формы – образовательно-развивающая, социально-политическая, протестная и т. п. Несмотря на существенные различия (и даже противоположную направленность) между целями некоторых видов активности, их связующим звеном является духовная. Это подтверждает идею о связи активности с традиционными ценностями россиян, выраженную в работах ряда исследователей (Бердяев, 2018; Гумилев, 1989; Лебедева, 2009; Шамяионов, Аренков, 2016).

Из результатов факторного анализа следует, что, гражданское и политическое участие неразрывно с экономической активностью молодежи, что может свидетельствовать в пользу того, что достаточно ранняя экономическая активность, предполагающая самостоятельность, может способствовать и гражданско-политическому участию. Объединение в один фактор протестной, радикально-протестной и субкультурной активности, очевидно, выводит их на уровень сепарации от основной части молодежи, для которой досуговая активность является ведущей. Объединение в один фактор образовательной и волонтерской активности не вызывает удивления, поскольку волонтерские организации тесно ассоциированы с образовательными учреждениями в России. Однако включение в него духовной и религиозной активности может свидетельствовать о сопряженности всех этих форм активности с поиском возможностей для развития. Наконец, не вызывает удивления включение в единый фактор интернет-сетевой и досуговой активности, что может свидетельствовать об общих основаниях (времяпрепровождение как основная их цель) в приверженности к этим формам активности. Полученные данные указывают на общность различных форм активности и их объединение в отдельные симптомокомплексы: гражданско-политические, духовно-образовательные, досуговые и протестно-субкультурные формы.

В результате моделирования структурными уравнениями получена эмпирически подтвержденная модель. Независимые переменные пол, возраст, образование и религиозность являются предикторами разных форм активности. Из модели следует, что девушки более охотно предпочитают духовно-образовательные виды социальной активности. Эти данные согласуются с психологическими и социологическими исследованиями, проведенными в последнее время (Арендачук, 2022; Ушкин, 2018). Общая религиозность способствует продвижению духовно-образовательной активности и, напротив, является отрицательным предиктором досуговых форм, что соответствует религиозным канонам основных конфессий в России, и подтверждается результатами других исследований (Арендачук, 2018). Вместе с тем продвижение досуговой и духовно-образовательной активности характерно для молодой части выборки, что подтверждается результатами и других исследований (Арендачук, 2018).

Из этой модели видно, что духовно-образовательные формы активности являются определяющими для других форм. В частности, имеется прямая направленная связь духовно-образовательной активности с гражданско-политической (и через нее с протестно-субкультурной) и с досуговой формами активности. При этом вклад в функцию гражданско-политической активности находится на более высоком уровне, чем в субкультурно-протестную

и досуговую формы активности. Иначе говоря, духовно-образовательная активность молодежи является предиктором гражданско-политической и досуговой форм активности, объясняя соответственно 26 и 13 % их общей дисперсии. Это во многом объясняет то, что среди гражданских активистов, а также тех, кто принимает участие в политических манифестациях в России, большинство составляют лица с высшим образованием (Печеркина, 2017). Гражданско-политические формы активности и гражданская идентичность выступают медиатором прямой направленной связи духовно-образовательной с субкультурно-протестной формами активности, объясняя до 15 % общей дисперсии. Из этого следует, что гражданско-политические формы активности и гражданская идентичность снижают прямую причинную связь духовно-образовательной активности с субкультурно-протестной. Эти результаты свидетельствуют о том, что гражданская идентичность «гасит» протестные настроения молодежи и снижает вероятность их вовлечения в субкультурные группы. С другой стороны, из модели видно, что совместный вклад гражданско-политической активности (положительно) и гражданской идентичности (отрицательно) составляет порядка 15 % вариаций субкультурно-протестной активности. Из этого следует, что совместная изменчивость гражданской, политической и экономической активности обуславливают протестное поведение в разных его проявлениях – от простой декларации и ухода в субкультуры до резкого противопоставления, радикальной активности, а «подрывает» его гражданская идентичность.

Если связь с гражданско-политическим участием здесь вполне объяснима, то связь с экономической активностью требует большего внимания. Очевидно, определенная экономическая (скорее весьма незначительная) свобода молодых людей способствует протестным настроениям. Это предположение подтверждается и результатами специальных исследований (Петухов, 2016), в которых показано, что сохраняются протестные (в разных формах) настроения экономически активной молодежи. Вместе с тем сами формы протеста могут весьма сильно варьировать в зависимости от места проживания молодых людей. Например, в условиях мегаполиса это может ограничиться сменой места работы, в случае небольшого города – миграцией, снижением активности и т. п. Ранее, например, удалось установить, что в малом городе имеется прямая связь между доходом и готовностью принять участие молодых людей в публичных протестных акциях с целью отстаивания своих прав и свобод ( $r = 0,13$ ;  $p < 0.05$ ) (Шамяионов и др., 2020).

В результате проверки модерационного эффекта гражданской идентичности нам удалось выяснить, что гражданская идентичность ослабляет связь образования с гражданско-политическим участием молодежи. Это значит, что образование и гражданская идентичность совместно снижают вероятность такого участия.

### **Заключение**

Наиболее предпочтительной у молодежи является досуговая активность. Достаточно сильна приверженность к интернет-сетевой, образовательно-развивающей и социально-экономической активности. Эти формы активно-



сти задействованы в условиях продолжающегося образования молодых людей (очно или заочно), все они взаимосвязаны на высоком уровне значимости, образуя жесткую и устойчивую структуру. Наименее выражены гражданско-политические формы активности.

Несмотря на общую полинаправленность социальной активности молодежи, разные ее формы образуют группы по характеру совместной изменчивости. В результате факторного анализа выделены четыре такие группы (обобщенных фактора) сочетанных форм социальной активности духовно-образовательная активность, индикаторами которой являются религиозная, духовная, образовательная активности, альтруистическая деятельность; досуговая (индикаторы – досуговая и интернет-сетевая); гражданско-политическая (индикаторами которой являются гражданская, социально-экономическая, социально-политическая формы) и субкультурно-протестная (индикаторы – субкультурная, протестная и радикально-протестная формы) активность.

Подтверждена значимая роль идентичности, образования, возраста и религиозности в приверженности к социальной активности. Гражданская идентичность является медиатором прямой причинной связи духовно-образовательной с гражданско-политической активностью; гражданско-политическая активность – медиатором прямой причинной связи гражданской идентичности с субкультурно-протестной активностью. Наконец, духовно-образовательная активность является медиатором связи религиозности, пола и возраста с социально-политической активностью, а гражданская идентичность – медиатором связи образования и духовно-образовательной с субкультурно-протестной активностью.

В организации социальной активности молодежи необходимо учитывать значимую роль пола, образования, идентичности и религиозности в их приверженности к различным ее формам, а также то, что одни формы активности могут быть эффектами других форм. Одним из важных выводов данного исследования является не просто весомое значение этих переменных для отдельных видов социальной активности, но и выбор в пользу радикализации активности, либо отказа от нее.

**Ограничения исследования.** Данное исследование направлено лишь на определение структурной композиции социальной активности молодежи. Факторы возраста, пола, образования (как независимые переменные) служат для определения направления связей. Необходимы исследования, направленные на определение характера социально-психологической регуляции социальной активности молодежи (как по отдельности, так и обобщенных факторов).

### Список литературы

- Арендачук И.В. Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной молодежи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 287–307. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307>
- Арендачук И.В., Кленова М.А., Усова Н.В. Характеристики образовательно-развивающей активности студентов в условиях вынужденной самоизоляции // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 2. С. 82–95. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270207>

- Бадаева Н.Н., Осипова Н.В.* Социальная активность молодежи: волонтерство и добровольчество // *Казанский социально-гуманитарный вестник*. 2018. № 2 (31). С. 9–13. <https://doi.org/10.24153/2079-5912-2018-9-2-9-13>
- Балабанова Е.С.* Социально-психологический подход к исследованию социальной активности молодежи // *Знание. Понимание. Умение*. 2018. № 3. С. 210–223. <https://doi.org/10.17805/zpu.2018.3.19>
- Бердяев Н.А.* Судьба России: опыты по психологии войны и национальности. М.: Изд-во Г.А. Лемана и С.И. Сахарова, 1918. 240 с.
- Бочарова Е.Е.* Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2018. Т. 7. № 4. С. 333–345. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>
- Васильева Е.Н., Полтавская М.Б.* Экономическая и социальная активность населения как индикатор формирования социального капитала // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. 2015. № 4 (36). С. 113–119.
- Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1989. 496 с.
- Кумыков А.М., Люев А.Х., Жабелова Г.А., Журавель К.Н.* Социальная активность студента как фактор профессиональной подготовки // *Высшее образование в России*. 2017. № 3. С. 127–132.
- Лаврентьев А.В.* Социальная активность волонтеров // *Волонтер*. 2014. № 3 (11). С. 6–12.
- Лебедева Н.М.* Ценности культуры и отношение к инновациям в России и Китае // *Альманах современной науки и образования*. 2009. № 11 (30). Ч. II. С. 188–192.
- Наследов А.Д.* IBM SPSS 20 Statistics и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
- Омельченко Е.Л., Поляков С.И.* Концепт культурной сцены как теоретическая перспектива и инструмент анализа городских молодежных сообществ // *Социологическое обозрение*. 2017. Т. 16. № 2. С. 111–132. <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2017-2-111-132>
- Петухов В.В.* Готовность россиян к отстаиванию своих социально-экономических прав в «новой кризисной реальности» // *Социологические исследования*. 2016. № 11 (391). С. 86–96.
- Печеркина И.Ф.* Детерминанты протестных настроений // *Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования* 2017. Т. 3. № 4. С. 86–97. <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2017-3-4-86-97>
- Седова Н.Н.* Досуговая активность граждан // *Социологические исследования*. 2009. № 12 (308). С. 56–68.
- Сохадзе К.Г.* Социальная активность российской молодежи: масштабы и факторы сдерживания // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2017. Т. 17. № 3. С. 348–363. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2017-17-3-348-363>
- Татарко А.Н.* Социальный капитал как объект психологического исследования. М.: МАКС Пресс, 2011. 176 с.
- Терехова Т.А.* Концепция структуры инновационной активности личности // *Психология в экономике и управлении*. 2015. Т. 7. № 1. С. 5–15. [https://doi.org/10.17150/2225-7845.2015.7\(1\).5-15](https://doi.org/10.17150/2225-7845.2015.7(1).5-15)
- Троцук И.В., Сохадзе К.Г.* Социальная активность молодежи: подходы к оценке форм, мотивов и факторов проявления в современном российском обществе // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2014. № 4. С. 58–74.
- Ушкин С.Г.* «Народ против»: протесты и протестующие в виртуальных социальных сетях. М.: ИНФРА-М, 2018. 100 с. [https://doi.org/10.12737/monography\\_5b5ffb29e84668.61830970](https://doi.org/10.12737/monography_5b5ffb29e84668.61830970)
- Харланова Е.М.* Исследование социальной активности студентов // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2011. № 5. С. 173–178.
- Шамионов Р.М.* Социальная активность и склонность к риску студентов с автономным и зависимым типами субъектной регуляции // *Социальная психология и общество*. 2021. Т. 12. № 1. С. 94–112. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120107>

- Шамионов Р.М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 4. С. 379–394. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394>
- Шамионов Р.М. Социальная активность молодежи: системно-диахронический подход // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16. № 1. С. 166–188. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.1.8>
- Шамионов Р.М., Аренков А.П. Ценностные отношения и гражданская идентичность молодежи // Человек. Сообщество. Управление. 2016. Т. 17. № 3. С. 35–48.
- Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Арендачук И.В., Бочарова Е.Е., Усова Н.В., Кленова М.А., Шаров А.А., Заграничный А.И. Психология социальной активности. М.: Перо, 2020. 200 с.
- Шелепова С.Н. Социальная активность молодежных когорт в структуре современного общественно-политического процесса // Власть и управление на востоке России. 2009. № 2 (47). С. 147–154.
- Щемелева И.И. Социальная активность студенческой молодежи: уровни и этапы управления // Социология образования. 2016. № 7. С. 16–25.
- Brown C.L., Gibbons L.E., Kennison R.F., Robitaille A., Lindwall M., Mitchell M.B., Shirk S.D., Atri A., Cimino C.R., Benitez A., MacDonald S.W.S., Zelinski E.M., Willis S.L., Schaie K.W., Johansson B., Dixon R.A., Mungas D.M., Hofer S.M., Piccinin A.M. Social activity and cognitive functioning over time: a coordinated analysis of four longitudinal studies // Journal of Aging Research. 2012. Vol. 2012. Article 287438. <https://doi.org/10.1155/2012/287438>
- Chan M., Guo J. The role of political efficacy on the relationship between Facebook use and participatory behaviors: a comparative study of young American and Chinese adults // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2013. Vol. 16. No 6. Pp. 460–463. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0468>
- Ferguson R., Gutberg J., Schattke K., Paulin M., Jost N. Self-determination theory, social media and charitable causes: an in-depth analysis of autonomous motivation // European Journal of Social Psychology. 2015. Vol. 45. No 3. Pp. 298–307. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2038>
- Grant P.R., Bennett M., Abrams D. Using the SIRDE model of social change to examine the vote of Scottish teenagers in the 2014 independence referendum // British Journal of Social Psychology. 2017. Vol. 56. No 3. Pp. 455–474. <https://doi.org/10.1111/bjso.12186>
- Hair J.F., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. Multivariate data analysis. 7th ed. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2009. 761 p.
- Hardy S.A., Dollahite D.C., Johnson N., Christensen J.B. Adolescent motivations to engage in pro-social behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach // Journal of Personality. 2015. Vol. 83. No 5. Pp. 479–490. <https://doi.org/10.1111/jopy.12123>
- Klenova M.A. Protest activity and its psychological content in the context of young people's socio-political activity // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. № 4 (32). С. 362–367. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-362-367>
- Maximova S.G., Noyanzina O.E., Omelchenko D.A. Construction of the general index of social exclusion of the elderly people: example of three Siberian regions // Contemporary Problems of Social Work. 2017. Vol. 3. No 3. Pp. 104–112. <https://doi.org/10.17922/2412-5466-2017-3-3-104-112>
- McFarland D.A., Thomas R.J. Bowling young: how youth voluntary associations influence adult political participation // American Sociological Review. 2006. Vol. 71. No 3. Pp. 401–425. <https://doi.org/10.1177/000312240607100303>
- Oosterhoff B., Ferris K.A., Metzger A. Adolescents' sociopolitical values in the context of organized activity involvement // Youth & Society. 2017. Vol. 49. No 7. Pp. 947–967. <https://doi.org/10.1177/0044118x14560528>

- Seigfried-Spellar K.C., Lankford C.M.* Personality and online environment factors differ for posters, trolls, lurkers, and confessors on Yik Yak // *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 124. Pp. 54–56. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.047>
- Sherman L.E., Greenfield P.M., Hernandez L.M., Dapretto M.* Peer influence via Instagram: effects on brain and behavior in adolescence and young adulthood // *Child Development*. 2018. Vol. 89. No 1. Pp. 37–47. <https://doi.org/10.1111/cdev.12838>

**История статьи:**

Поступила в редакцию 9 ноября 2022 г.

Принята к печати 16 января 2023 г.

**Для цитирования:**

*Шамионов Р.М.* Роль гражданской идентичности, религиозности, пола и образования в приверженности молодежи к различным формам социальной активности // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2023. Т. 20. № 1. С. 7–23. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-7-23>

**Заявление о конфликте интересов:**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

**Сведения об авторе:**

*Шамионов Раиль Мунирович*, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия). ORCID: 0000-0001-8358-597X, ScopusID: 56528356700, ResearcherID: C-2869-2013. E-mail: shamionov@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-7-23

EDN: DGMKWG

UDC 159.9.07

Research article

## **The Role of Civic Identity, Religiosity, Sex, and Education in Young People's Commitment to Various Forms of Social Activity**

**Rail M. Shamionov** 

Saratov State University,  
83 Astrakhanskaya St, Saratov, 410012, Russian Federation

✉ shamionov@mail.ru

**Abstract.** The problem of social activity of young people is in the field of research attention of psychology, sociology, law, pedagogy and other sciences. The social activity of young people is an important basis for the dynamic and innovative development of society. Studying the factor structure and the role of socio-psychological characteristics in integral (combined) forms of social activity is an important task of modern social psychology. The aim of the study is to investigate the structure of social activity of young people and, based on a path analysis, to determine the role of civic identity, religiosity, sex, and education in commitment to various (combined) forms of social activity. The study involved 305 people aged  $M = 21.2$ ;  $SD = 2.95$  (men – 35.4%), 17.4% of the participants were married. A questionnaire aimed at

fixing socio-demographic characteristics, civic identity, religiosity, attitudes of social activity, and developed scales aimed at measuring commitment to various types of social activity were used. To assess this commitment, previously developed scales were used. Civil identity was determined using A.N. Tatarko's scale. Descriptive statistics methods, factorial, correlation, regression and path analyses were also applied. It has been shown that the four-component (civil-political, protest-subcultural, spiritual-educational, leisure) factor model of forms of social activity is acceptable for all the analyzed dimensions. As a result of modeling, a direct relationship between gender and education is established with the manifestations of educational-developing, civil-political and leisure, educational-developing activity respectively. Civil identity is a positive factor in civil-political activity and a negative factor in protest-subcultural activity. At the center of the model is the commitment to spiritual and educational activity, which contributes to the prediction of all the other forms of activity, i.e., civil-political and leisure (directly), and protest-subcultural (indirectly). The facilitating or hindering and mediating role of civic identity, religiosity, gender, and education in commitment to various forms of social activity can be used in organizing social activity of young people as well as in developing "guided" socialization programs.

**Key words:** personality, civic identity, education, types of activity, factors of activity, path model, structure, empirical model

**Acknowledgements and Funding.** The research was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (RSF) within the framework of scientific project No. 18-18-00298.

## References

- Arendachuk, I.V. (2018). Dynamics of value and meaning characteristics of social activity of modern youth. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 287–307. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307>
- Arendachuk, I.V., Klenova, M.A., & Usova, N.V. (2022). Features of educational and developmental activity of students under forced self-Isolation. *Psychological Science and Education*, 27(2), 82–95. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270207>
- Badaeva, N.N., & Osipova, N.V. (2018). Social activity of young people: volunteering and volunteerism. *The Kazan Socially-Humanitarian Bulletin*, (2), 9–13. (In Russ.) <https://doi.org/10.24153/2079-5912-2018-9-2-9-13>
- Balabanova, E.S. (2018). Social and psychological approach to the study of young people's social activity. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, (3), 210–223. (In Russ.) <https://doi.org/10.17805/zpu.2018.3.19>
- Berdyaev, N.A. (1918). *The fate of Russia: Experiences in the psychology of war and nationality*. Moscow: G.A. Leman i S.I. Sakharov Publ. (In Russ.)
- Bocharova, E.E. (2018). Regulatory and worldview factors of various forms of social activity of young people. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 7(4), 333–345. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>
- Brown, C.L., Gibbons, L.E., Kennison, R.F., Robitaille, A., Lindwall, M., Mitchell, M.B., Shirk, S.D., Atri, A., Cimino, C.R., Benitez, A., MacDonald, S.W.S., Zelinski, E.M., Willis, S.L., Schaie, K.W., Johansson, B., Dixon, R.A., Mungas, D.M., Hofer, S.M., & Piccinin, A.M. (2012). Social activity and cognitive functioning over time: A coordinated analysis of four longitudinal studies. *Journal of Aging Research*, 2012, 287438. <https://doi.org/10.1155/2012/287438>
- Chan, M., & Guo, J. (2013). The role of political efficacy on the relationship between Facebook use and participatory behaviors: A comparative study of young American and Chinese adults. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(6), 460–463. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0468>

- Ferguson, R., Gutberg, J., Schattke, K., Paulin, M., & Jost, N. (2015). Self-determination theory, social media and charitable causes: An in-depth analysis of autonomous motivation. *European Journal of Social Psychology*, 45(3), 298–307. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2038>
- Grant, P.R., Bennett, M., & Abrams, D. (2017). Using the SIRDE model of social change to examine the vote of Scottish teenagers in the 2014 independence referendum. *British Journal of Social Psychology*, 56(3), 455–474. <https://doi.org/10.1111/bjso.12186>
- Gumilev, L.N. (1989). *Ethnogenesis and the Biosphere of the Earth*. Leningrad: Leningrad University. (In Russ.)
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Hardy, S.A., Dollahite, D.C., Johnson, N., & Christensen, J.B. (2015). Adolescent motivations to engage in pro-social behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach. *Journal of Personality*, 83(5), 479–490. <https://doi.org/10.1111/jopy.12123>
- Kharlanova, E.M. (2011). Research of social activity of students. *Historical and Socio-Educational Idea*, (5), 173–178. (In Russ.)
- Klenova, M.A. (2019). Protest activity and its psychological content in the context of young people's socio-political activity. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 8(4), 362–367. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-362-367>
- Kumykov, A.M., Lyuev, A.Kh., Zhabelova, G.A., & Zhuravel, K.N. (2017). Students' social activities as a guarantee of their professional success. *Higher Education in Russia*, (3), 127–132. (In Russ.)
- Lavrentyev, A.V. (2014). Social activity of volunteers. *Volunteer*, (3), 6–12. (In Russ.)
- Lebedeva, N.M. (2009). Cultural values and attitude to innovation in Russia and China. *Almanac of Modern Science and Education*, (11–2), 188–192. (In Russ.)
- Maximova, S.G., Noyanzina, O.E., & Omelchenko, D.A. (2017). Construction of the general index of social exclusion of the elderly people: Example of three Siberian regions. *Contemporary Problems of Social Work*, 3(3), 104–112. <https://doi.org/10.17922/2412-5466-2017-3-3-104-112>
- McFarland, D.A., & Thomas, R.J. (2006). Bowling young: How youth voluntary associations influence adult political participation. *American Sociological Review*, 71(3), 401–425. <https://doi.org/10.1177/000312240607100303>
- Nasledov, A.D. (2013). *IBM SPSS 20 Statistics and AMOS: Professional Statistical Data Analysis*. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Omelchenko, E., & Polyakov, S. (2017). The concept of cultural scene as theoretical perspective and the tool of urban communities analysis. *The Russian Sociological Review*, 16(2), 111–132. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2017-2-111-132>
- Oosterhoff, B., Ferris, K.A., & Metzger, A. (2017). Adolescents' sociopolitical values in the context of organized activity involvement. *Youth & Society*, 49(7), 947–967. <https://doi.org/10.1177/0044118x14560528>
- Pecherkina, I.F. (2017). Determinants of protest moods. *Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*, 3(4), 86–97. (In Russ.) <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2017-3-4-86-97>
- Petukhov, V.V. (2016). Crisis and protection of the citizens' labour rights. *Sociological Studies*, (11), 86–96. (In Russ.)
- Sedova, N.N. (2009). Leisure-time activities of Russian citizens. *Sociological Studies*, (12), 56–68. (In Russ.)
- Seigfried-Spellar, K.C., & Lankford, C.M. (2018). Personality and online environment factors differ for posters, trolls, lurkers, and confessors on Yik Yak. *Personality and Individual Differences*, 124, 54–56. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.047>
- Shamionov, R.M. (2018). Social activity of personality and groups: definition, structure and mechanisms. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(4), 379–394. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394>

- Shamionov, R.M. (2019). Social activity of youth: a systematic diachronic approach. *Russian Psychological Journal*, 16(1), 166–188 (In Russ.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.1.8>
- Shamionov, R.M. (2021). Social activity and risk propensity of students with autonomous and dependent types of subject regulation. *Social Psychology and Society*, 12(1), 94–112. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2021120107>
- Shamionov, R.M., & Arenkov, A.P. (2016). Value attitudes and civil identity of youth. *Human. Community. Management*, 17(3), 35–48. (In Russ.)
- Shamionov, R.M., Grigoreva, M.V., Arendachuk, I.V., Bocharova, E.E., Usova, N.V., Klenova, M.A., Sharov, A.A., & Zagranichnyi, A.I. (2020). *Psychology of social activity*. Moscow: Pero Publ. (In Russ.)
- Shchemeleva, I.I. (2016). Social activity of student youth: Levels and stages of social activity management. *Sotsiologiya Obrazovaniya*, (7), 16–25. (In Russ.)
- Shelepova, S.N. (2009). Social activity of youth cohorts in structure of contemporary social and political process. *Power and Management in the East of Russia*, (2), 147–154. (In Russ.)
- Sherman, L.E., Greenfield, P.M., Hernandez, L.M., & Dapretto, M. (2018). Peer influence via Instagram: Effects on brain and behavior in adolescence and young adulthood. *Child Development*, 89(1), 37–47. <https://doi.org/10.1111/cdev.12838>
- Sokhadze, K.G. (2017). Social activity of the Russian youth: The scope and restraining factors. *RUDN Journal of Sociology*, 17(3), 348–363. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2017-17-3-348-363>
- Tataro, A.N. (2011). *Social capital as an object of psychological research*. Moscow: MAKS Press. (In Russ.)
- Terekhova, T.A. (2015). Structure concept of personal innovative activity. *Psychology in Economics and Management*, 7(1), 5–15. (In Russ.) [https://doi.org/10.17150/2225-7845.2015.7\(1\).5-15](https://doi.org/10.17150/2225-7845.2015.7(1).5-15)
- Trotsuk, I.V., & Sokhadze, K.G. (2014). Social activity of the youth: Approaches to the assessment of forms, motives and factors in the contemporary Russian society. *RUDN Journal of Sociology*, (4), 58–74. (In Russ.)
- Ushkin, S.G. (2018). “People against”: *Protests and protesters in virtual social networks*. Moscow: INFRA-M Publ. (In Russ.) [https://doi.org/10.12737/monography\\_5b5ffb29e84668.61830970](https://doi.org/10.12737/monography_5b5ffb29e84668.61830970)
- Vasileva, E.N., & Poltavskaya, M.B. (2015). Economic and social activity of population as an indicator of social capital formation. *University Proceedings. Volga Region. Social Sciences*, (4), 113–119. (In Russ.)

#### Article history:

Received 9 November 2022

Revised 14 January 2023

Accepted 16 January 2023

#### For citation:

Shamionov, R.M. (2023). The role of civic identity, religiosity, sex, and education in young people's commitment to various forms of social activity. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 7–23. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-7-23>

#### Conflicts of interest:

The author declares that there is no conflict of interest.

#### Bio note:

Rail M. Shamionov, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, is Head of the Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University (Saratov, Russia). ORCID: 0000-0001-8358-597X, ScopusID: 56528356700, ResearcherID: C-2869-2013. E-mail: shamionov@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-24-40

EDN: DJBJWT

УДК 159.923.32

Исследовательская статья

## Роль Темной триады и ориентации на материализм в оценке этически необоснованного экономического решения

М.В. Балева<sup>1</sup>, Д.С. Корниенко<sup>2</sup>, Н.П. Ячменёва<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
Российская Федерация, 614990, Пермь, ул. Букирева, д. 15

<sup>2</sup>Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
Российская Федерация, 119571, Москва, пр-кт Вернадского, д. 82, стр. 2

 [milenabaleva@yandex.ru](mailto:milenabaleva@yandex.ru)

**Аннотация.** Изучается роль черт Темной триады в принятии этически необоснованного экономического решения, связанного с искусственным повышением цен на фоне вынужденного потребительского спроса. Тестируются гипотезы о положительных связях темных черт с оценкой этически необоснованного выбора и модерировающей (фасилитирующей) роли ориентации на материализм в проявлении данных связей. Предполагается, что наиболее высокие положительные оценки неэтичного экономического решения будут наблюдаться при сочетании высоких показателей темных черт и ориентации на материализм. В исследовании приняли участие 462 студента 1–4-го курсов в возрасте от 17 до 46 лет ( $M = 21,20$ ;  $SD = 3,09$ ), из них 80 мужчин (17,3 %) и 382 женщины (82,7 %). Для диагностики моральных суждений в области экономического поведения участникам предложено описание двух ситуаций, в каждой из которых требовалось оценить степень этичности финансовых решений, направленных на повышение цен. В одной ситуации данное решение являлось обоснованным, поскольку было нацелено на компенсацию объективно существующих затрат, а в другой – необоснованным, так как не имело объективных экономических предпосылок. Черты Темной триады и ориентация на материализм измерялись стандартизированными опросниками. Данные обрабатывались с помощью корреляционного анализа (включая метод частных корреляций) и двухфакторного дисперсионного анализа. Обнаружено, что при высоких уровнях Темной триады наблюдается тенденция к этически необоснованным финансовым решениям, однако ориентация на материализм не усиливает данную тенденцию. Впервые обнаружено, что склонность к этически необоснованным финансовым решениям проявляется при сочетании высокой Темной триады и низкой ориентации на материализм, причем на уровне суммарных показателей данная закономерность прослеживается лишь на уровне тенденции, а для макиавеллизма – на статистически значимом уровне. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в основе неэтичного экономического решения «темной» личности может лежать неутилитарная мотивация, которая проявляется в отказе от прибыли ради возможности причинить вред.

**Ключевые слова:** экономические решения, этический выбор, Темная триада, ориентация на материализм, утилитарная мотивация

**Благодарности и финансирование.** Исследование выполнено при поддержке ИОН РАНХиГС в рамках научного проекта № 1994.

© Балева М.В., Корниенко Д.С., Ячменёва Н.П., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>



## Введение

Существующая в психологии традиция исследования этических аспектов поведения осуществляется, как правило, в контексте свободного морального выбора и принятия решений (Леонтьев, 2015; Candee, Kohlberg, 1987). При этом важной характеристикой и даже основой этического выбора является его дуалистическая природа, опирающаяся на принципы утилитарности/неутилитарности (жертвенности) (Kahane et al., 2018). Ряд финансовых, утилитарных по сути своей решений несут не только материальные, но и этические риски (Журавлева, 2019). Они могут быть связаны с целым комплексом негативных последствий – от урона для репутации до судебных разбирательств о причинении морального ущерба. В области предпринимательского поведения, где основной целью является прибыль, возможны и даже закономерны этические конфликты.

**Этика «темной» личности.** Этические аспекты поведения носителей Темной триады (ТТ) имеют давнюю историю исследований. Несмотря на противоречивые результаты относительно неоднородности и непостоянства связей ТТ и морального поведения (напр.: Bartels, Pizarro, 2011; Cima et al., 2010), каждая ее черта была так или иначе «уличена» в аморальности. Так, например, было обнаружено, что высокие показатели макиавеллизма и психопатии связаны с низким уровнем нравственного развития (Campbell et al., 2009). Имеются данные об аморальной составляющей психопатии и патологического нарциссизма, которая трактуется как общий латентный фактор отчуждения моральной ответственности (см.: Bandura, 1999) для данных черт (Fossati et al., 2014). Показано, что все три черты ТТ положительно связаны с физическими и словесными формами садизма (Greitemeyer, 2015) и отрицательно – с честностью (напр.: Егорова, Паршикова, 2017; Meere, Egan, 2017). В исследовании А. Соммы и коллег показано, что личностные конструкты ТТ обнаруживают специфические корреляции с отчуждением моральной ответственности и дезадаптивными чертами личности. Наибольшая роль здесь принадлежит грандиозному нарциссизму и психопатии. В то же время общим фактором для всех черт ТТ является склонность к неэтичному вмешательству в дела других людей, склонность подозревать их в злонамеренности и попытка контролировать. В целом на основе анализа факторных весов в исследовании было обнаружено, что «ядром» ТТ является отсутствие внимания к чувствам других, а также вины или раскаяния по поводу негативных последствий своих действий – в том числе для социального окружения (Somma et al., 2020).

Черты Темной триады, особенно психопатию, часто связывают с так называемой «дисфункциональной» моралью, подразумевая, что аморальные проявления носителей ТТ могут быть результатом наследственности (Montag et al., 2015) или дисфункции миндалевидного тела и вентромедиальной префронтальной коры, которые важны для переживания боли других и принятия эмпатических решений (Blair, 2007; Harenski et al., 2010). Несмотря на убедительность версии об органических механизмах аморального поведения «темной» личности, в ряде исследований выявлены ситуативные факторы, модулирующие (фасилитирующие либо, наоборот, блокирующие) аморальные

проявления темных черт. Так, например, показано, что блокирующее влияние на аморальное поведение оказывает неприятие несправедливости (Driessen et al., 2021), а чувство ингрупповой принадлежности ослабляет аморальное поведение в отношении «своих» (Glenn et al., 2009). В качестве фасилитирующих факторов аморального поведения называют диспозиционную жадность и мотивы материального вознаграждения (Driessen et al., 2021; Glenn et al., 2009). Являясь универсальным положительным подкреплением, денежное стимулирование может работать, по всей видимости, «в обе стороны», как снижая, так и повышая вероятность аморального поведения. Вместе с тем можно предположить, что, принимая финансовые решения, носители ТТ проявят более выраженное пренебрежение этическими нормами ради получения прибыли. Таким образом, материалистическую мотивацию (Richins, Dawson, 1992) можно рассматривать как дополнительный диспозиционный фактор, фасилитирующий склонность «темной» личности к аморальному экономическому поведению.

**Материалистическая мотивация.** В житейском дискурсе материализм часто понимается в оппозиции к духовным ценностям. Поведенчески он проявляется в форме повышенного интереса к предметам потребления. Такое поведение имеет ценностно-мотивационную обусловленность и опору на базовые, чаще всего социальные, потребности. Оставляя в стороне побуждающие мотивы материалистического поведения, обратимся к структуре объясняющих его концептов. Эмпирическая модель М. Ричинс и С. Доусона содержит три измерения материализма (Richins, Dawson, 1992). Первое измерение, или фактор, материализма определяет его как центрированность на обладании имуществом. При выраженности этого аспекта человек воспринимает приобретение и владение вещами как основную цель жизни. В данном случае материалистический мотив является самодостаточным и не выступает средством достижения иных жизненных целей (владение ради владения). Второе измерение материализма определяет владение имуществом как средство достижения высокого социального статуса. При преобладании данного аспекта владение вещами утрачивает самостоятельную значимость, выполняя лишь атрибутивную роль в социальном взаимодействии (владение ради социального успеха). Наконец, третье измерение связывает материализм с субъективным благополучием. В этом случае акцент делается на функциональной стороне владения вещами (владение ради полезности). При таком подходе позитивные эмоции воспринимаются как конечная цель, которая может быть достигнута посредством полного соответствия предметов потребления целям и желаниям субъекта. Многоаспектный характер и широкий диапазон поведенческих проявлений материализма вызывает споры относительно его категоризации как черты или ценности (мотива) (см.: Ahuvia, Wong, 2002; Oliveira Santini et al., 2017). Имеются данные о связях материализма с диспозиционными чертами HEXACO, специфика которых позволяет выделить его демонстративный (экстравертированный) и тревожный (нейротичный) виды (Górnik-Durose, Pilch, 2016). Показано, что высокий нарциссизм и нейротизм способствуют проявлениям третьего аспекта материализма, то есть мотивации приобретения для достижения субъективного благополучия (Górnik-Durose, Pyszkowska, 2020). Обнаружено, что черты Темной триады в совокупности хорошо пред-

сказывают потребительское поведение, ориентацию на материализм и социальное доминирование (Lee et al., 2013).

**Цель исследования** – изучение специфики оценки финансовых решений, связанных с этическим выбором в связи с выраженностью разных черт Темной триады при опосредующем воздействии ориентации на материализм.

Выдвигаются следующие исследовательские *гипотезы*:

1. Черты Темной триады положительно связаны с принятием этически необоснованного экономического решения, направленного на получение прибыли.
2. Ориентация на материализм выступает модератором (фасилитирующим) фактором во взаимосвязях черт Темной триады и склонностью к этически необоснованному экономическому решению.

### Процедура и методы исследования

**Участники.** В исследовании приняли участие 462 студента двух вузов в возрасте от 17 до 46 лет ( $M = 21,20$ ;  $SD = 3,09$ ), обучающиеся на 1–4-м курсах разных факультетов, из них 80 мужчин (17,3 %) и 382 женщины (82,7 %). Участие в исследовании было добровольным и подтверждалось письменным согласием респондентов. В качестве поощрения за участие студенты получали 15 % дополнительных баллов по дисциплинам психологического цикла.

**Измерения.** Для диагностики *моральных суждений в области экономического поведения* участникам было предложено описание двух ситуаций, в каждой из которых требовалось оценить степень этичности финансовых решений, направленных на повышение цен, баллами от 1 до 5, где 1 значит «абсолютно неэтичным», а 5 – «абсолютно этичным». Ситуация 1: «В дождливую погоду таксисты берут более высокую плату за проезд. Насколько нравственным вы считаете это бизнес-решение?». Ситуация 2: «В связи с ростом цен на бензин и подорожанием перевозок продавцы повышают цены на продукты, импортируемые из других регионов. Насколько нравственным вы считаете это бизнес-решение?». Решение, описанное в первой ситуации, являлось этически необоснованным, поскольку было нацелено на получение дополнительной прибыли за счет вынужденного спроса потребителей на услугу. Решение, описанное во второй ситуации, наоборот, являлось этически обоснованным, поскольку было нацелено на компенсацию объективно существующих потерь. Нормативный выбор предполагал более высокую оценку нравственности во втором, чем в первом случае.

**Черты Темной триады** – макиавеллизм, нарциссизм, психопатия, а также их суммарный показатель – измерялись с помощью *Короткого опросника Темной триады* (Егорова и др., 2015), который представлял собой перечень из 27 утверждений, с которыми участникам предлагалось высказать степень своего согласия/несогласия по 5-балльной шкале.

**Мотивы ориентации на материализм** – успех, собственничество, счастье, а также его суммарный показатель – измерялись с помощью *Опросника ориентации на материализм* (Хащенко, 2016), включавшего 12 утверждений, с которыми участникам предлагалось высказать степень своего согласия/несогласия по 5-балльной шкале.

**Процедура.** Сбор данных осуществлялся с помощью профессиональной диагностической платформы 1КА<sup>1</sup>. Полученные данные обрабатывались в программе IBM SPSS Statistics 14 с использованием корреляционного и дисперсионного анализов в логике корреляционного дизайна. На первом этапе были исследованы взаимосвязи Темной триады и оценки этических финансовых решений. Для этой цели был проведен корреляционный анализ соответствующих показателей. Для проверки гипотезы о модерировующей роли ориентации на материализм в исследуемых взаимосвязях полученные корреляционные коэффициенты рассматривались в сравнении с частными коэффициентами корреляций показателей Темной триады и оценки этических финансовых решений при фиксированных значениях ориентации на материализм. Далее для уточнения предыдущего анализа и определения характера возможного модерировующего эффекта ориентации на материализм во взаимосвязях разных черт ТТ и оценки этически необоснованного финансового решения был использован двухфакторный дисперсионный анализ, в котором черты ТТ и мотивы ориентации на материализм выступали как независимые переменные (факторы), а показатель оценки этически необоснованного финансового решения – как зависимая переменная.

## Результаты

В табл. 1 приводится описательная статистика исследуемых показателей, включая данные об асимметрии и эксцессе.

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика показателей /  
Descriptive statistics of indicators

Переменные / Variables:	N	M	SD	As	Ex
<i>Оценки этических решений / Assessments of ethical decisions<sup>2</sup></i>					
Этически необоснованное финансовое решение / Ethically unfounded financial decision	462	3,50	1,37	-0,33	-0,97
Этически обоснованное финансовое решение / Ethically founded financial decision	462	3,77	1,20	-0,94	-0,06
<i>Темная триада / Dark Triad</i>					
Макиавеллизм / Machiavellianism	462	3,32	0,54	-0,18	-0,29
Нарциссизм / Narcissism	462	3,06	0,56	-0,01	0,32
Психопатия / Psychopathy	462	2,24	0,52	0,42	0,03
<i>Ориентация на материализм / Materialism</i>					
Успех / Possession-defined success	462	3,24	0,77	-0,28	0,14
Собственничество / Acquisition centrality	462	2,61	0,76	0,26	-0,17
Счастье / Acquisition as the pursuit of happiness	462	3,45	0,79	-0,44	0,39

Анализ данных описательной статистики и значения асимметрии и эксцесса позволяют сделать вывод о том, что исследуемые показатели имеют распределение, близкое к нормальному ( $As < 1$ ,  $Ex < 1$ ).

<sup>1</sup> 1КА. URL: <https://www.1ka.si>

<sup>2</sup> В соответствии с теоретическими ожиданиями, мнения респондентов об этичности двух разных финансовых решений совпадали с нормативными данными об их этичности (Канеман, 2018). Результаты сравнительного анализа по *t*-критерию для зависимых выборок показали значимое различие в пользу большей этичности повышения цен как вынужденной реакции на рост цен:  $t = 3,60$ ;  $p < 0,001$ .

В табл. 2 представлены результаты корреляционного анализа шкал, относящихся к одним и тем же методикам.

Таблица 2 / Table 2

**Корреляционный анализ шкал диагностических методик между собой /  
Correlation analysis of the diagnostic scales among themselves**

<b>Переменные / Variables</b>	<b>Макиавеллизм / Machiavellianism</b>	<b>Нарциссизм / Narcissism</b>	<b>Успех / Possession- defined success</b>	<b>Собствен- ничество / Acquisition centrality</b>
Нарциссизм / Narcissism	0,22			
Психопатия / Psychopathy	0,35	0,37		
Собственность / Acquisition centrality			0,42	
Счастье / Acquisition as the pursuit of happiness			0,49	0,27

Примечание / Note:  $p < 0,001$ .

Положительные корреляции между переменными Темной триады свидетельствуют об их согласованности. В то же время умеренные значения этих коэффициентов позволяют сделать вывод об их содержательной специфике. Это является основанием для их отдельного включения в последующие анализы. Аналогичные выводы можно сделать в отношении показателей ориентации на материализм.

Результаты проверки первой гипотезы – анализ взаимосвязей черт Темной триады и этических финансовых решений приводятся в табл. 3. Результаты проверки второй гипотезы приводятся в табл. 4 и 5. В табл. 4 представлен анализ частных корреляций показателей Темной триады и этических финансовых решений при фиксированных значениях ориентации на материализм. В табл. 5 содержатся обобщенные результаты дисперсионного анализа совместных эффектов показателей ТТ и ориентации на материализм по показателю оценки этически необоснованного финансового решения.

Корреляционный анализ позволил выявить статистически значимые положительные взаимосвязи всех показателей ТТ (включая суммарный) с оценками этически необоснованного финансового решения ( $p < 0,001 - 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что при высоких уровнях ТТ респонденты с большей вероятностью одобряют повышение цен без наличия объективных оснований – только ради увеличения прибыли в ситуации, когда спрос на услуги обусловлен неблагоприятными обстоятельствами для потребителей. Противоположной закономерности, то есть отрицательной корреляции показателей ТТ с оценками этически обоснованного финансового решения, выявлено не было ( $p > 0,10$ ). Сочетание этих данных позволяет с уверенностью исключить версию о материалистической направленности носителей ТТ, в частности об их нацеленности на прагматичное получение прибыли. Другими словами, склонность к этически обоснованному повышению цен (получению прибыли) наблюдается при разных уровнях ТТ, то есть не связано с ее выраженностью, однако склонность к этически необоснованному повышению имеет место только при высоких уровнях всех ее показателей. В целом обнаруженные корреляции можно охарактеризовать как слабые ( $r^2 < 0,02$ ).

Таблица 3 / Table 3

**Корреляционный анализ показателей Темной триады и оценки этических финансовых решений / Correlations between Dark Triad (D3) and assessments of ethical financial decisions**

Переменные, включенные в анализ / Variables included in the analysis	M	SD	r	r <sup>2</sup>	p
<i>Макиавеллизм / Machiavellianism</i>	3,32	0,54			
Этически необоснованное финансовое решение / Ethically unfounded financial decision	3,50	1,37	0,11	0,01	0,015
Этически обоснованное финансовое решение / Ethically founded financial decision	3,77	1,20	-0,02	0,00	0,736
<i>Нарциссизм / Narcissism</i>	3,06	0,56			
Этически необоснованное финансовое решение / Ethically unfounded financial decision	3,50	1,37	0,11	0,01	0,018
Этически обоснованное финансовое решение / Ethically founded financial decision	3,77	1,20	0,02	0,00	0,606
<i>Психопатия / Psychopathy</i>	2,24	0,52			
Этически необоснованное финансовое решение / Ethically unfounded financial decision	3,50	1,37	0,10	0,01	0,026
Этически обоснованное финансовое решение / Ethically founded financial decision	3,77	1,20	0,06	0,00	0,184
<i>Темная триада / Dark Triad</i>	2,87	0,40			
Этически необоснованное финансовое решение / Ethically unfounded financial decision	3,50	1,37	0,15	0,02	0,001
Этически обоснованное финансовое решение / Ethically founded financial decision	3,77	1,20	0,03	0,00	0,503

Таблица 4 / Table 4

**Сопоставление коэффициентов корреляций показателей ТТ и оценки этических решений при свободных (r1) и фиксированных (r2) значениях ориентации на материализм / Comparison of correlation coefficients between D3 and ethical decision evaluations for free (r1) and fixed (r2) values of materialistic orientation**

Переменные, включенные в анализ / Variables included in the analysis	r1	r2			
		Успех / Possession-defined success	Собственность / Acquisition centrality	Счастье / Acquisition as the pursuit of happiness	Общий показатель ориентации на материализм / Integrative materialism
<i>Макиавеллизм / Machiavellianism</i>					
Этически необоснованное финансовое решение / Ethically unfounded financial decision	0,11*	0,10*	0,11*	0,12*	0,10*
Этически обоснованное финансовое решение / Ethically founded financial decision	-0,02	0,01	-0,01	-0,01	0,00
<i>Нарциссизм / Narcissism</i>					
Этически необоснованное финансовое решение / Ethically unfounded financial decision	0,11*	0,10*	0,10*	0,11*	0,10*
Этически обоснованное финансовое решение / Ethically founded financial decision	0,02	0,05	0,03	0,03	0,04
<i>Психопатия / Psychopathy</i>					
Этически необоснованное финансовое решение / Ethically unfounded financial decision	0,10*	0,10*	0,09*	0,11*	0,10*
Этически обоснованное финансовое решение / Ethically founded financial decision	0,06	0,08	0,07	0,06	0,07
<i>Темная триада / Dark Triad</i>					
Этически необоснованное финансовое решение / Ethically unfounded financial decision	0,15**	0,14**	0,14**	0,15**	0,14**
Этически обоснованное финансовое решение / Ethically founded financial decision	0,03	0,06	0,04	0,04	0,05

Примечание / Note: \* p < 0,05; \*\* p < 0,001.

Как видно из табл. 4, корреляционные коэффициенты взаимосвязей между ТТ и оценками этических финансовых решений не обнаруживают заметной динамики при фиксации мотивов материализма и их суммарного показателя. Это позволяет сделать вывод о том, что, вопреки первоначальному предположению, ориентация на материализм не опосредует взаимосвязи между ТТ и оценками этических решений в области финансов.

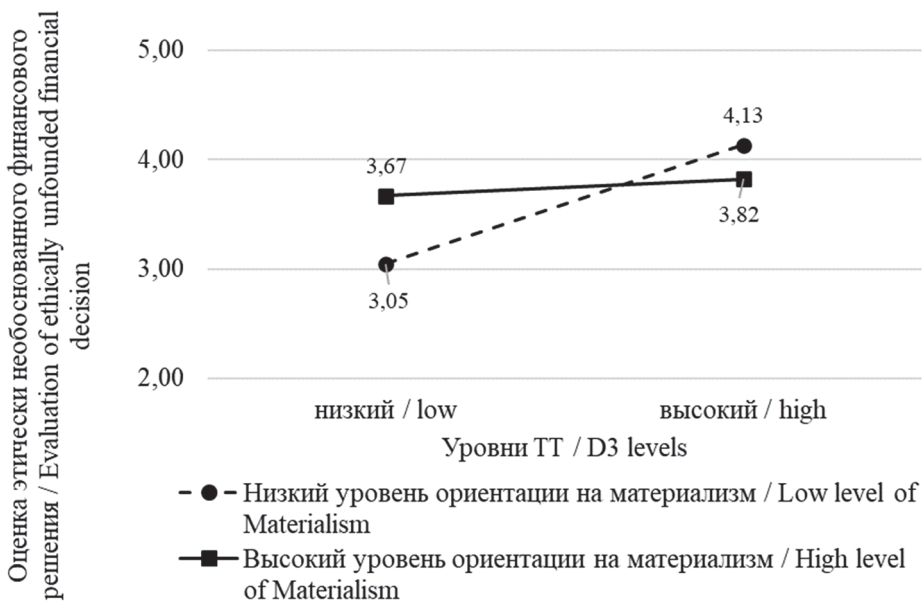
Выдвинутая гипотеза об опосредующей роли ориентации на материализм во взаимосвязях ТТ и оценок этически необоснованных финансовых решений была проверена также с помощью двухфакторного дисперсионного анализа для контрастных (низкого и высокого) уровней всех показателей ориентации на материализм и ТТ. Полученные результаты представлены в табл. 5.

Таблица 5 / Table 5

**Анализ взаимодействия факторов ТТ и ориентации на материализм по показателю оценок этически необоснованных финансовых решений / Analysis of D3 and materialism factors interaction on evaluation of ethically unfounded financial decision as independent variable**

Независимые переменные (факторы) / Categorical predictors (factors)	Критерий Фишера F / Fisher F	p
<i>Макиавеллизм × Ориентация на материализм / Machiavellianism × Materialism</i>		
Успех / Possession-defined success	0,22	0,642
Собственничество / Acquisition centrality	9,37	0,003
Счастье / Acquisition as the pursuit of happiness	1,75	0,188
Суммарный показатель / Integrative materialism	5,15	0,025
<i>Нарциссизм × Ориентация на материализм / Narcissism × Materialism</i>		
Успех / Possession-defined success	0,44	0,510
Собственничество / Acquisition centrality	0,09	0,766
Счастье / Acquisition as the pursuit of happiness	0,02	0,875
Суммарный показатель / Integrative materialism	0,62	0,433
<i>Психопатия × Ориентация на материализм / Psychopathy × Materialism</i>		
Успех / Possession-defined success	0,69	0,406
Собственничество / Acquisition centrality	0,93	0,337
Счастье / Acquisition as the pursuit of happiness	0,32	0,575
Суммарный показатель / Integrative materialism	1,76	0,187
<i>ТТ × Ориентация на материализм / D3 × Materialism</i>		
Успех / Possession-defined success	0,00	0,991
Собственничество / Acquisition centrality	1,92	0,168
Счастье / Acquisition as the pursuit of happiness	0,81	0,369
Суммарный показатель / Integrative materialism	3,01	0,085

Дисперсионный анализ оценок этически необоснованных финансовых решений при контрастных уровнях факторов ТТ и ориентации на материализм в целом подтверждает отсутствие модулирующего эффекта материализма для взаимосвязей Темной триады и этических решений. В то же время суммарные показатели данных факторов взаимодействуют на уровне, близком к значимому ( $F = 3,01; p < 0,10$ ). Наглядное отображение оценок этически необоснованных решений при контрастных факторах ТТ и ориентации на материализм представлено на рис. 1.



**Рис. 1.** Выраженность оценки этически необоснованного финансового решения при контрастных уровнях интегративных показателей ТТ и ориентации на материализм  
**Figure 1.** Evaluation of ethically unfounded financial decision at contrast levels of integrative D3 and materialism

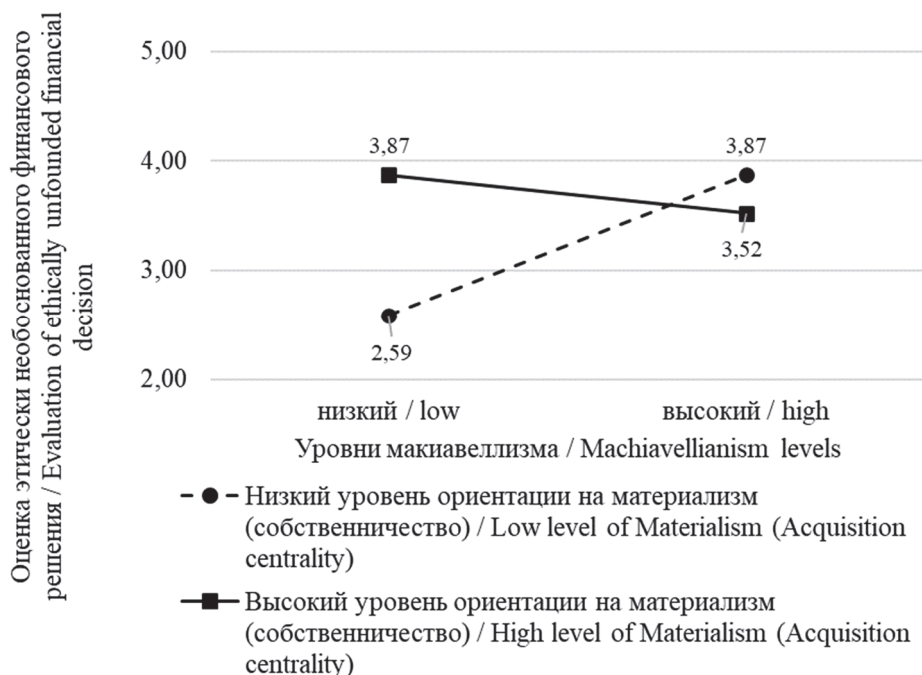
По данным post-hoc сравнений, оценки этически необоснованного повышения цен были значимо выше при высоком, чем при низком уровне ТТ ( $p < 0,001$ ), но только на фоне низкой ориентации на материализм. При высоком уровне ориентации на материализм статистически значимых различий в оценках этических решений при контрастных уровнях ТТ обнаружено не было. Это свидетельствует о том, что ориентация на материализм опосредует взаимосвязи ТТ и оценок этических решений, однако ее вклад в их взаимосвязь является обратным. Другими словами, Темная триада способствует принятию неэтичных финансовых решений на фоне отсутствия материалистической мотивации. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что ключевым мотивом носителя ТТ при принятии финансового решения этического характера является тенденция к «бескорыстному», то есть не подкрепленному материально, причинению вреда.

Подробный анализ всех возможных взаимодействий показателей ТТ и мотивов материализма позволяет сделать вывод о том, что наименее «материально мотивированной» чертой является макиавеллизм. На рис. 2 представлено взаимодействие факторов макиавеллизма и стремления к собственничеству по переменной оценки этически необоснованного финансового решения.

По данным post-hoc сравнений, оценки этически необоснованного повышения цен были значимо выше при высоком, чем при низком уровне макиавеллизма ( $p < 0,01$ ), но только на фоне низкого мотива собственничества. При высоком уровне данного мотива (центрации на вещах) статистически значимых различий в оценке этических решений при контрастных уровнях макиавеллизма обнаружено не было. На низком уровне макиавеллизма ори-



ентация на этически необоснованное решение была значимо выше при высоком, чем при низком мотиве собственничества ( $p < 0,01$ ), то есть при низком макиавеллизме обнаруживалась положительная связь между ориентацией на материализм (мотивом собственничества) и готовностью к неэтичным решениям. Однако при высоком макиавеллизме фактор материализма переставал играть существенную роль в оценке этических решений ( $p > 0,10$ ).



**Рис. 2.** Выраженность оценки этически необоснованного финансового решения при контрастных уровнях макиавеллизма и ориентации на материализм (собственничество)  
**Figure 2.** Orientation for ethically unfounded financial decision at contrast levels of Machiavellianism and acquisition centrality

После проведения анализов на общей выборке участников те же статистические процедуры применялись в разрезе пола и возраста респондентов. Значимых различий выявлено не было.

### Обсуждение результатов

Результаты, полученные в нашем исследовании, позволяют по-новому взглянуть на взаимосвязи Темной триады и ориентации на материализм в контексте этических финансовых решений. Во-первых, первая выдвинутая гипотеза о положительной взаимосвязи ТТ и оценки этически необоснованных финансовых решений получила эмпирическую поддержку. Несмотря на низкие значения коэффициентов корреляций, их согласованность для разных черт Темной триады дает основание рассматривать их как закономерно воспроизводимые. Было обнаружено, что при высоких уровнях ТТ наблюдается ориентация на повышение цен без наличия объективных оснований – только ради увеличения прибыли на фоне вынужденного потребительского

спроса. Противоположной закономерности, то есть отрицательной корреляции показателей ТТ с одобрением этически обоснованного финансового решения (повышения цен в связи с увеличением затрат), выявлено не было. Это значит, что склонность к этически оправданному повышению цен, которое направлено на компенсацию затрат, а не на обогащение, не связано с выраженностью ТТ, однако склонность к этически необоснованному (искусственному) повышению цен имеет место при высоких уровнях всех показателей Темной триады.

Вопреки гипотезе, предполагавшей модулирующую (усиливающую) роль ориентации на материализм во взаимосвязях Темной триады и стремления к получению прибыли с нарушением этических норм, мы обнаружили, что ориентация на материализм в целом не опосредует эти взаимосвязи. Более того, был обнаружен близкий к значимому *негативный* опосредующий эффект общего показателя ориентации на материализм во взаимосвязи общего показателя ТТ и неэтичного финансового решения. Это означает, что Темная триада способствует принятию неэтичных финансовых решений на фоне *низкой* материальной мотивации. На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что значимым мотивом носителя ТТ при принятии неэтичного финансового решения является тенденция к «бескорыстному», то есть не подкрепленному материально, причинению вреда. Было обнаружено также, что наименее «материально мотивированной» чертой ТТ является макиавеллизм: на фоне низкой мотивации собственничества наблюдается наиболее вероятное одобрение этически необоснованного финансового решения, обусловленного высоким макиавеллизмом. При низком макиавеллизме обнаружилась *положительная* связь между ориентацией на материализм (мотивом собственничества) и оценкой неэтичного решения. Однако при высоком макиавеллизме фактор материализма переставал играть существенную роль в оценке такого решения.

Альтернативной интерпретацией обнаруженных связей ТТ и оценок неэтичного финансового решения могла бы быть, по всей видимости, низкая заинтересованность «темной» личности в «нулевом» финансовом результате, как это происходит при этическом повышении цен ради простой компенсации затрат. Однако выявленная нами специфика опосредующей роли ориентации на материализм свидетельствует о том, что неэтичные решения «темной» личности мотивированы не столько прибылью, сколько возможностью задавать собственные правила игры в неблагоприятной для второй стороны ситуации. В поддержку данной интерпретации свидетельствуют полученные ранее данные о том, что психопатические личности готовы принять меньшую сумму вознаграждения за нарушение морального принципа, чем непсихопатические личности (Glenn et al., 2009). Можно предположить, что «темная» личность отдаст предпочтение возможности загнать оппонента (клиента) в тупик даже ценой собственных финансовых потерь. Эта гипотеза логично вытекает из наших результатов, однако нуждается в последующей проверке, поскольку опосредующий (ингибирующий) эффект ориентации на материализм был значим только для макиавеллизма, а на уровне суммарных показателей проявился лишь как статистическая тенденция.

## Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. При высоких уровнях Темной триады наблюдается тенденция к более высокой оценке этически необоснованных финансовых решений – искусственному повышению цен на фоне вынужденного потребительского спроса для увеличения прибыли без увеличения затрат.

2. Ориентация на материализм не усиливает склонность к этически необоснованным финансовым решениям у лиц с высоким уровнем Темной триады. Наоборот, склонность к этически необоснованным финансовым решениям обнаруживает тенденцию к усилению при сочетании высокой Темной триады и низкого материализма.

4. Сочетание противоположных уровней макиавеллизма и ориентации на собственничество определяет одинаково высокую склонность к этически необоснованному финансовому выбору. Это свидетельствует о двух принципиально разных основаниях неэтичных решений: сугубо утилитарном (получение прибыли) и «бескорыстно» вредоносном (отказ от прибыли ради управления ситуацией).

**Ограничения.** Наше исследование имеет ограничения, которые не позволяют рассматривать полученные результаты как универсальные. Так, респондентами были студенты – социальная группа, имеющая специфический социально-экономический статус. Дополнительный анализ, направленный на сравнение студентов экономических/юридических и других направлений подготовки, мог бы внести содержательные уточнения в полученные результаты, однако оказался технически невозможным в силу малочисленности названных групп.

## Список литературы

- Егорова М.С., Паршикова О.В. Исследование структуры фактора *Честность, Скромность* из шестифакторного опросника личности HEXACO // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 56. С. 13. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i56.333>
- Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 43. С. 1. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.1052>
- Журавлева Н.А. Современные тенденции в профессиональных ориентациях российских предпринимателей на социальную ответственность // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 6. С. 66–75. <https://doi.org/10.31857/S020595920006080-4>
- Канеман Д. *Думай медленно... решай быстро*. М.: АСТ, 2018. 653 с.
- Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. Психология выбора. М.: Смысл, 2015. 464 с.
- Хащенко В.А. Адаптация русскоязычной версии опросника ориентации на материализм // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 2 (2). С. 79–98.
- Ahuvia A.C., Wong N.Y. Personality and values based materialism: their relationship and origins // Journal of Consumer Psychology. 2002. Vol. 12. No 4. Pp. 389–402. <https://doi.org/10.1207/15327660260382414>

- Bandura A.* Moral disengagement in the perpetration of inhumanities // *Personality and Social Psychology Review*. 1999. Vol. 3. No 3. Pp. 193–209. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3)
- Bartels D.M., Pizarro D.A.* The mismeasure of morals: antisocial personality traits predict utilitarian responses to moral dilemmas // *Cognition*. 2011. Vol. 121. No 1. Pp. 154–161. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.05.010>
- Blair R.J.R.* The amygdala and ventromedial prefrontal cortex in morality and psychopathy // *Trends in Cognitive Sciences*. 2007. Vol. 11. No 9. Pp. 387–392. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.07.003>
- Campbell J., Schermer J.A., Villani V.C., Nguyen B., Vickers L., Vernon P.A.* A behavioral genetic study of the dark triad of personality and moral development // *Twin Research and Human Genetics*. 2009. Vol. 12. No 2. Pp. 132–136. <https://doi.org/10.1375/twin.12.2.132>
- Candee D., Kohlberg L.* Moral judgment and moral action: a reanalysis of Haan, Smith, and Block's (1968) Free Speech Movement data // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 52. No 3. Pp. 554–564. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.554>
- Cima M., Tonnaer F., Hauser M.D.* Psychopaths know right from wrong but don't care // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2010. Vol. 5. No 1. Pp. 59–67. <https://doi.org/10.1093/scan/nsp051>
- Driessen J.M.A., van Baar J.M., Sanfey A.G., Glennon J.C., Brazil I.A.* Moral strategies and psychopathic traits // *Journal of Abnormal Psychology*. 2021. Vol. 130. No 5. Pp. 550–561. <https://doi.org/10.1037/abn0000675>
- Fossati A., Pincus A.L., Borroni S., Munteanu A.F., Maffei C.* Are pathological narcissism and psychopathy different constructs or different names for the same thing? A study based on Italian nonclinical adult participants // *Journal of Personality Disorders*. 2014. Vol. 28. No 3. Pp. 394–418. [https://doi.org/10.1521/pedi\\_2014\\_28\\_127](https://doi.org/10.1521/pedi_2014_28_127)
- Glenn A.L., Iyer R., Graham J., Koleva S., Haidt J.* Are all types of morality compromised in psychopathy? // *Journal of Personality Disorders*. 2009. Vol. 23. No 4. Pp. 384–398. <https://doi.org/10.1521/pedi.2009.23.4.384>
- Górnik-Durose M.E., Pilch I.* The dual nature of materialism. How personality shapes materialistic value orientation // *Journal of Economic Psychology*. 2016. Vol. 57. Pp. 102–116. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2016.09.008>
- Górnik-Durose M.E., Pyszkowska A.* Personality matters – explaining the link between materialism and well-being in young adults // *Personality and Individual Differences*. 2020. Vol. 163. P. 110075. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110075>
- Greitemeyer T.* Everyday sadism predicts violent video game preferences // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 75. Pp. 19–23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.049>
- Harenski C.L., Harenski K.A., Shane M.S., Kiehl K.A.* Aberrant neural processing of moral violations in criminal psychopaths // *Journal of Abnormal Psychology*. 2010. Vol. 119. No 4. Pp. 863–874. <https://doi.org/10.1037/a0020979>
- Kahane G., Everett J.A.C., Earp B.D., Caviola L., Faber N.S., Crockett M.J., Savulescu J.* Beyond sacrificial harm: a two-dimensional model of utilitarian psychology // *Psychological Review*. 2018. Vol. 125. No 2. Pp. 131–164. <https://doi.org/10.1037/rev0000093>
- Lee K., Ashton M.C., Wiltshire J., Bourdage J.S., Visser B.A., Gallucci A.* Sex, power, and money: prediction from the Dark Triad and Honesty – Humility // *European Journal of Personality*. 2013. Vol. 27. No 2. Pp. 169–184. <https://doi.org/10.1002/per.1860>
- Meere M., Egan V.* Everyday sadism, the Dark Triad, personality, and disgust sensitivity // *Personality and Individual Differences*. 2017. Vol. 112. Pp. 157–161. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.056>
- Montag C., Hall J., Plieger T., Felten A., Markett S., Melchers M., Reuter M.* The DRD3 Ser9Gly polymorphism, Machiavellianism, and its link to schizotypal personality //

Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics. 2015. Vol. 8. No 1. Pp. 48–57. <https://doi.org/10.1037/npe0000034>

Oliveira Santini F. de, Ladeira W.J., Sampaio C.H., Araújo C.F. Meta-analysis of the antecedent and consequent constructs of materialism // Review of Business Management. 2017. Vol. 19. No 66. Pp. 538–556. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v0i0.2931>

Richins M.L., Dawson S. A consumer values orientation for materialism and its measurement: scale development and validation // Journal of Consumer Research. 1992. Vol. 19. No 3. Pp. 303–316. <https://doi.org/10.1086/209304>

Somma A., Borroni S., Sellbom M., Markon K.E., Krueger R.F., Fossati A. Assessing dark triad dimensions from the perspective of moral disengagement and DSM-5 alternative model of personality disorder traits // Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment. 2020. Vol. 11. No 2. Pp. 100–107. <https://doi.org/10.1037/per0000388>

### **История статьи:**

Поступила в редакцию 22 декабря 2022 г.

Принята к печати 12 февраля 2023 г.

### **Для цитирования:**

Балева М.В., Корниенко Д.С., Ячменёва Н.П. Роль Темной триады и ориентации на материализм в оценке этически необоснованного экономического решения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 24–40. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-24-40>

### **Вклад авторов:**

М.В. Балева – анализ полученных данных, написание текста. Д.С. Корниенко – концепция и дизайн исследования. Н.П. Ячменёва – сбор и обработка материалов.

### **Заявление о конфликте интересов:**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Сведения об авторах:**

Балева Милена Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). ORCID: 0000-0001-7334-3635, eLIBRARY SPIN-код: 8439-0852. E-mail: milenabaleva@yandex.ru

Корниенко Дмитрий Сергеевич, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии, факультет психологии, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-6597-264X, eLIBRARY SPIN-код: 5115-4075. E-mail: kornienko-ds@ranepa.ru

Ячменёва Надежда Павловна, старший преподаватель кафедры общей психологии, факультет психологии, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва, Россия). ORCID: 0000-0003-2437-6945, eLIBRARY SPIN-код: 9325-7657. E-mail: yachmeneva-np@ranepa.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-24-40  
EDN: DJBJWT  
UDC 159.923.32

Research article

## The Role of the Dark Triad and Materialistic Orientation in Evaluating an Ethically Unfounded Economic Decision

Milena V. Baleva<sup>1</sup>, Dmitry S. Kornienko<sup>2</sup>, Nadezhda P. Yachmeneva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Perm State University,

15 Bukireva St, Perm, 614990, Russian Federation

<sup>2</sup>The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,  
82 Prospekt Vernadskogo, bldg 2, Moscow, 119571, Russian Federation

 milenabaleva@yandex.ru

**Abstract.** The authors consider the role of the Dark Triad traits in making an ethically unfounded economic decision caused by an artificial increase in prices against the background of forced consumer demand. They test hypotheses about the positive associations of dark traits with assessments of an ethically unfounded choice and the moderating (facilitating) role of materialistic orientation in the manifestation of these associations. It is assumed that the highest positive assessments of an unethical economic decision will be observed with a combination of high values in the dark traits and the materialistic orientation. The study involved 462 first- to fourth-year students aged 17 to 46 ( $M = 21.20$ ;  $SD = 3.09$ ), including 80 males (17.3%) and 382 females (82.7%). To diagnose moral choice in terms of economic behavior, the participants were asked to consider two situations, in each of which it was required to assess the degree of ethicality of financial decisions aimed at raising prices. In the first situation, this decision was justified, since it was aimed at compensating objective expenses, while, in the second situation, it was unjustified, since it had no objective economic prerequisites. The dark traits and materialistic orientation were measured by standardized questionnaires. The data were processed using correlation analysis (including partial correlations) and factorial ANOVA. It was found that, at high levels of the Dark Triad, there was a tendency to make ethically unfounded financial decisions, but the materialistic orientation did not increase this tendency. For the first time, it was revealed that the tendency to make ethically unjustified financial decisions manifests itself in a combination of high values of the Dark Triad (in particular, Machiavellianism) and low values of the materialistic orientation (in particular, the Acquisition centrality). Notably, that, for total indicators, this pattern can be traced only at the level of a statistical trend while, for Machiavellianism, it is at a statistically significant level. The results obtained indicate that the unethical economic decision of a ‘dark’ personality may be based on a non-utilitarian motivation, which manifests itself in the rejection of profit for the sake of the opportunity to cause harm.

**Key words:** economic decisions, ethical choice, Dark Triad, materialistic orientation, utilitarian motivation

**Acknowledgements and Funding.** The reported study was supported by ISS RANEPa, project No. 1994.

### References

Ahuvia, A.C., & Wong, N.Y. (2002). Personality and values based materialism: Their relationship and origins. *Journal of Consumer Psychology*, 12(4), 389–402. <https://doi.org/10.1207/15327660260382414>

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3)
- Bartels, D.M., & Pizarro, D.A. (2011). The mismeasure of morals: Antisocial personality traits predict utilitarian responses to moral dilemmas. *Cognition*, 121(1), 154–161. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.05.010>
- Blair, R.J.R. (2007). The amygdala and ventromedial prefrontal cortex in morality and psychopathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(9), 387–392. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.07.003>
- Campbell, J., Schermer, J.A., Villani, V.C., Nguyen, B., Vickers, L., & Vernon, P.A. (2009). A behavioral genetic study of the dark triad of personality and moral development. *Twin Research and Human Genetics*, 12(2), 132–136. <https://doi.org/10.1375/twin.12.2.132>
- Candee, D., & Kohlberg, L. (1987). Moral judgment and moral action: A reanalysis of Haan, Smith, and Block's (1968) Free Speech Movement data. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 554–564. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.554>
- Cima, M., Tonnaer, F., & Hauser, M.D. (2010). Psychopaths know right from wrong but don't care. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(1), 59–67. <https://doi.org/10.1093/scan/nsp051>
- Driessen, J.M.A., van Baar, J.M., Sanfey, A.G., Glennon, J.C., & Brazil, I.A. (2021). Moral strategies and psychopathic traits. *Journal of Abnormal Psychology*, 130(5), 550–561. <https://doi.org/10.1037/abn0000675>
- Egorova, M.S., & Parshikova, O.V. (2017). The structure of honesty – humility factor. *Psychological Studies*, 10(56), 13. (In Russ.) <https://doi.org/10.54359/ps.v10i56.333>
- Egorova, M.S., Sitnikova, M.A., & Parshikova, O.V. (2015). Adaptation of the Short Dark Triad. *Psychological Studies*, 8(43), 1. (In Russ.) <https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.1052>
- Fossati, A., Pincus, A.L., Borroni, S., Munteanu, A.F., & Maffei, C. (2014). Are pathological narcissism and psychopathy different constructs or different names for the same thing? A study based on Italian nonclinical adult participants. *Journal of Personality Disorders*, 28(3), 394–418. [https://doi.org/10.1521/pepi\\_2014\\_28\\_127](https://doi.org/10.1521/pepi_2014_28_127)
- Glenn, A.L., Iyer, R., Graham, J., Koleva, S., & Haidt, J. (2009). Are all types of morality compromised in psychopathy? *Journal of Personality Disorders*, 23(4), 384–398. <https://doi.org/10.1521/pepi.2009.23.4.384>
- Górnik-Durose, M.E., & Pilch, I. (2016). The dual nature of materialism. How personality shapes materialistic value orientation. *Journal of Economic Psychology*, 57, 102–116. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2016.09.008>
- Górnik-Durose, M.E., & Pyszkowska, A. (2020). Personality matters – explaining the link between materialism and well-being in young adults. *Personality and Individual Differences*, 163, 110075. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110075>
- Greitemeyer, T. (2015). Everyday sadism predicts violent video game preferences. *Personality and Individual Differences*, 75, 19–23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.049>
- Harenski, C.L., Harenski, K.A., Shane, M.S., & Kiehl, K.A. (2010). Aberrant neural processing of moral violations in criminal psychopaths. *Journal of Abnormal Psychology*, 119(4), 863–874. <https://doi.org/10.1037/a0020979>
- Kahane, G., Everett, J.A.C., Earp, B.D., Caviola, L., Faber, N.S., Crockett, M.J., & Savulescu, J. (2018). Beyond sacrificial harm: A two-dimensional model of utilitarian psychology. *Psychological Review*, 125(2), 131–164. <https://doi.org/10.1037/rev0000093>
- Kahneman, D. (2018). *Thinking, fast and slow*. Moscow: AST Publ. (In Russ.)
- Khashchenko, V.A. (2016). The Russian version of the questionnaire for Materialism orientation. *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 1(2), 79–98. (In Russ.)
- Lee, K., Ashton, M.C., Wiltshire, J., Bourdage, J.S., Visser, B.A., & Gallucci, A. (2013). Sex, power, and money: Prediction from the Dark Triad and honesty – humility. *European Journal of Personality*, 27(2), 169–184. <https://doi.org/10.1002/per.1860>
- Leontev, D.A., Ovchinnikova, E.Yu., Rasskazova, E.I., & Fam, A.Kh. (2015). *Psychology of choice*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

- Meere, M., & Egan, V. (2017). Everyday sadism, the Dark Triad, personality, and disgust sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 112, 157–161. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.056>
- Montag, C., Hall, J., Plieger, T., Felten, A., Markett, S., Melchers, M., & Reuter, M. (2015). The DRD3 Ser9Gly polymorphism, Machiavellianism, and its link to schizotypal personality. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, 8(1), 48–57. <https://doi.org/10.1037/npe0000034>
- Oliveira Santini, F. de, Ladeira, W.J., Sampaio, C.H., & Araújo, C.F. (2017). Meta-analysis of the antecedent and consequent constructs of materialism. *Review of Business Management*, 19(66), 538–556. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v0i0.2931>
- Richins, M.L., & Dawson, S. (1992). A consumer values orientation for materialism and its measurement: Scale development and validation. *Journal of Consumer Research*, 19(3), 303–316. <https://doi.org/10.1086/209304>
- Somma, A., Borroni, S., Sellbom, M., Markon, K.E., Krueger, R.F., & Fossati, A. (2020). Assessing dark triad dimensions from the perspective of moral disengagement and DSM-5 alternative model of personality disorder traits. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 11(2), 100–107. <https://doi.org/10.1037/per0000388>
- Zhuravleva, N.A. (2019). Modern tendencies of Russian businessmen professional orientations to social responsibility principles. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 40(6), 66–75. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S020595920006080-4>

#### **Article history:**

Received 22 December 2022

Revised 11 February 2023

Accepted 12 February 2023

#### **For citation:**

Baleva, M.V., Kornienko, D.S., & Yachmeneva, N.P. (2023). The role of the Dark Triad and materialistic orientation in evaluating an ethically unfounded economic decision. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 24–40. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-24-40>

#### **Author's contribution:**

*Milena V. Baleva* – data analysis, text writing. *Dmitry S. Kornienko* – concept and design of the research. *Nadegda P. Yachmenyova* – data collection and processing.

#### **Conflicts of interest:**

The authors declare that there is no conflict of interest.

#### **Bio notes:**

*Milena V. Baleva*, PhD in Psychology, is Associate Professor of General and Clinical Psychology Department, Perm State University (Perm, Russia). ORCID: 0000-0001-7334-3635, eLIBRARY SPIN-code: 8439-0852. E-mail: milenabaleva@yandex.ru

*Dmitry S. Kornienko*, ScD in Psychology, is Professor of General Psychology Department, Faculty of Psychology, Institute for Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-6597-264X, eLIBRARY SPIN-code: 5115-4075. E-mail: kornienko-ds@ranepa.ru

*Nadegda P. Yachmenyova* is Senior Lecturer of General Psychology Department, Faculty of Psychology, Institute for Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0003-2437-6945, eLIBRARY SPIN-code: 9325-7657. E-mail: yachmeneva-np@ranepa.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-41-66

EDN: DOZRIS


УДК 316.647.8

Исследовательская статья

## Межгрупповой контакт, личные и общекультурные стереотипы в межкультурных отношениях: содержание стереотипов о белорусах, китайцах, узбеках и чеченцах в Москве

Д.С. Григорьев  , Е.Ш. Комягинская 

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
Российская Федерация, 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20

 [dgrigoryev@hse.ru](mailto:dgrigoryev@hse.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена использованию модели содержания стереотипов для изучения взаимосвязи позитивного и негативного межгруппового контакта с личными и общекультурными этническими стереотипами. Введение знакомит с теоретическими основами исследования – дается определение аккультурации и адаптации, а также очерчивается их связь со стереотипами и межгрупповым контактом в контексте межкультурных отношений. В эмпирической части анализируется межгрупповой контакт и этнические стереотипы о белорусах, китайцах, узбеках и чеченцах в Москве. Рассматриваются три конкурирующие гипотезы о соотношении валентности межгруппового контакта и стереотипов: 1) постоянной асимметрии; 2) полезности новой информации; 3) эпистемической защиты. Гендерно сбалансированную выборку составили 316 русских из Москвы в возрасте от 16 до 68 лет (в среднем 34 года). В результате линейные смешанные модели показали, что: 1) личные стереотипы более позитивные, чем общекультурные; 2) однако они располагаются относительно друг друга в соответствии с квадрантами общекультурных стереотипов; 3) межгрупповой контакт сам по себе связан с личными стереотипами в направлении согласно валентности контакта; 4) не обнаружено никаких свидетельств взаимодействия негативного контакта и общекультурных стереотипов, тогда как полезный эффект позитивного контакта оказался сильнее в этнических группах, для которых характерны более негативные общекультурные стереотипы. Сделан вывод, что личный опыт имеет лишь ограниченную возможность для улучшения и без того позитивного отношения или для ухудшения плохого. Поэтому может быть эффективна только социальная политика, направленная на изменение общекультурных стереотипов.

**Ключевые слова:** этнические стереотипы, межгрупповые контакты, модель содержания стереотипов, межгрупповая предвзятость, межкультурная адаптация, социальное познание, межкультурные отношения, аккультурация, межэтнические отношения, конфликты

**Благодарности и финансирование.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

© Григорьев Д.С., Комягинская Е.Ш., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

## Введение

Растущее культурное многообразие современных обществ по всему миру, как никогда ранее, делает насущным вопрос о том, как нам всем жить вместе (Berry et al., 2022). Различия в развитии и проявлении черт родной культуры и индивидуального поведения между группами, составляющими такие плюралистические общества, можно объяснить: 1) их долговременной адаптацией к местным экологическим условиям; 2) контактом с другими культурами (Берри, 2019). Одними из особенно заметных этих различий являются фенотипические особенности, которые люди в повседневной жизни, в зависимости от контекста, называют «национальностью», «этничностью» или «расой». Взаимная *адаптация* этих групп к совместной жизни уже довольно продолжительное время изучается многими дисциплинами, включая этнографию, демографию, экономику, политологию, социологию, психологию и др. Всеобъемлющая исследовательская структура, которая используется во многих из них, была основана на концепции *аккультурации*, определяемой как процесс культурных и поведенческих изменений, возникающих в результате межкультурного контакта (Berry, 2005). Последствия аккультурации (то есть адаптация), особенно в зависимости от дисциплины, концептуализируются по-разному (напр., экономический успех, социальная вовлеченность, культурная компетентность, личное благополучие). Однако в целом их можно классифицировать в качестве трех типов адаптации: 1) *психологическая* («хорошее самочувствие»); 2) *социокультурная* («хорошая активность»); 3) *межкультурная* («хорошие отношения»; Berry et al., 2022).

Межкультурная адаптация характеризуется низким уровнем когнитивной (*стереотипы*), аффективной (*предубеждения*) и поведенческой (*дискриминация*) межгрупповой предвзятости. При этом именно этнические стереотипы лежат в основе межкультурных отношений (Grigoryev et al., 2021), в том числе и потому, что они находятся в начале каузальной последовательности проявления межгрупповой предвзятости (см.: Fiske, 2015). Поэтому резонно, что «стереотипы» являются одной из наиболее часто используемых концепций в теоретических и эмпирических исследованиях этнических установок и предубеждений, а также межэтнического восприятия и конфликтов (Brigham, 1971; Fiske, 2017). В настоящее время для изучения содержания этнических стереотипов наибольшее внимание в литературе получила модель содержания стереотипов С. Фиск (МСС), которая рассматривает стереотипы в качестве производной от межгрупповых отношений в обществе. Для каталогизации групповых образов МСС использует *вертикальное* и *горизонтальное* измерения (компетентность и теплоту), которые получают свою оценку в зависимости от положения группы в социальной структуре (Fiske et al., 2002; на русском языке см. обзор: Григорьев. Модель содержания стереотипов..., 2020b). Таким образом, МСС широко используется в качестве панкультурного инструмента: 1) для прогнозирования групповых стереотипов на основе структурных отношений с другими группами в обществе; 2) для кросс-культурных сравнений полученных паттернов (Fiske, 2017).

Проблема изменения стереотипов также длительное время находится в фокусе внимания исследований. В целом, известно, что даже общекультур-

ные стереотипы могут меняться, например, в процессе социокогнитивной адаптации в новой культурной среде (Stanciu et al., 2019) и в более гетерогенных контекстах (Vai et al., 2020). Общий механизм предполагает, что опыт межкультурного взаимодействия с течением времени может обогатить когнитивный и поведенческий репертуар людей, тем самым адаптируя людей к культурно многообразному обществу (Berry, Grigoryev, 2022). Это предполагает вовлечение множества психологических процессов (см. Crisp, Turner, 2011), каждый из которых так или иначе начинается с межгруппового контакта. Действительно, так называемая гипотеза контакта представляет собой одну из наиболее устойчивых идей в области межгрупповых отношений. Более того, в ходе обширного мета-анализа сотни исследований, проведенных во многих странах и в самых разных условиях (например, в школах, на работе, в лаборатории), было продемонстрировано, что межгрупповой контакт отрицательно связан с межгрупповой предвзятостью (Pettigrew, Tropp, 2006; на русском языке см. обзор: Варшавер, 2015). То есть он способствует межкультурной адаптации.

Кроме того, неслучайно, канадская политика мультикультурализма с 1971 г. включает два основных направления: 1) продвижение в обществе ценности сохранения различных культур на протяжении поколений; 2) содействие межгрупповому контакту. Основная идея этой политики состоит в том, что содействие сохранению культур без содействия контакту ведет к *сепарации*, а содействие контакту без содействия сохранению культур – к *ассимиляции*, в то время как содействие обоим направлениям в итоге приведет к взаимной *интеграции*, а отсутствие содействия обоим – *маргинализации* (Sam, Berry, 2010). В свою очередь интеграция характеризуется лучшей адаптацией в плюралистических обществах (Berry et al., 2022).

Таким образом, поскольку межгрупповой контакт является фундаментальным опытом повседневной жизни в подавляющем большинстве современных обществ, его эффекты вызывают большой интерес в различных областях социальных и поведенческих наук. Однако эти эффекты довольно редко связывают с интегративными моделями социального восприятия, такими как МСС (Kotzur et al., 2019). Это несмотря на то, что именно социально-когнитивный подход рассматривается как наиболее действенный в плане устранения дискриминационного поведения (Шамионов, 2018). Более того, хотя хорошо известно, что для снижения межгрупповой предвзятости позитивный контакт имеет положительный эффект, а негативный – отрицательный (Aberson, 2015), до сих пор достаточно плохо понятна роль общекультурных стереотипов в этом процессе (Zingora et al., 2021). Во время межгруппового взаимодействия они предоставляют важную информацию и, таким образом, могут повлиять на то, изменится ли отношение к определенной этнической группе после межгруппового контакта.

В связи с этим, особый интерес представляет связь *валентности* (то есть позитивный и негативный) культурного стереотипа с валентностью межгруппового контакта. Что происходит, когда они конгруэнтны и когда – наоборот (то есть, например, негативный контакт с культурно позитивно оцениваемой этнической группой)? Также, каковы особенности амбивалентных

стереотипов, которые выделяются в этом случае в МСС? Следующие вопросы касаются связи общекультурных стереотипов с личными стереотипами. Во-первых, насколько выражена ситуация, когда валентность общекультурного и личного стереотипа не совпадает? Во-вторых, что происходит в результате межгруппового контакта с личными стереотипами в случае их конгруэнтности и неконгруэнтности относительно валентности и самого контакта, и общекультурных стереотипов?

Получить ответы на все из них очень важно (особенно, зная, что позитивный и негативный контакт идут рука об руку в повседневном опыте взаимодействия; Berry, Grigoryev, 2022; Kotzur, Wagner, 2021). Поскольку использование межгруппового контакта в качестве инструмента для улучшения межкультурных отношений без учета воспринимаемых характеристик целевых аутгрупп сопряжено с опасностью того, что негативный контакт ухудшит отношения с группой с уже существующим позитивным стереотипным образом, больше, чем позитивный контакт сможет улучшить их (Zingora et al., 2021; см. также: Barlow et al., 2012). Эта статья предлагает некоторый вклад в поиск ответов на эти вопросы, используя следующую структуру: 1) в начале более детально рассматриваются фокальные концептуальные модели; 2) затем описывается введение в эмпирическую часть статьи; 3) наконец, полученные результаты обсуждаются в конкретном локальном контексте; 4) вновь обобщаются на теоретическом уровне; 5) предоставляя некоторые общие рекомендации по изменению этнических стереотипов.

**Стереотипы и межгрупповой контакт.** Стереотипы больше используются людьми в ситуации дефицита информации об уникальных индивидуализирующих характеристиках оцениваемых объектов. Основной когнитивной функцией стереотипов является экономное понимание социального мира и навигация в нем посредством особого упрощения и систематизации информации. У стереотипов есть также и множество социальных функций: начиная от обоснования целей ингруппы и объяснения целей аутгрупп, и заканчивая обеспечением социальных норм для поддержки предубеждений и дискриминации по отношению аутгруппам, а также оправдания подобной реакции (Григорьев. Модель содержания стереотипов..., 2020b; Новиков, Новикова, 2019).

Континуальная модель формирования впечатлений предполагает, что стереотип создает ожидание относительно взаимодействия с членами аутгруппы, которое, в свою очередь, формирует впечатление о ней (Fiske, 1993). То есть благодаря стереотипу, некоторое ожидание от межгруппового контакта присутствует еще до того, как сам он произойдет и может предрасполагать к соответствующим реакциям уже в процессе. Кроме того, если это ожидание в ходе межгруппового контакта не оправдывается, то данный случай предоставляет новую, а значит и более полезную, информацию об аутгруппе. Следовательно, неконгруэнтный стереотипам межгрупповой контакт может иметь больше влияния на отношение к аутгруппе, чем конгруэнтный.

Однако, в частности, мета-аналитическую поддержку получил и другой взгляд – в соответствии с различными теориями конгруэнтности схем, оценочное соответствие будет отражать *эпистемическую защиту*, то есть желание сохранить неизменными структуры знаний о мире, включая согла-

совано валентные схемы социальных групп, предполагающие соответствующие им предубеждения и стереотипы (Paolini, McIntyre, 2019). При этом есть мнение, что последствие негативного контакта всегда сильнее, чем позитивного (Barlow et al., 2012), а негативный контакт особенно важен для объяснения негативных стереотипов поскольку увеличивает значимость группового членства больше, чем положительный (Aberson, 2015), который скорее более связан с процессом персонализации.

**Стереотипы и МСС.** Важно проводить различие между *общекультурными стереотипами*, которые разделяют члены определенного общества, и *личными стереотипами*, которые представляют собой убеждения отдельных людей в отношении групп. Личные стереотипы обычно менее точные и более позитивные. Скорее всего, они будут больше окрашены личным опытом, мотивационными состояниями и индивидуальными различиями (Grigoryev, 2022). В то время как общекультурные стереотипы, вероятнее, будут больше связаны с реальным положением групп в социальной структуре и лучше передавать нормативный контекст (Grigoryev et al., 2021; Jussim et al., 2015; Kotzur et al., 2020; Popper, Kollárová., 2018).

Кроме того, стереотипы бывают *дескриптивными* и *прескриптивными* (Fiske, 1993; Jussim et al., 2015). Задача первых – с максимальной пользой (то есть точно и полно) предоставить диагностическую информацию о ключевых характеристиках, а вторых – создать прототип категории (большинство гендерных стереотипов являются наиболее ярким примером прескриптивных стереотипов).

Функциональный подход к стереотипам требует дополнительного разделения на *базовые стереотипы* и *стереотипы аффорданса* (Neuberg et al., 2020). Первые – представляют взгляд на то, кем на самом деле являются другие (например, их способности, особенности и склонности), тогда как вторые – на то, что эти характеристики могут означать для человека (то есть подразумевают ли они для него какие-то угрозы или возможности). Таким образом, стереотипы могут описывать группу «вообще» или «для себя». Стереотипы аффорданса имеют прямые последствия для развития предубеждений и дискриминации, в то время как базовые стереотипы сами по себе служат только «строительными блоками» для создания стереотипов аффорданса.

МСС была создана для систематизации *общекультурных/дескриптивных/базовых стереотипов* (то есть широко распространенных представлений о группах: «как группы рассматриваются обществом в целом»; Fiske et al., 2002). Другими словами, когда люди признают общее мнение о группах, даже если они не поддерживают его лично. В последнее время, МСС стала также активно использоваться и для рассмотрения содержания личных стереотипов (см.: Grigoryev et al., 2021; Kotzur et al., 2019, 2020; Григорьев и др., 2018).

Сильной стороной МСС является то, что демографические различия внутри страны не влияют на результаты оценки групп (Fiske, 2017), то есть для оценки общекультурных стереотипов не нужна репрезентативная выборка. Методика МСС запрашивает мнение общества, поэтому МСС имеет дело с разделяемой культурно повседневной теорией групп (*lay theory of*

groups). Действительно, люди очень хорошо знают общекультурные стереотипы, укорененные в их социуме, независимо от того, являются ли они сами предвзятыми или нет (Devine, 1989; Fiske, 1993). При этом не стоит смешивать эту устойчивость и точность общекультурных стереотипных оценок социальных групп с некоторой межличностной изменчивостью этих оценок (см.: Fiske, 2015).

**Компетентность и теплота.** МСС ориентирована на восприятие аут-групп на основе функциональных подходов к социальному познанию, которые предполагают, что для выполнения задач и формирования связей людям необходимо знать способности и намерения других (Fiske et al., 2002). Таким образом, МСС постулирует, что групповые образы различаются в зависимости: 1) от очевидной способности воплощать в жизнь свое намерение (*компетентность*); 2) кажущемуся доброжелательному или враждебному характеру этого намерения (*теплоте*). Оценки теплоты более реляционные, персональные и несколько менее согласованные. Компетентность и теплота не являются абсолютными синонимами других вертикальных и горизонтальных измерений содержания стереотипов (например, морали, социальности, общности, агентности), но очень тесно с ними связаны (Григорьев, 2022).

Для МСС не характерно привычное деление на автостереотипы и гетеростереотипы (см. например: Солдатова, 1993). Вместо этого, комбинация компетентности и теплоты дает деление стереотипов на квадранты. Квадрант позитивного содержания стереотипов – «*стереотипов восхищения*» (высокая теплота и высокая компетентность). Квадрант негативного содержания стереотипов – «*стереотипов презрения*» (низкая теплота и низкая компетентность). Два квадранта амбивалентного (смешанного) содержания стереотипов – «*стереотипов жалости*» (или «патерналистских стереотипов»; высокая теплота и низкая компетентность) и «*стереотипов зависти*» (низкая теплота и высокая компетентность; Fiske et al., 2002).

В зависимости от того, с какой эмоциональной реакцией связываются стереотипы, они стимулируют различное поведение (Fiske, 2015). Этнические стереотипы могут быть стереотипами восхищения, которые, как правило, характерны для описания этнического большинства. Они способствуют реализации помощи и партнерства. Стереотипы жалости редко применяются к этническим группам. Однако чаще они относятся к коренным малочисленным народам («*слабо выраженная*» аутгруппа; напр., феномен анекдотов о чукчах – этого поле ягоды). Стереотипы жалости связаны с протекцией или игнорированием. Стереотипы зависти описывают высокостатусные преуспевающие этнические группы («*средне выраженная*» аутгруппа; например, евреи, немцы, японцы), обычно из экономически развитых стран. Стереотипы зависти связаны либо с расчетливым сотрудничеством, либо с противодействием. Наконец, стереотипы презрения характерны для описания стигматизированных групп («*экстремально выраженная*» аутгруппа; например, цыгане; см. больше примеров для России: Григорьев. Модель содержания стереотипов..., 2020b). Они связаны с дегуманизацией и социальным исключением. Эти разнообразные образы позволяют дифференцировать группы в плюралистических обществах на обоих концах социально-экономического

статуса (Fiske, 2017; Григорьев, 2022), что предоставляет больше аналитических возможностей, нежели простое деление на «ценные» и «неценные» группы, предложенное ранее (см.: Montreuil, Bourhis, 2001).

**Межгрупповой контакт и МСС.** Опыт использования МСС для изучения личных стереотипов показал, что позитивный контакт положительно влиял на оценку компетентности и теплоты (на теплоту сильнее) соискателей убежища в Германии (Kotzur et al., 2019). При этом последствия негативного контакта не тестировались. Кроме того, есть результаты, что сами негативные личные стереотипы (прежде всего в аспекте теплоты) препятствовали готовности к межгрупповому контакту в Китае (Awale et al., 2019).

Опыт использования МСС для изучения общекультурных стереотипов относительно оценки цыган и вьетнамцев в Чехии показал, что отношение к аутгруппе в первую очередь формировалось в результате неконгруэнтного по валентности с культурными стереотипами межгруппового контакта (Zingora et al., 2021). То есть в ситуации сочетания позитивного контакта с негативным общекультурным стереотипом или негативного контакта с позитивным общекультурным стереотипом, а не когда их валентность была согласована. Также для модели, объясняющей межгрупповой контакт с иммигрантами в Израиле, основные различия в полученных результатах были отнесены именно к общекультурным оценкам теплоты рассмотренных групп (Walsh, Tartakovsky, 2021).

**Настоящее исследование.** Итак, любые стереотипы можно разделить на дескриптивные (описывают, какова группа есть) и прескриптивные (предписывают, каковой группа должна быть), а также – на личные стереотипы (индивидуальные представления о группах конкретного человека) и общекультурные стереотипы (общественные представления о группах, характерные для культуры в целом). Каждый человек всегда хорошо знает, какие общекультурные стереотипы представлены в обществе, но сам может их не поддерживать. Его личные стереотипы преимущественно зависят от персонального опыта, мотивации и индивидуальных особенностей. Персональный опыт может быть представлен особенностями межгруппового контакта, который в свою очередь находится под влиянием ожиданий на основе общекультурных стереотипов. При этом стоит ожидать, что последствия негативного контакта всегда будут сильнее позитивного (*гипотеза постоянной асимметрии*), либо здесь важна неконгруэнтность валентности межгруппового контакта и стереотипов (*гипотеза полезности новой информации*), либо наоборот – конгруэнтность (*гипотеза эпистемической защиты*). На сегодняшний день литература не дает четкого ответа на вопрос – от чего это зависит.

Настоящее исследование рассматривает взаимосвязи между позитивным и негативным контактом и личными, и общекультурными дескриптивными этническими стереотипами в Москве, используя МСС. Москва, как любой крупный столичный город, привлекательна для мигрантов. Мегapolis отличается их высокой концентрацией, а значит и богатыми возможностями для межгруппового контакта. При этом самая высокая доля респондентов с наиболее негативным отношением к иммигрантам фиксируется именно в крупных российских городах, включая Москву (Кузнецов, 2017;

Воронина, Фадеев, 2020). Личный опыт межэтнических контактов, наряду с общей оценкой жизненных возможностей, влияет на оценку москвичами межнациональных отношений в городе. Кроме того, уверенная готовность к межэтническим контактам у русских москвичей в целом сдержанная, а по намерениям в поведении в ряде сфер (трудовой и соседской) – достаточно открытая (Дробижева, 2015). Также, частота контакта с мигрантами у москвичей была связана с их поддержкой мультикультурной идеологии (Lebedeva et al., 2016).

В настоящем исследовании рассматривались стереотипы о белорусах, китайцах, узбеках и чеченцах. Данный выбор обусловлен тем, что в предыдущих исследованиях в России было показано, что эти группы занимают различные квадранты стереотипов, являются во многом прототипическими для них, а также легко оцениваются респондентами (Grigoryev et al., 2019). Кроме того, наибольшая социальная дистанция характерна для чеченцев, узбеков, а наименьшая – для белорусов (Кузнецов, 2017; см. также: Григорьев, 2022). Также иерархия отторжения этнических групп выстраивается от северокавказцев (при выделении – чеченцев) и до выходцев из Средней и Юго-Восточной Азии (в случае выделения – китайцев), а многие годы мигрантофобия направлена на мигрантов из среднеазиатских государств, на первых двух местах – представители Таджикистана и Узбекистана (Мукомель, 2021). В целом не только в Москве, но и в российских регионах наиболее подвержены стереотипизированию и предубеждениям такие категории как «трудовые мигранты» и «кавказцы» (Социальные факторы..., 2014), которые сами по себе (то есть без привязки к конкретным этническим группам) оцениваются низко и компетентности, и по теплоте (Григорьев. Модель содержания стереотипов..., 2020b).

### Процедура и методы исследования

**Участники.** Общую гендерно сбалансированную выборку (54 % мужчин) составили 316 русских из Москвы в возрасте от 16 до 68 лет ( $M = 34,3$ ;  $SD = 11,9$ ): 68 % участников уже имели высшее образование, в то время как 19 % были студентами; при этом в целом 73 % участников были трудоустроенными; также 44 % участников идентифицировали себя в качестве православных.

**Процедура.** Данные были собраны онлайн через социальные сети в июле 2017 г. Участники были приглашены с помощью платной таргетированной рекламы в самой популярной социальной сети в России VK. По специальной ссылке участникам была предоставлена анкета, содержащая всю необходимую информацию, включая общую тему исследования, политику конфиденциальности и контакты для обратной связи.

**Инструменты.** Все методики, которые не были до этого переведены на русский язык, были адаптированы методом двойного перевода и когнитивного интервью с использованием техники think-aloud (Григорьев и др., 2018; Григорьев. Модель «Контакты – Эмоции – Предубеждения»..., 2020a). Для всех пунктов использовалась шкала ответов типа Ликерта. Коэффициенты надежности шкал для текущего исследования представлены в скобках.



**Зависимая переменная. Личные стереотипы.** Для оценки компетентности и теплоты использовались два вопроса: «Насколько представители рассматриваемых групп компетентны, конкурентоспособны, умны?» и «Насколько представители рассматриваемых групп терпимы, сердечны, добродушны?» (Григорьев и др., 2018).

**Независимые переменные. Позитивный контакт.** Для каждой рассматриваемой группы использовались по пять пунктов (Reimer et al., 2017), например: «Как часто чеченцы Вам помогали?» (для белорусов  $\omega = 0,95$ ; для китайцев  $\omega = 0,95$ ; для узбеков  $\omega = 0,93$ ; для чеченцев  $\omega = 0,93$ ).

**Негативный контакт.** Для каждой рассматриваемой группы использовались по пять пунктов (Reimer et al., 2017), напр.: «Как часто узбеки оскорбляли Вас?» (для белорусов  $\omega = 0,82$ ; для китайцев  $\omega = 0,78$ ; для узбеков  $\omega = 0,92$ ; для чеченцев  $\omega = 0,94$ ).

**Частота контакта.** Использовались три пункта (Visintin et al., 2017), напр.: «Сколько представителей другой национальности в России Вы знаете лично?» ( $\omega = 0,85$ ).

**Анализ данных.** На этапе подготовки данных был проведен их скрининг, включающий проверку выбросов и пропусков. Выбросы, которые необходимо было бы исключить из последующего анализа, выявлялись с помощью значений расстояния Махаланобиса, расстояния Кука и величине левериджа. Затем были рассчитаны показатели надежности шкал, коэффициент  $\omega$ -МакДональда (где показатель  $\omega > 0,70$  свидетельствует о достаточной надежности), после которых – средние баллы по ним, а также проведена процедура рещкалирования этих баллов в диапазон от 0,01 до 1 (где 1 – максимальная выраженность признака/качества, а 0,01 – минимальная).

Поскольку каждый респондент оценивал позитивный контакт, негативный контакт и личные стереотипы относительно четырех этнических групп, увеличивая таким образом количество доступных для анализа наблюдений до 1264, применение многоуровневых моделей позволило использовать интраиндивидуальную дисперсию наравне с межиндивидуальной для расчета оценок взаимосвязей между фокальными переменными. Первый этап предварительного анализа включал расчет многоуровневых парных и частных корреляций Пирсона с поправкой Холма – Бонферрони. Следующий этап предварительного анализа и основной анализ осуществились с помощью линейных смешанных моделей. Для многоуровневых корреляций и смешанных моделей использовались робастные варианты оценки параметров, устойчивые к отклонениям распределений переменных от нормального.

## Результаты

**Предварительный анализ.** Данные не содержали выбросов и пропусков. Все шкалы имели приемлемую надежность,  $\omega$ -МакДональда находилась в диапазоне от 0,78 до 0,95 (среднее значение составило 0,90).

Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 1. И парные, и частные корреляции указывали, что в целом, то есть даже без учета групповой специфики, оценки компетентности и теплоты были связаны положительно. При этом данные оценки также были положительно связаны

с позитивным контактом, и отрицательно – с негативным контактом. В совокупности паттерны взаимосвязей между переменными межгруппового контакта могли свидетельствовать, что в среднем участники, имевшие большой опыт межэтнического взаимодействия, действительно имели также и больше контактов, как позитивных, так и негативных. Лучше понять все обнаруженные взаимосвязи позволит последующий анализ, учитывающий специфику рассмотренных этнических групп.

Таблица 1 / Table 1

**Многоуровневые робастные парные и частные корреляции  
между фокальными переменными ( $n = 1264$ ;  $N = 316$ ) /  
Multilevel robust bivariate and partial correlations  
between focal variables ( $n = 1264$ ;  $N = 316$ )**

Переменные / Variables	1	2	3	4	5
<i>Содержание стереотипа / Stereotype content</i>					
1. Компетентность / Competence	–	0,40*	0,11*	–0,15*	0,03
2. Теплота / Warmth	0,49*	–	0,30*	–0,17*	0,03
<i>Межгрупповой контакт / Intergroup contact</i>					
3. Позитивный контакт / Positive contact	0,27*	0,38*	–	0,12*	0,10*
4. Негативный контакт / Negative contact	–0,23*	–0,23*	0,01	–	0,01
5. Частота контакта / Contact frequency	0,08*	0,09*	0,13*	0,01	–

*Примечание:* \* $p < 0,05$ ; ниже диагонали приведены парные корреляции, а выше – частные.  
*Note:* \* $p < 0.05$ ; below the diagonal are bivariate correlations, above the diagonal are partial ones.

Результаты сравнения средних значений по группам представлены в табл. 2. Содержание стереотипов в большинстве случаев имело оценки выше середины шкалы (то есть 0,50), а межгрупповые контакты характеризовались баллами более чем в два раза ниже середины шкалы (кроме позитивного контакта с белорусами). Это может говорить о том, что в среднем опыт подобного межэтнического взаимодействия в целом для участников был довольно редким (либо в среднем не часто в своем опыте межгруппового контакта участники могли точно идентифицировать этническую группу другой стороны взаимодействия).

При этом только китайцы и узбеки получили одинаковую оценку от участников по теплоте, все остальные оценки содержания стереотипов значимо различались (то есть компетентность: белорусы > китайцы > чеченцы > узбеки; теплота: белорусы > узбеки = китайцы > чеченцы). Все значения межгруппового контакта также различались по группам, кроме значения негативного контакта в случае белорусов и китайцев (т. е. позитивный контакт: белорусы > узбеки > чеченцы > китайцы; негативный контакт: чеченцы > узбеки > китайцы = белорусы).

Как итог, 22 и 23 % дисперсии в оценках компетентности и теплоты были связаны с конкретной рассматриваемой этнической группой. В то время как группа соотносилась с позитивным и негативным контактом только в рамках 16 и 6 % дисперсии. Это может указывать на то, что в среднем позитивный опыт контакта у участников больше ассоциировался с конкретной

группой, чем негативный. И конечно же, именно когнитивная оценка (то есть содержание стереотипа) больше зависела от конкретной группы, а не от межгруппового контакта.

Добавление межличностной вариации в моделях более чем в два раза увеличило все коэффициенты детерминации. Это дополнительно подчеркивает важность учета индивидуальных различий. Кроме того, для каждого участника его оценка конкретной группы по компетентности и теплоте (например, белорусов) была связана в среднем с его оценкой любой другой группы (например, чеченцев) на уровне 0,37, тогда как для межгруппового контакта значения в среднем около 0,24. Это может указывать на некий уровень общей когнитивной предвзятости участников в отношении аутгрупп и на какие-то их общие особенности во время межгруппового контакта (например, уровень коммуникативных навыков).

Таблица 2 / Table 2

**Различия в средних значениях переменных по группам в линейных смешанных моделях ( $n = 1264$ ;  $N = 316$ ) / Differences in mean values across groups in linear mixed models ( $n = 1264$ ;  $N = 316$ )**

Переменные / Variables	Группы / Groups				$R_m^2/R_c^2$	ICC
	Белорусы / Belarusians	Китайцы / Chinese	Узбеки / Uzbeks	Чеченцы / Chechens		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
<i>Содержание стереотипа / Stereotype content</i>						
Компетентность / Competence	0,80 (0,18) <sub>a</sub>	0,69 (0,21) <sub>b</sub>	0,51 (0,22) <sub>c</sub>	0,58 (0,22) <sub>d</sub>	0,22/0,51	0,37
Теплота / Warmth	0,83 (0,17) <sub>a</sub>	0,62 (0,23) <sub>b</sub>	0,63 (0,23) <sub>b</sub>	0,49 (0,24) <sub>c</sub>	0,23/0,52	0,37
<i>Межгрупповой контакт / Intergroup contact</i>						
Позитивный контакт / Positive contact	0,50 (0,27) <sub>a</sub>	0,27 (0,15) <sub>b</sub>	0,34 (0,19) <sub>c</sub>	0,30 (0,17) <sub>d</sub>	0,16/0,36	0,24
Негативный контакт / Negative contact	0,18 (0,04) <sub>a</sub>	0,18 (0,04) <sub>a</sub>	0,21 (0,13) <sub>b</sub>	0,24 (0,16) <sub>c</sub>	0,06/0,28	0,23

*Примечание.* Разные латинские буквы указывают на значимые различия ( $p < 0,05$ ) в средних значениях;  $R_m^2$  – маргинальный коэффициент детерминации;  $R_c^2$  – условный коэффициент детерминации; ICC – коэффициент интерклассовой корреляции.

*Note.* Different Latin letters indicate significant differences ( $p < 0.05$ ) in mean values;  $R_m^2$  – marginal  $R^2$ ;  $R_c^2$  – conditional  $R^2$ ; ICC = interclass correlation coefficient.

**Основной анализ.** Результаты оценки взаимосвязей этнической группы, межгруппового контакта и личных стереотипов представлены в табл. 3. Предикторы были связаны с 30 % дисперсии в оценке компетентности и 34 % дисперсии в оценке теплоты. Добавление межличностной вариации также увеличило все коэффициенты детерминации почти ровно в два раза. Наблюдаемые паттерны обеих моделей в среднем были достаточно согласованы для каждого участника (около 0,41).

Рассматриваемая этническая группа была значимым предиктором компетентности ( $F[3; 897,5] = 109,4$ ;  $p < 0,001$ ) и теплоты ( $F[3; 951,4] = 92,9$ ;  $p < 0,001$ ), даже при учете остальных переменных. Она двигала оценку содержания личных стереотипов в сторону соответствующих ей общекультурных стереотипов (то есть в соответствующий квадрант). При этом в обоих случаях позитивный контакт сам по себе был положительным предиктором

оценки содержания личных стереотипов (компетентность:  $F[1; 362,9] = 74,9$ ;  $p < 0,001$ ; теплота:  $F[1; 463,3] = 122,5$ ;  $p < 0,001$ ), а негативный контакт – отрицательным (компетентность:  $F[1; 171,1] = 28,5$ ;  $p < 0,001$ ; теплота:  $F[1; 499,0] = 40,0$ ;  $p < 0,001$ ).

Наиболее значительной находкой являются результаты взаимодействия этнической группы и позитивного и негативного контакта. Так не было обнаружено никаких свидетельств взаимодействия группы и негативного контакта (компетентность:  $F[3; 461,7] = 1,3$ ;  $p = 0,270$ ; теплота:  $F[3; 479,4] = 0,8$ ;  $p = 0,501$ ). В то время как было обнаружено значимое взаимодействие группы и позитивного контакта (компетентность:  $F[3; 927,2] = 6,6$ ;  $p < 0,001$ ; теплота:  $F[3; 934,7] = 3,4$ ;  $p = 0,018$ ). Эти взаимодействия были характерны для всех случаев сравнения, кроме оценки компетентности китайцев, видимо, из-за так называемого эффекта потолка, так как китайцы изначально имели довольно высокую оценку по компетентности. При этом этот паттерн для позитивного контакта был сильнее для тех этнических групп, для которых характерны более негативные общекультурные стереотипы.

Таблица 3 / Table 3

**Нестандартизованные коэффициенты в линейных смешанных моделях ( $n = 1264$ ;  $N = 316$ ) / Non-standardized coefficients for linear mixed models ( $n = 1264$ ;  $N = 316$ )**

Предикторы / Predictors	Содержание стереотипа / Stereotype content	
	Компетентность / Competence	Теплота / Warmth
<i>Группа (P: Белорусы) / Group (R: Belarusians)</i>		
Китайцы / Chinese	-0,08*	-0,16*
Узбеки / Uzbeks	-0,24*	-0,14*
Чеченцы / Chechens	-0,14*	-0,26*
<i>Межгрупповой контакт / Intergroup contact</i>		
Позитивный контакт / Positive contact	0,27*	0,33*
Негативный контакт / Negative contact	-0,50*	-0,56*
Частота контакта / Contact frequency	-0,03	-0,01
<i>Взаимодействие для ПК (P: Белорусы) / Interaction for PC (R: Belarusians)</i>		
Китайцы × Позитивный контакт / Chinese × Positive contact	0,01	0,13*
Узбеки × Позитивный контакт / Uzbeks × Positive contact	0,14*	0,14*
Чеченцы × Позитивный контакт / Chechens × Positive contact	0,25*	0,16*
<i>Взаимодействие для НК (P: Белорусы) / Interaction for NC (R: Belarusians)</i>		
Китайцы × Негативный контакт / Chinese × Negative contact	-0,45	-0,30
Узбеки × Негативный контакт / Uzbeks × Negative contact	-0,08	-0,04
Чеченцы × Негативный контакт / Chechens × Negative contact	-0,20	0,03
<i>Показатели модели / Model indicators</i>		
$R_m^2/R_c^2$	0,30/0,64	0,34/0,63
ICC	0,42	0,40
Количество наблюдений / Number of observations	1264	1264

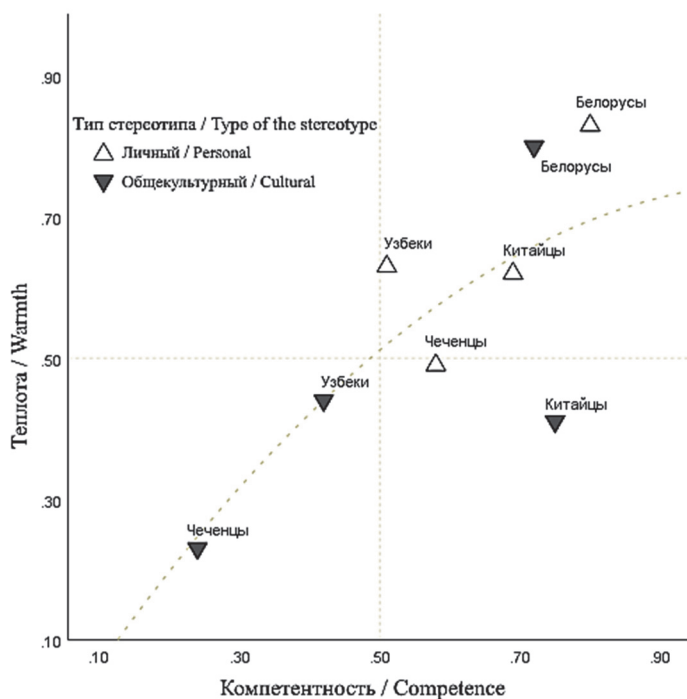
*Примечание.* \*  $p < 0,05$ ;  $R_m^2$  – маргинальный коэффициент детерминации;  $R_c^2$  – условный коэффициент детерминации; ICC – коэффициент интерклассовой корреляции; P – группа сравнения; ПК – позитивный контакт; НК – негативный контакт.

*Note.* \*  $p < 0,05$ ;  $R_m^2$  – marginal  $R^2$ ;  $R_c^2$  – conditional  $R^2$ ; ICC – interclass correlation coefficient; R – reference group; PC – positive contact; NC – negative contact.

## Обсуждение

Настоящее исследование, используя МСС, рассмотрело взаимосвязи между позитивным и негативным контактом и личными и общекультурными дескриптивными стереотипами о белорусах, китайцах, узбеках и чеченцах в Москве. Результаты свидетельствовали: 1) что личные этнические стереотипы были заметно более позитивными, чем общекультурные (почти все оценки были выше середины шкалы); 2) однако, они имели заметный «отпечаток» общекультурных стереотипов в плане групповой позиции, поскольку переменная, кодирующая этнические группы, предсказывала их значения в общей модели в соответствии с расположением этих групп на карте общекультурных стереотипов (то есть они располагались относительно друг друга в соответствии с квадрантами общекультурных стереотипов); 3) межгрупповой контакт сам по себе был связан с личными стереотипами в направлении согласно валентности контакта (то есть позитивный – положительно, а негативный – отрицательно); 4) наконец, не было обнаружено никаких свидетельств взаимодействия негативного контакта в зависимости от этнической группы, тогда как для позитивного контакта значимое взаимодействие было обнаружено, то есть полезный эффект позитивного контакта был сильнее для тех этнических групп, для которых характерны более негативные общекультурные стереотипы.

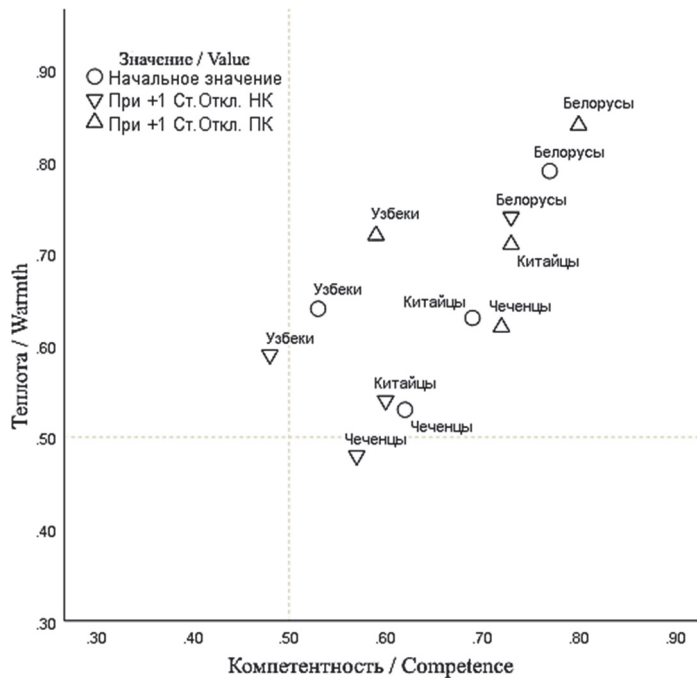
**Личные и общекультурные стереотипы.** На рис. 1 средние значения оценок общекультурных стереотипов (по Grigoryev et al., 2019) были решкалированы в одинаковую метрику со средними значениями оценок личных стереотипов в настоящем исследовании.



**Рис. 1.** Соотнесение личных и общекультурных стереотипов  
**Figure 1.** Matching between personal and cultural stereotypes

В полном соответствии с предыдущими исследованиями (см. например: Kotzur et al., 2020; Popper, Kollárová, 2018), личные стереотипы были действительно более позитивными, чем общекультурные. Однако в своих оценках они демонстрировали те же относительные групповые позиции, что и общекультурные. То есть их расположение в соответствующих квадрантах все так же сохранялось.

**Межгрупповой контакт и личные стереотипы.** На рис. 2 показан вариант предсказания оценок личных стереотипов согласно оцененной в настоящем исследовании модели.



**Рис. 2.** Точечные оценки прогнозирования изменения значений компетентности и теплоты при условии +1 SD позитивного/негативного контакта по результатам линейных смешанных моделей  
**Figure 2.** Point estimates based on the results of the linear mixed models for predicting changes in the values of competence and warmth for the condition of +1 SD positive/negative contact

Можно наблюдать, что позитивный контакт, действительно, в соответствии с континуальной моделью формирования впечатлений (Fiske, 1993), лучше себя проявлял именно при неконгруэнтных условиях валентности контакта и стереотипов – «позитивный контакт – негативные стереотипы» (то есть для чеченцев и узбеков). При этом негативный контакт в одинаковой степени ухудшал личные стереотипы ко всем рассмотренным группам, по-видимому, двигая их в сторону соответствующих общекультурных оценок.

Данные результаты частично соответствуют чешским (см.: Zingora et al., 2021), хотя в нем оценивались не личные стереотипы, а отношение к аутгруппе, тем не менее там сообщалось, что неконгруэнтность имела значение и для позитивного, и для негативного контакта. Кроме того, данные результаты не находят паттерна так называемого эффекта *асимметрии позитивного и негативного контакта* в отношении предубеждений, когда опыт негативного контакта усиливает предубеждения сильнее, чем положительного –

уменьшает их (Barlow et al., 2012), даже если провести различие между стигматизированными (напр., чеченцами) и позитивно оцениваемыми группами (например, белорусами) (Paolini, McIntyre, 2019). Напротив, для стигматизированных групп асимметрия скорее наблюдается для позитивного контакта. Хотя стоит также отметить, что другие исследователи вообще ставят под сомнение существование этого эффекта, который предполагает *гипотеза постоянной асимметрии* (см.: Aberson et al., 2021). И кроме того, из перечисленных в этом абзаце исследований МСС касается только одно (то есть Zingora et al., 2021).

Суммируя эти результаты, можно предположить, что личные стереотипы находятся под «постоянным давлением» общекультурных стереотипов. То есть *личный опыт имеет лишь ограниченную возможность улучшить/ухудшить персональные образы этнических групп сталкиваясь с эффектом потолка/пола* (то есть не имеет много возможностей для улучшения и без того позитивного отношения, или для ухудшения – плохого). Таким образом, для улучшения межкультурных отношений усилия прежде всего стоит направить на изменение именно общекультурных стереотипов.

**Основной источник общекультурных стереотипов.** Ранее было упомянуто, что в глазах москвичей особое значение имеет социальный статус мигрантов (Космарская, Савин, 2021). Действительно, согласно МСС, общекультурные стереотипы получают свое содержание из положения групп в социальной структуре общества (Fiske, 2017). То есть в зависимости: 1) от преобладания среди членов групп определенных социальных ролей; 2) исторически сложившихся межгрупповых отношений. Межгрупповые отношения в данном случае описываются воспринимаемым статусом (социетальные ресурсы и престиж группы), который определяет оценку компетентности. И воспринимаемой взаимозависимостью (в негативном аспекте это воспринимаемая конкуренция вследствие несовпадения целей и угрозы ресурсам или ценностям группы), которая определяет оценку теплоты. В качестве простого примера оценка компетентности группы будет зависеть от восприятия того, насколько экономически успешно и хорошо образовано большинство типичных представителей этой группы, а оценка теплоты – насколько их ценности и образ жизни выглядят чуждыми. Однако, этнические стереотипы здесь особый случай – статус этнической группы определяет и компетентность, и теплоту (см.: Grigoryev, 2022; Григорьев, 2022). В том числе это было показано на российских данных (см.: Grigoryev et al., 2019; Григорьев, 2022).

Кроме того, например, мигрантов оценивают по воспринимаемому вкладу в общество и их трудолюбию (Григорьев, 2022). То есть очень важно, является ли этническая группа в восприятии людей экономическим бременем для общества, что определяется ее статусом, то есть воспринимаемым уровнем образованности, дохода и престижности распространенных у представителей этой группы профессий. Более того, экология «маркирует» своих жителей (см.: Grigoryev, 2022). Люди могут делать выводы о преобладающем комплексе черт и поведенческих стратегий, исходя из окружающей среды, в которой обитают другие. Например, бедность и высокая среднегодовая температура родного для этнической группы региона проживания свя-

заны с более низкой оценкой компетентности и теплоты этой группы. То есть люди также выводят некоторые суждения о статусе на базе информации о типичной среде обитания групп. В итоге, когда для вынесения суждения о группе доступна противоречивая информация сразу из нескольких источников, то она, как правило, усредняется.

Социально-психологические основы межличностных и межгрупповых сравнений на базе статуса – это, пожалуй, ключевая часть социального познания и восприятия (Grigoryev et al., 2019). У всех животных, живущих в группах, есть иерархия и неравенство, порожденные статусом. Любые социальные системы требуют различий в статусе. Сравнение на базе статуса, происходят в мозге автоматически, это тысячелетиями эволюционно сложившееся свойство человеческой природы закономерно и очень сложным образом воссоздает в каждом обществе соответствующую социальную структуру и социальное неравенство.

В этом аспекте, межкультурные отношения, в большей мере, представляют собой *частный случай* отношений в ситуации глобального и локального социального неравенства, только со своей спецификой. И как подчеркивалось ранее, здесь было бы ошибкой называть «межэтническими» или «межконфессиональными» конфликтами, конфликты между преуспевающим принимающим обществом столиц и крупных городов и мигрантами, для которых, как правило, характерны культурные практики бедного, малообразованного, в основном сельского по своему происхождению населения (Филиппова, 2014). Не удивительно, что в таком случае негативные установки москвичей в отношении приезжих обусловлены в первую очередь поведением последних – «они ведут себя как хозяева на нашей земле» (Дробижева, 2015) из-за их недостаточной включенности в повседневный культурный контекст принимающей стороны и отсутствие у них потребности следовать общепринятым образцам и традициям городского образа жизни или незнание оных (Кузнецов, 2017). Здесь также примечательно, что наиболее часто выбираемой стратегией межличностного поведения русских в межкультурном конфликте является *обучение автохтонной культуре*, то есть объяснение культурных норм и правил принимающего большинства и разъяснение необходимости следовать им (Batkina, 2020).

**Изменение общекультурных стереотипов.** Люди приобретают общекультурные стереотипы в процессе социализации и инкультурации, а не рождаются с ними. Стереотипы возникают в результате наблюдений и получают конечную форму в ходе обыденных процессов социального познания (Eagly, Koenig, 2021). Работа с этническими стереотипами должна быть комплексной – прямой (то есть через личный опыт) и косвенной (то есть через социальную коммуникацию) – и прежде всего включать: 1) различные меры социальной политики в России в плане повышения социального статуса групп (Григорьев. Модель содержания стереотипов., 2020b); 2) работу со стратегиями этнической категоризации в результате негативного контакта (Григорьев и др., 2018; Григорьев. Модель «Контакты – Эмоции – Предубеждения»., 2020a); 3) и межличностным поведением в межкультурных конфликтах (Batkina, 2020); 4) а также особому подходу к учебной литературе (Kozlova,



Ryabichenko, 2021); 5) и к СМИ, в плане создания позитивных образов этнических групп (Социальные факторы..., 2014) и освещения событий в межкультурной сфере (Кузнецов, 2017). Эти вмешательства должны быть взвешенными, иначе, несмотря на благие намерения, они могут не привести к желаемым изменениям. Например, некоторые люди могут считать членов так называемых недопредставленных групп недостаточно квалифицированными для занимаемой должности, если для них она стала результатом инициатив по культурному многообразию, таких как квоты и т. п. (см.: Dover et al., 2020).

Российская социальная политика в области межкультурных отношений могла быть основана на такой комплексной программе на базе трех социально-психологических принципов (мультикультурализм, контакт, интеграция), получивших мета-аналитическую поддержку (см.: Berry et al., 2022; они также рассматривались в Москве, см.: Lebedeva et al., 2016). Это прежде всего касается принципа мультикультурализма, согласно которому, когда люди чувствуют себя в обществе в безопасности, они смогут лучше принять тех, кто отличается от них самих. И наоборот, когда люди чувствуют угрозу, они отвергают других. При этом большинство респондентов в России полагают, что численность мигрантов велика, и эти люди озабочены ростом их числа в месте своего проживания (Мукомель, 2021). А как было показано в другом мета-анализе, существует довольно сильная связь между негативными стереотипами и осязаемыми и символическими угрозами (Riek et al., 2006). Усилия по снижению этих угроз являются многообещающим подходом для содействия уменьшению предубежденности, особенно среди людей, которые испытали негативный контакт (Aberson, 2015). Таким образом, работа с воспринимаемой безопасностью населения – один из вариантов корректировки негативных этнических стереотипов через изменение межгрупповых отношений в аспекте воспринимаемой взаимозависимости групп, а не их статуса.

Главное стоит помнить, что в основе общекультурных стереотипов лежат повседневные наблюдения, поэтому не стоит пытаться просто полоть быстрорастущие сорняки («стереотипы») вместо того, чтобы выкапывать их с корнями («наблюдения»; Eagly, Koenig, 2021). Успешное практическое вмешательство через реальные изменения должно разорвать порочный круг, в котором стереотипы возникают и сохраняются с течением времени. Например, когда женщины в США в большом количестве начали занимать такие профессии, как врач, юрист и профессор – их воспринимаемая компетентность повысилась, и, таким образом, женские и мужские стереотипы в отношении этой черты сейчас стали более похожими (см.: Eagly et al., 2020). Без подобной смены ролей, лежащей в основе стереотипов, порочный круг постоянно повторяется: социальные роли порождают общекультурные стереотипы, которые, в свою очередь, поддерживают существующие роли (Eagly, Koenig, 2021). При достаточном перемещении людей из ранее исключенных социальных категорий на новые роли последующие за ними наблюдения могут изменить прежние общекультурные стереотипы. Однако, опять же, такие трансформации требуют преодоления сил, которые могут этому препятствовать, посредством разумной, а не лево-популистской социальной политики.

**Ограничения и будущие исследования.** Настоящее исследование так же, как и проведенные ранее (например, Zingora et al., 2021) не измеряло общекультурные стереотипы непосредственно, а использовала этническую группу как прокси-переменную для такой оценки. Хотя в этом есть позитивный момент – решение проблемы общего метода, включающего стиль ответов, в будущих исследованиях можно было бы дополнительно использовать и их прямую оценку респондентами. Кроме того, сами методики для измерения общекультурных и личных стереотипов могли бы быть более консистентными. Также, перспективным является рассмотрение полной цепочки межгрупповой предвзятости (то есть стереотипы, предубеждения, дискриминация) и использование большего количества групп для оценки.

### Заключение

В результате можно сделать общий вывод, что хотя личные этические стереотипы являются более позитивными и могут улучшаться в случае позитивного контакта, они находятся в довольно сильной зависимости от преобладающих в социуме общекультурных стереотипов об этнических группах. Поэтому любые вмешательства, основанные только на межгрупповом контакте, будут иметь ограниченную способность улучшить межкультурную адаптацию. Для гармонизации межкультурных отношений в первую очередь необходима комплексная социальная политика, направленная на изменение общекультурных стереотипов.

### Список литературы

- Берри Дж.У. Экокультурная психология / пер. с англ. Д.С. Григорьев // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 4–16. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150401>
- Варшавер Е.А. Теория контакта: обзор // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 5 (129). С. 183–214. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2015.5.13>
- Воронина Н.С., Фадеев П.В. Кто настроен против иммигрантов в России? Анализ некоторых социально-демографических характеристик // Вестник Института социологии. 2020. Т. 11. № 4. С. 99–125. <https://doi.org/10.19181/vis.2020.11.4.681>
- Григорьев Д.С. Когнитивно-мотивационные основы аккультурационных ожиданий: применение модели групповой позиции этнических групп // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 1. С. 86–109. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-1-86-109>
- Григорьев Д.С. Модель «Контакты – Эмоции – Предубеждения»: роль этнического дальтонизма и воспринимаемой этнической плотности // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 3. С. 167–184. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110311>
- Григорьев Д.С. Модель содержания стереотипов и этнические стереотипы в России // Журнал социологии и социальной антропологии. 2020. Т. 23. № 2. С. 215–244. <https://doi.org/10.31119/jssa.2020.23.2.9>
- Григорьев Д.С., Батхина А.А., Дубров Д.И. Ассимиляционизм, мультикультурализм, этнический дальтонизм и поликультурализм в российском контексте // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 53–65. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140206>
- Дробизева Л.М. Потенциал межнационального согласия: осмысление понятия и социальная практика в Москве // Социологические исследования. 2015. № 11 (379). С. 80–90.

- Космарская Н.П., Савин И.С. Отношение москвичей к мигрантам сквозь призму контактной гипотезы // Этнографическое обозрение. 2021. № 1. С. 94–111. <https://doi.org/10.31857/S086954150013600-0>
- Кузнецов И.М. Баланс межнациональных установок как индикатор состояния межэтнических отношений // Мир России. 2017. Т. 26. № 1. С. 58–80.
- Мукомель В.И. Миграционная ситуация и мигранты в восприятии россиян // Вестник Российской нации. 2021. № 1–2. С. 53–68.
- Новиков А.Л., Новикова И.А. Этнические стереотипы в контексте межкультурной коммуникации: психологические и семантические аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019. Т. 10. № 4. С. 977–989. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2019-10-4-977-989>
- Солдатова Г.У. Исследование динамики этнических стереотипов // Социально-психологические исследования межнациональных отношений / под ред. П.Н. Шихирева. М.: ИП РАН, 1993.
- Социальные факторы этнической нетерпимости (итоги междисциплинарного исследования) / под ред. В.В. Степанова, В.А. Тишкова. М.: ИЭА РАН, 2014. 364 с.
- Филиппова Е.И. Мультикультурализм как политика и как фигура речи // Вестник Российской нации. 2014. № 2 (34). С. 127–137.
- Шамионов Р.М. Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. № 2. С. 129–135. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-135>
- Aberson C.L. Positive intergroup contact, negative intergroup contact, and threat as predictors of cognitive and affective dimensions of prejudice // Group Processes & Intergroup Relations. 2015. Vol. 18. No 6. Pp. 743–760. <https://doi.org/10.1177/1368430214556699>
- Aberson C.L., Ferguson H., Allen J. Contact, threat, and prejudice: a test of intergroup threat theory across three samples and multiple measures of prejudice // Journal of Theoretical Social Psychology. 2021. Vol. 5. No 4. Pp. 404–422. <https://doi.org/10.1002/jts5.107>
- Awale A., Chan C.S., Ho G.T.S. The influence of perceived warmth and competence on realistic threat and willingness for intergroup contact // European Journal of Social Psychology. 2019. Vol. 49. No 5. Pp. 857–870. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2553>
- Bai X., Ramos M.R., Fiske S.T. As diversity increases, people paradoxically perceive social groups as more similar // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2020. Vol. 117. No 23. Pp. 12741–12749. <https://doi.org/10.1073/pnas.2000333117>
- Barlow F.K., Paolini S., Pedersen A., Hornsey M.J., Radke H.R.M., Harwood J., Rubin M., Sibley C.G. The contact caveat: negative contact predicts increased prejudice more than positive contact predicts reduced prejudice // Personality and Social Psychology Bulletin. 2012. Vol. 38. No 12. Pp. 1629–1643. <https://doi.org/10.1177/0146167212457953>
- Batkina A. Values and communication apprehension as antecedents of conflict styles in intercultural conflicts: a study in Germany and Russia // Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology. 2020. Vol. 26. No 1. Pp. 22–34. <https://doi.org/10.1037/pac0000429>
- Berry J.W. Acculturation: living successfully in two cultures // International Journal of Intercultural Relations. 2005. Vol. 29. No 6. Pp. 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry J.W., Grigoryev D. An adaptationist framework to examine intergroup contact // Psychology in Russia: State of the Art. 2022. Vol. 15. No 4. Pp. 83–100. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0406>
- Berry J.W., Lepshokova Z., MIRIPS Collaboration, Grigoryev D. How shall we all live together? Meta-analytical review of the mutual intercultural relations in plural societies project // Applied Psychology. 2022. Vol. 71. No 3. Pp. 1014–104. <https://doi.org/10.1111/apps.12332>
- Brigham J.C. Ethnic stereotypes // Psychological Bulletin. 1971. Vol. 76. No 1. Pp. 15–38. <https://doi.org/10.1037/h0031446>
- Crisp R.J., Turner R.N. Cognitive adaptation to the experience of social and cultural diversity // Psychological Bulletin. 2011. Vol. 137. No 2. Pp. 242–266. <https://doi.org/10.1037/a0021840>

- Devine P.G.* Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56. No 1. Pp. 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Dover T.L., Kaiser C.R., Major B.* Mixed signals: the unintended effects of diversity initiatives // *Social Issues and Policy Review*. 2020. Vol. 14. No 1. Pp. 152–181. <https://doi.org/10.1111/sipr.12059>
- Eagly A.H., Koenig A.M.* The vicious cycle linking stereotypes and social roles // *Current Directions in Psychological Science*. 2021. Vol. 30. No 4. Pp. 343–350. <https://doi.org/10.1177/09637214211013775>
- Eagly A.H., Nater C., Miller D.I., Kaufmann M., Sczesny S.* Gender stereotypes have changed: a cross-temporal meta-analysis of U.S. public opinion polls from 1946 to 2018 // *American Psychologist*. 2020. Vol. 75. No 3. Pp. 301–315. <https://doi.org/10.1037/amp0000494>
- Fiske S.T.* Controlling other people: the impact of power on stereotyping // *American Psychologist*. 1993. Vol. 48. No 6. Pp. 621–628. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.48.6.621>
- Fiske S.T.* Intergroup biases: a focus on stereotype content // *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 3. Pp. 45–50. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.010>
- Fiske S.T.* Prejudices in cultural contexts: shared stereotypes (gender, age) versus variable stereotypes (race, ethnicity, religion) // *Perspectives on Psychological Science*. 2017. Vol. 12. No 5. Pp. 791–799. <https://doi.org/10.1177/1745691617708204>
- Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P., Xu J.* A model of (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. Vol. 82. No 6. Pp. 878–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Grigoryev D.* Ethnic stereotype content beyond intergroup relations within societies: exploring the North-South hypothesis for competence and warmth // *Cross-Cultural Research*. 2022. Vol. 56. No 4. Pp. 345–384. <https://doi.org/10.1177/10693971221080618>
- Grigoryev D., Berry J.W., Zabrodskaia A.* Editorial: stereotypes and intercultural relations: interdisciplinary integration, new approaches, and new contexts // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 728048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728048>
- Grigoryev D., Fiske S.T., Batkhina A.* Mapping ethnic stereotypes and their antecedents in Russia: the Stereotype Content Model // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article 1643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01643>
- Jussim L., Crawford J.T., Rubinstein R.S.* Stereotype (in)accuracy in perceptions of groups and individuals // *Current Directions in Psychological Science*. 2015. Vol. 24. No 6. Pp. 490–497. <https://doi.org/10.1177/0963721415605257>
- Kotzur P.F., Schäfer S.J., Wagner U.* Meeting a nice asylum seeker: Intergroup contact changes stereotype content perceptions and associated emotional prejudices, and encourages solidarity-based collective action intentions // *British Journal of Social Psychology*. 2019. Vol. 58. No 3. Pp. 668–690. <https://doi.org/10.1111/bjso.12304>
- Kotzur P.F., Veit S., Namyslo A., Holthausen M.-A., Wagner U., Yemane R.* ‘Society thinks they are cold and/or incompetent, but I do not’: stereotype content ratings depend on instructions and the social group’s location in the stereotype content space // *British Journal of Social Psychology*. 2020. Vol. 59. No 4. Pp. 1018–1042. <https://doi.org/10.1111/bjso.12375>
- Kotzur P.F., Wagner U.* The dynamic relationship between contact opportunities, positive and negative intergroup contact, and prejudice: a longitudinal investigation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2021. Vol. 120. No 2. Pp. 418–442. <https://doi.org/10.1037/pspi0000258>
- Kozlova M., Ryabichenko T.* Ideologies of intergroup relations in pedagogical discourse: representation of cultures and intercultural interaction in the educational books for migrant children // *Journal of Intercultural Communication Research*. 2021. Vol. 50. No 6. Pp. 541–555. <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1910065>

- Lebedeva N., Tatarko A., Berry J.W.* Intercultural relations among migrants from Caucasus and Russians in Moscow // *International Journal of Intercultural Relations*. 2016. Vol. 52. Pp. 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.03.001>
- Montreuil A., Bourhis R.Y.* Majority acculturation orientations toward “valued” and “devalued” immigrants // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001. Vol. 32. No 6. Pp. 698–719. <https://doi.org/10.1177/0022022101032006004>
- Neuberg S.L., Williams K.E.G., Sng O., Pick C.M., Neel R., Krems J.A., Pirlott A.G.* Toward capturing the functional and nuanced nature of social stereotypes: an affordance management approach // *Advances in Experimental Social Psychology*. 2020. Vol. 62. Pp. 245–304. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2020.04.004>
- Paolini S., McIntyre K.* Bad is stronger than good for stigmatized, but not admired outgroups: meta-analytical tests of intergroup valence asymmetry in individual-to-group generalization experiments // *Personality and Social Psychology Review*. 2019. Vol. 23. No 1. Pp. 3–47. <https://doi.org/10.1177/1088868317753504>
- Pettigrew T.F., Tropp L.R.* A meta-analytic test of intergroup contact theory // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. Vol. 90. No 5. Pp. 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Popper M., Kollárová V.* Testing SCM questionnaire instructions using cognitive interviews // *Human Affairs*. 2018. Vol. 28. No 3. Pp. 297–311. <https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0024>
- Reimer N.K., Becker J.C., Benz A., Christ O., Dhont K., Klocke U., Neji S., Rychlowska M., Schmid K., Hewstone M.* Intergroup contact and social change: Implications of negative and positive contact for collective action in advantaged and disadvantaged groups // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2017. Vol. 43. No 1. Pp. 121–136. <https://doi.org/10.1177/0146167216676478>
- Riek B.M., Mania E.W., Gaertner S.L.* Intergroup threat and outgroup attitudes: a meta-analytic review // *Personality and Social Psychology Review*. 2006. Vol. 10. No 4. Pp. 336–353. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_4)
- Sam D.L., Berry J.W.* Acculturation: when individuals and groups of different cultural backgrounds meet // *Perspectives on Psychological Science*. 2010. Vol. 5. No 4. Pp. 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Stanciu A., Vaucclair C.-M., Rodda N.* Evidence for stereotype accommodation as an expression of immigrants’ socio-cognitive adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*. 2019. Vol. 72. Pp. 76–86. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.07.003>
- Visintin E.P., Voci A., Pagotto L., Hewstone M.* Direct, extended, and mass-mediated contact with immigrants in Italy: their associations with emotions, prejudice, and humanity perceptions // *Journal of Applied Social Psychology*. 2017. Vol. 47. No 4. Pp. 175–194. <https://doi.org/10.1111/jasp.12423>
- Walsh S.D., Tartakovsky E.* Personal value preferences, threat-benefit appraisal of immigrants and levels of social contact: looking through the lens of the Stereotype Content Model // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 609219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.609219>
- Zingora T., Vezzali L., Graf S.* Stereotypes in the face of reality: Intergroup contact inconsistent with group stereotypes changes attitudes more than stereotype-consistent contact // *Group Processes & Intergroup Relations*. 2021. Vol. 24. No 8. Pp. 1284–1305. <https://doi.org/10.1177/1368430220946816>

### История статьи:

Поступила в редакцию 9 декабря 2022 г.

Принята к печати 25 января 2023 г.

### Для цитирования:

Григорьев Д.С., Комягинская Е.Ш. Межгрупповой контакт, личные и общекультурные стереотипы в межкультурных отношениях: содержание стереотипов о белорусах, китайцах,

узбеках и чеченцах в Москве // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 41–66. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-41-66>

#### Вклад авторов:

*Д.С. Григорьев* – концепция и дизайн исследования, сбор и обработка данных, статистический анализ, написание начального текста. *Е.Ш. Комягинская* – администрирование проекта, проверка результатов, написание и редактирование текста.

#### Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### Сведения об авторах:

*Григорьев Дмитрий Сергеевич*, PhD, научный сотрудник Центра социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). ORCID: 0000-0003-4511-7942, ScopusID: 57191706675, ResearcherID: K-3338-2015, eLIBRARY SPIN-код: 1807-9739. E-mail: [dgrigoryev@hse.ru](mailto:dgrigoryev@hse.ru)

*Комягинская Елизавета Шамилевна*, студент магистерской программы «Прикладная социальная психология», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-8841-1722, ResearcherID: НПИ-5216-2022. E-mail: [eshkomyaginskaya@edu.hse.ru](mailto:eshkomyaginskaya@edu.hse.ru)

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-41-66

EDN: DOZRIS


UDC 316.647.8

Research article

## Intergroup Contact and Personal and Cultural Stereotypes in Intercultural Relations: A Case of the Stereotype Content in Moscow for Belarusians, Chinese, Uzbeks, and Chechens

Dmitry Grigoryev  , Elizaveta Komyaginskaya 

HSE University,  
20 Myasnitskaya St, Moscow, 101000, Russian Federation

 [dgrigoryev@hse.ru](mailto:dgrigoryev@hse.ru)

**Abstract.** The authors use the Stereotype Content Model to consider the relationship between positive and negative intergroup contact and personal and cultural ethnic stereotypes. The introduction poses the theoretical foundations through defining acculturation and adaptation, and also outlining their relationship with stereotypes and intergroup contact in the context of intercultural relations. The empirical part examines intergroup contact and ethnic stereotypes in Moscow about Belarusians, Chinese, Uzbeks, and Chechens with a gender-balanced sample consisted of 316 ethnic Russians aged 16 to 68 (34 years on average). Three competing hypotheses about the correspondence of valence of intergroup contact and stereotypes were considered: (1) constant valence asymmetry; (2) usefulness of stereotype-inconsistent information; (3) epistemic defense. As a result in linear mixed models that (1) personal stereotypes were more positive than cultural ones; (2) however, they were located relative to each other in accordance with the quadrants of cultural stereotypes; (3) intergroup contact was associated

with personal stereotypes in the direction according to the valence of the contact; (4) no evidence for interaction between negative contact and cultural stereotypes, whereas the beneficial effect of positive contact was stronger for those ethnic groups with more negative cultural stereotypes. It was concluded that personal experience has only limited scope for improving an already positive attitude, or worsening a negative one. Therefore, only a social policy aimed at changing cultural stereotypes might be efficient.

**Key words:** ethnic stereotypes, intergroup contact, stereotype content model, intergroup bias, intercultural adaptation, social cognition, intercultural relations, acculturation, interethnic relations, conflicts

**Acknowledgements and Funding.** The article was prepared within the framework of the Basic Research Program at HSE University, RF.

## References

- Aberson, C.L. (2015). Positive intergroup contact, negative intergroup contact, and threat as predictors of cognitive and affective dimensions of prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18(6), 743–760. <https://doi.org/10.1177/1368430214556699>
- Aberson, C.L., Ferguson, H., & Allen, J. (2021). Contact, threat, and prejudice: A test of intergroup threat theory across three samples and multiple measures of prejudice. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 5(4), 404–422. <https://doi.org/10.1002/jts5.107>
- Awale, A., Chan, C.S., & Ho, G.T.S. (2019). The influence of perceived warmth and competence on realistic threat and willingness for intergroup contact. *European Journal of Social Psychology*, 49(5), 857–870. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2553>
- Bai, X., Ramos, M.R., & Fiske, S.T. (2020). As diversity increases, people paradoxically perceive social groups as more similar. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(23), 12741–12749. <https://doi.org/10.1073/pnas.2000333117>
- Barlow, F.K., Paolini, S., Pedersen, A., Hornsey, M.J., Radke, H.R.M., Harwood, J., Rubin, M., & Sibley, C.G. (2012). The contact caveat: Negative contact predicts increased prejudice more than positive contact predicts reduced prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(12), 1629–1643. <https://doi.org/10.1177/0146167212457953>
- Batkina, A. (2020). Values and communication apprehension as antecedents of conflict styles in intercultural conflicts: A study in Germany and Russia. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 26(1), 22–34. <https://doi.org/10.1037/pac0000429>
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J.W. (2019). Ecocultural psychology (D. Grigoryev, Trans.). *Cultural-Historical Psychology*, 15(4), 4–16. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2019150401>
- Berry, J.W., & Grigoryev, D. (2022). An adaptationist framework to examine intergroup contact. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(4), 83–100. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0406>
- Berry, J.W., Lepshokova, Z., MIRIPS Collaboration, & Grigoryev, D. (2022). How shall we all live together? Meta-analytical review of the mutual intercultural relations in plural societies project. *Applied Psychology*, 71(3), 1014–1041. <https://doi.org/10.1111/apps.12332>
- Brigham, J.C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76(1), 15–38. <https://doi.org/10.1037/h0031446>
- Crisp, R.J., & Turner, R.N. (2011). Cognitive adaptation to the experience of social and cultural diversity. *Psychological Bulletin*, 137(2), 242–266. <https://doi.org/10.1037/a0021840>
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Dover, T.L., Kaiser, C.R., & Major, B. (2020). Mixed signals: The unintended effects of diversity initiatives. *Social Issues and Policy Review*, 14(1), 152–181. <https://doi.org/10.1111/sipr.12059>

- Drobizheva, L.M. (2015). The potential of interethnic consent: Comprehension of the concept and social practice in Moscow. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*, (11), 80–90. (In Russ.)
- Eagly, A.H., & Koenig, A.M. (2021). The vicious cycle linking stereotypes and social roles. *Current Directions in Psychological Science*, 30(4), 343–350. <https://doi.org/10.1177/096372142111013775>
- Eagly, A.H., Nater, C., Miller, D.I., Kaufmann, M., & Sczesny, S. (2020). Gender stereotypes have changed: A cross-temporal meta-analysis of U.S. public opinion polls from 1946 to 2018. *American Psychologist*, 75(3), 301–315. <https://doi.org/10.1037/amp0000494>
- Filippova, E.I. (2014). Multiculturalism as a policy and as a figure of speech. *Vestnik Rossijskoj Natsii*, (2), 127–137. (In Russ.)
- Fiske, S.T. (1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *American Psychologist*, 48(6), 621–628. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.48.6.621>
- Fiske, S.T. (2015). Intergroup biases: A focus on stereotype content. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 45–50. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.010>
- Fiske, S.T. (2017). Prejudices in cultural contexts: Shared stereotypes (gender, age) versus variable stereotypes (race, ethnicity, religion). *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 791–799. <https://doi.org/10.1177/1745691617708204>
- Fiske, S.T., Cuddy, A.J.C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Grigoryev, D. (2022). Ethnic stereotype content beyond intergroup relations within societies: Exploring the North-South hypothesis for competence and warmth. *Cross-Cultural Research*, 56(4), 345–384. <https://doi.org/10.1177/10693971221080618>
- Grigoryev, D., Berry, J.W., & Zabrodskaia, A. (2021). Editorial: Stereotypes and intercultural relations: Interdisciplinary integration, new approaches, and new contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 728048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728048>
- Grigoryev, D., Fiske, S.T., & Batkhina, A. (2019). Mapping ethnic stereotypes and their antecedents in Russia: The Stereotype Content Model. *Frontiers in Psychology*, 10, 1643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01643>
- Grigoryev, D.S. (2020a). Contact – Emotion – Prejudice model: The role of colorblindness and perceived ethnic density. *Social Psychology and Society*, 11(3), 167–184. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2020110311>
- Grigoryev, D.S. (2020b). The Stereotype Content Model and ethnic stereotypes in Russia. *The Journal of Sociology and Social Anthropology*, 23(2), 215–244. (In Russ.) <https://doi.org/10.31119/jssa.2020.23.2.9>
- Grigoryev, D.S. (2022). Cognitive and motivational foundations underlying acculturation expectations: Applications of ethnic group position model. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(1), 86–109. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-1-86-109>
- Grigoryev, D.S., Batkhina, A.A., & Dubrov, D.I. (2018). Assimilationism, multiculturalism, colorblindness, and polyculturalism in the Russian context. *Cultural-Historical Psychology*, 14(2), 53–65. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2018140206>
- Jussim, L., Crawford, J.T., & Rubinstein, R.S. (2015). Stereotype (in)accuracy in perceptions of groups and individuals. *Current Directions in Psychological Science*, 24(6), 490–497. <https://doi.org/10.1177/0963721415605257>
- Kosmarskaya, N., & Savin, I. (2021). Perception of migrants by Muscovites through the lens of the contact hypothesis. *Etnograficheskoe Obozrenie*, (1), 94–111. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S086954150013600-0>
- Kotzur, P.F., & Wagner, U. (2021). The dynamic relationship between contact opportunities, positive and negative intergroup contact, and prejudice: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120(2), 418–442. <https://doi.org/10.1037/pspi0000258>



- Kotzur, P.F., Schäfer, S.J., & Wagner, U. (2019). Meeting a nice asylum seeker: Intergroup contact changes stereotype content perceptions and associated emotional prejudices, and encourages solidarity-based collective action intentions. *British Journal of Social Psychology*, 58(3), 668–690. <https://doi.org/10.1111/bjso.12304>
- Kotzur, P.F., Veit, S., Namyslo, A., Holthausen, M.-A., Wagner, U., & Yemane, R. (2020). ‘Society thinks they are cold and/or incompetent, but I do not’: Stereotype content ratings depend on instructions and the social group's location in the stereotype content space. *British Journal of Social Psychology*, 59(4), 1018–1042. <https://doi.org/10.1111/bjso.12375>
- Kozlova, M., & Ryabichenko, T. (2021). Ideologies of intergroup relations in pedagogical discourse: Representation of cultures and intercultural interaction in the educational books for migrant children. *Journal of Intercultural Communication Research*, 50(6), 541–555. <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1910065>
- Kuznetsov, I.M. (2017). The balance of interethnic attitudes as an indicator of state of interethnic relations. *Universe of Russia*, 26(1), 58–80. (In Russ.)
- Lebedeva, N., Tatarko, A., & Berry, J.W. (2016). Intercultural relations among migrants from Caucasus and Russians in Moscow. *International Journal of Intercultural Relations*, 52, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.03.001>
- Montreuil, A., & Bourhis, R.Y. (2001). Majority acculturation orientations toward “valued” and “devalued” immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 698–719. <https://doi.org/10.1177/0022022101032006004>
- Mukomel', V.I. (2021). Migration situation and migrants in the perception of Russians. *Vestnik Rossijskoj Natsii*, (1–2), 53–68. (In Russ.)
- Neuberg, S.L., Williams, K.E.G., Sng, O., Pick, C.M., Neel, R., Krems, J.A., & Pirlott, A.G. (2020). Toward capturing the functional and nuanced nature of social stereotypes: An affordance management approach. *Advances in Experimental Social Psychology*, 62, 245–304. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2020.04.004>
- Novikov, A.L., & Novikova, I.A. (2019). Ethnic stereotypes in intercultural communication: Psychological and semantic aspects. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 10(4), 977–989. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2019-10-4-977-989>
- Paolini, S., & McIntyre, K. (2019). Bad is stronger than good for stigmatized, but not admired outgroups: Meta-analytical tests of intergroup valence asymmetry in individual-to-group generalization experiments. *Personality and Social Psychology Review*, 23(1), 3–47. <https://doi.org/10.1177/1088868317753504>
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Popper, M., & Kollárová, V. (2018). Testing SCM questionnaire instructions using cognitive interviews. *Human Affairs*, 28(3), 297–311. <https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0024>
- Reimer, N.K., Becker, J.C., Benz, A., Christ, O., Dhont, K., Klocke, U., Neji, S., Rychlowska, M., Schmid, K., & Hewstone, M. (2017). Intergroup contact and social change. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(1), 121–136. <https://doi.org/10.1177/0146167216676478>
- Riek, B.M., Mania, E.W., & Gaertner, S.L. (2006). Intergroup threat and outgroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 336–353. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_4)
- Sam, D.L., & Berry, J.W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Shamionov, R.M. (2018). Formation of discriminatory personal attitudes in the process of socialization. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 7(2), 129–135. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-135>
- Soldatova, G.U. (1993). Research on dynamics of ethnic stereotypes. In P.N. Shikhirev (Ed.), *Socio-Psychological Studies of Interethnic Relations*. Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. (In Russ.)

- Stanciu, A., Vauclair, C.-M., & Rodda, N. (2019). Evidence for stereotype accommodation as an expression of immigrants' socio-cognitive adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 72, 76–86. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.07.003>
- Stepanov, V.V., & Tishkov, V.A. (Eds.). (2014). *Social factors of ethnic intolerance (results of an interdisciplinary study)*. Moscow: Institute of Ethnology and Anthropology Russian Academy of Science. (In Russ.)
- Varshaver, E.A. (2015). Contact theory: Review. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, (5), 183–214. (In Russ.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2015.5.13>
- Visintin, E.P., Voci, A., Pagotto, L., & Hewstone, M. (2017). Direct, extended, and mass-mediated contact with immigrants in Italy: Their associations with emotions, prejudice, and humanity perceptions. *Journal of Applied Social Psychology*, 47(4), 175–194. <https://doi.org/10.1111/jasp.12423>
- Voronina, N.S., & Fadeev, P.V. (2020). Who is set against migrants in Russia? Analyzing certain socio-demographic characteristics. *Bulletin of the Institute of Sociology*, 11(4), 99–125. (In Russ.) <https://doi.org/10.19181/vis.2020.11.4.681>
- Walsh, S.D., & Tartakovsky, E. (2021). Personal value preferences, threat-benefit appraisal of immigrants and levels of social contact: Looking through the lens of the Stereotype Content Model. *Frontiers in Psychology*, 12, 609219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.609219>
- Zingora, T., Vezzali, L., & Graf, S. (2021). Stereotypes in the face of reality: Intergroup contact inconsistent with group stereotypes changes attitudes more than stereotype-consistent contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(8), 1284–1305. <https://doi.org/10.1177/1368430220946816>

#### **Article history:**

Received 9 December 2022

Revised 22 January 2023

Accepted 25 January 2023

#### **For citation:**

Grigoryev, D., & Komyaginskaya, E. (2023). Intergroup contact and personal and cultural stereotypes in intercultural relations: A case of the stereotype content in Moscow for Belarusians, Chinese, Uzbeks, and Chechens. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 41–66. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-41-66>

#### **Author's contribution:**

*Dmitry Grigoryev* – concept and design of the research, data collection and processing, text writing. *Elizaveta Komyaginskaya* – project administration, verification of results, text writing and editing.

#### **Conflicts of interest:**

The authors declare that there is no conflict of interest.

#### **Bio notes:**

*Dmitry Grigoryev*, PhD, Research Fellow, Center for Sociocultural Research, HSE University (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0003-4511-7942, ScopusID: 57191706675, ResearcherID: K-3338-2015, eLIBRARY SPIN-code: 1807-9739. E-mail: [dgrigoryev@hse.ru](mailto:dgrigoryev@hse.ru)

*Elizaveta Komyaginskaya*, student, master program “Applied Social Psychology”, HSE University (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-8841-1722, ResearcherID: HII-5216-2022. E-mail: [eshkomyaginskaya@edu.hse.ru](mailto:eshkomyaginskaya@edu.hse.ru)

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-67-86

EDN: DPXZCJ


УДК 316.6

Исследовательская статья

## Жизнестойкость и субъективное благополучие сибирских школьников с разным уровнем выраженности миграционных установок (на примере Омской области)

Ю.В. Потапова  , А.Ю. Маленова , А.А. Маленов , А.К. Потапов 

*Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского,  
Российская Федерация, 644077, Омск, пр-кт Мира, д. 55А*

 [kardova.jv@gmail.com](mailto:kardova.jv@gmail.com)

**Аннотация.** На фоне растущих темпов миграции молодежи из городов Сибирского региона на запад возрастает актуальность изучения личностных предпосылок принятия решения о смене места жительства. Школьники как будущие выпускники и абитуриенты являются одной из самых мобильных групп населения. Знание социально-психологических факторов их миграционных установок позволит региону создавать оптимальные условия для дальнейшего обучения и работы молодых специалистов, предотвращая их отток. Цель исследования – анализ уровня и структуры субъективного благополучия, жизнестойкости школьников Омской области с разным уровнем выраженности миграционных установок. С позиции личностных и демографических характеристик описаны типы школьников с разным уровнем выраженности миграционных установок. Использованы методы анкетирования и тестирования, применены: методика диагностики субъективного благополучия личности Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой; тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; шкала миграционных установок личности С.А. Кузнецовой; авторская анкета. Выборку составили 461 учащийся (девушки – 58,1 %) средних образовательных учреждений Омска и Омской области ( $M = 15,5$  лет;  $SD = 1,39$ ). Выявлены три типа школьников с разным уровнем миграционных установок. Стремление к оседлости демонстрируют школьники со сравнительно более высоким субъективным благополучием и жизнестойкостью, высоким уровнем принятия риска. Высокий уровень миграционных установок обнаружен в кластере школьников, имеющих сравнительно более низкий уровень субъективного благополучия и жизнестойкости, низкий уровень вовлеченности. Тип со средними миграционными установками по психологическим характеристикам схож со стремящимися к миграции школьниками, но у них сравнительно ниже экзистенциально-деятельностное и социально-нормативное благополучие, а вовлеченность проявлена на среднем уровне.

**Ключевые слова:** миграционные установки, жизнестойкость, субъективное благополучие, молодежь, Сибирский регион, омские школьники

**Благодарности и финансирование.** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-20375, <https://www.rscf.ru/project/22-28-20375/>, за счет гранта в форме субсидии, предоставленного из бюджета Омской области, Соглашение № 22-с.

© Потапова Ю.В., Маленова А.Ю., Маленов А.А., Потапов А.К., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

## Введение

Миграционные процессы являются важным показателем состояния современного общества, формой обратной связи от населения, стремящегося улучшить условия своей жизни. Получаемая в результате картина может служить иллюстрацией понятия «замкнутый круг» – образованная, замотивированная молодежь уезжает из «депрессивных» регионов, создается нехватка кадров, способных поддерживать на должном уровне развитие отраслей, где требуется квалифицированный труд. В результате формируется будущий демографический дефицит, снижается инвестиционный потенциал региона. Оценивая сложившиеся условия, молодые люди уезжают из родных городов в поисках лучшей жизни для себя и своих потомков: образуется новый виток миграции, интенсивно выхолащивающий ресурсы периферийных областей России. Результаты социологических и экономических исследований миграционных установок молодежи Омской области показывают, что лишь 4,2 % молодых людей не собираются уезжать и даже не думают об этом, 32,9 % думают о переезде, 34,0 % решили переезжать, но пока не предпринимают никаких действий для этого, а 13,5 % уже приняли решение уехать и начали подготовку к переезду (Арбуз, 2016). Даже с учетом того, что не всем миграционным намерениям дано осуществиться, приведенные цифры свидетельствуют о нестабильной обстановке в регионе. Объективные данные подтверждают данную тенденцию: миграционная убыль в 2018 г. составила 12 102 человека, в 2019 г. – 12 109 человек, в 2020 г. – 10 373 человека. При этом резкий рост ее начался в 2017 г., за который убыло почти в два раза больше людей (9853 человека), чем в 2016 г. (5942 человека) (Население, 2022). При этом решение о переезде в другой город – это серьезный шаг, который предваряется длительным обдумыванием и оформлением миграционной установки – сформированной в разной степени готовности человека покинуть территорию прежнего проживания ради другой, где хотел бы проживать (Зайков и др., 2018; Лычко, Мосиенко, 2014). Установки, связанные с миграцией, подчеркивает С.А. Кузнецова, имеют далеко идущие биографические последствия, влияя в значительной степени на реальное поведение, и представляют собой некоторые установочные системы, включающие и миграционные намерения (Кузнецова, 2018). Исследование последних опосредовано разрешением ряда принципиальных вопросов. Первый связан с выявлением степени согласованности миграционных намерений с реальным территориальным перемещением, т.к. некоторые авторы (Tabor et al., 2015; Laczko et al., 2017; Chort, 2014) отмечают, что доля совершивших реальную миграцию (внутри страны или между странами) существенно ниже числа людей, высказывающихся о подобном желании. Это значит, что существуют разные сочетания самих (э)миграционных намерений и действий по их реализации, формирующих и разный тип стратегий – пассивно-предпочитаемый и активно-реализуемый (Муращенко и др., 2022).

Второй важный аспект изучения миграционных установок – их полиобъектность (свойство, отражающее направленность на реальное и потенциальное места жительства) и полисубъектность (качество, формируемое путем

интериоризации мнений близкого окружения о миграции и оформление своих взглядов на ситуацию) (Кузнецова и др., 2014). Таким образом, их изучение невозможно в отрыве от исследования установок ближайшего окружения потенциального мигранта. Семья становится важной средой для формирования и развития миграционных установок (Marsiglia et al., 2011), транслируя свой опыт миграции (так называемый миграционный капитал (Ivlevs, King, 2012)), создавая определенную культуру отношения к данному явлению через закрепление системы позитивных установок, оценку собственного материального и социального положения, поддерживая определенный уровень удовлетворенности территорией, на которой она проживает (Гольцова, 2015). С другой стороны, как российские, так и зарубежные авторы отмечают значимость вклада семьи в формирование привязанности к региону проживания, основанного на социальных связях (Бакина и др., 2018) с друзьями, партнерами, семьей (Gajdošová, Orosová, 2019; Hooijen et al., 2020). То есть в изучение миграционных установок помимо личных диспозиций (особенно, если речь идет о молодых людях, в значительной степени зависимых от родителей), желательно включать анализ семейно-средовых условий, степени удовлетворенности отношениями с близкими и их значимости.

Факторы, формирующие миграционную установку, можно условно разделить на три уровня:

– макроуровень: влияние мировой и федеральной политики, экономики, культуры, географического положения, климата (Скрипник, 2010);

– мезоуровень: региональная политика и экономика (имидж региона (Одинцов и др., 2020; Бюраева, Пискунов, 2020), оценка вероятности нахождения работы по специальности и уровень заработной платы, свойства городской культуры и инфраструктуры (Арбуз, 2016), характеристики экологического ареала семьи (Гольцова, 2015), динамика условий жизни в городе (Арбуз, 2018);

– микроуровень: воздействие ближайшего окружения на личность с ее индивидуально-психологическими и демографическими характеристиками.

Предметный интерес для нас представляют социально-демографические факторы миграционных установок, к которым можно отнести следующие: род занятий (van Mol, 2016); уровень образования (Арбуз, 2016); место проживания (Шадриков, Ильдарханова, 2018; Обухова, 2020; Вяльшина, Дакирова, 2020); материальное и семейное положение (Гольцова, 2015); возраст и жизненный этап (Иванова, 2017; Константинова, 2014; Vjarnason, 2014); опыт миграции (Рочева, Варшавер, 2020). В большинстве исследований подчеркивается идея о том, что именно молодые образованные люди (студенты и выпускники вузов) особенно склонны к миграции (Thulin, Vilhelmson, 2016; Gajdosová, Orosová, 2019), что связано с рядом возрастных и социальных факторов, в том числе открытостью путей самореализации и неопределенностью жизненной траектории (Dommermuth, Klüsener, 2018). Самым миграционно-подвижным возрастом зарубежные авторы считают период с 18 до 25 лет (Dommermuth, Klüsener, 2018), а также период в течение двух лет после окончания вуза (Норре, Fujishiro, 2015). Российские авторы, исследуя типичные траектории межрегиональной миграции, выделяют пики, приходящиеся на

17–18 лет (окончание школы, поступление в вуз) и 21–23 года (окончание профессионального обучения, поиск работы) (Габдрахманов, 2019).

Стремление мигрировать может формироваться по причине дискомфорта, который человек испытывает, проживая в родном регионе, неудовлетворенности важных для него потребностей. В связи с этим удовлетворенность жизнью (Порова, Отрачшенко, 2011) и субъективное благополучие можно рассматривать как потенциальные факторы миграции, связанные с оценкой семейных связей (Gajdošová, Orosová, 2019), получаемой социальной поддержкой (Kley, 2017), профессиональными отношениями (через высокую организационную приверженность), локальным патриотизмом и привязанностью к «малой родине» (Марков и др., 2021).

Важным фактором миграционных установок на микроуровне выступают личностные качества. К примеру, С.А. Кузнецовой, автором шкалы миграционных установок личности, установлена их нелинейная связь с временной перспективой на разных этапах обучения в вузе (Кузнецова, 2018), защитными стратегиями и копингом (Кузнецова, 2017), локусом контроля молодых людей (Кузнецова, 2015). Трудность однозначного прогноза объясняется различными мотивами переезда и их зависимостью от индивидуальных качеств: для одних – это путь к самореализации, для других – инфантильная попытка убежать от проблем (так называемая «северная рационализация», обнаруженная автором) (Кузнецова, 2015).

Гипотетическую связь миграционных установок можно установить и с жизнестойкостью (хотя исследований на эту тему нам не удалось обнаружить). С. Мадди описывал эту характеристику личности как отвагу совершать выбор даже в ситуации неустрашимой тревоги за его последствия (Леонтьев, Рассказова, 2006), и видеть возможности для роста в любых проблемных ситуациях. Возможно, жизнестойкость связана с миграционными установками, ведь именно они предопределяют значительные изменения биографического масштаба, в том числе связанные с различными трудностями. Так, Н.В. Муращенкова, проведя анализ зарубежных исследований, касающихся психологических факторов эмиграционных намерений молодежи, среди прочих выделяет те, которые связаны с ресурсами субъекта преодолевать жизненные трудности, в их числе – способность совладать с амбивалентностью возникающих переживаний (Муращенкова, 2021). Однако пока нет полной ясности относительно того, кто вероятнее будет демонстрировать жизнестойкость – уехавшие или оставшиеся, способные найти возможности для развития даже там, где другие прекратили все попытки. В исследовании Л.А. Новопашиной (Новопашина, 2016) также не указывается напрямую на жизнестойкость, но обсуждается вопрос о том, что люди отличаются друг от друга по способности воспринимать возможности для роста в регионе, опираться на собственное мнение, не поддаваясь панике и стремлению скорее покинуть город, утрачивающий свою популярность. Они не только остаются верны месту своего жительства, но и создают вокруг себя творческую, созидательную среду, способную стать фактором сдерживания миграционного оттока.

Таким образом, существует обширный круг факторов, способных оказать влияние на миграционные установки личности, в том числе позволяя выделять силы регионального «притяжения и выталкивания» молодого населения.

Полагаем, что изучение миграционных установок и поиск их причин необходимо начинать на этапе формирования этих конструктов, а именно в подростковом возрасте, с целью прогноза будущего миграционного поведения молодежи с учетом определенных социально-демографических и личностных особенностей. Однако исследования именно миграционных установок подростков дефицитарны (Кузнецова и др., 2014), часто представлены результатами социологических опросов (Недосека, Шарова, 2020; Вяльшина, Дакирова, 2020; Одинцов и др., 2020), не позволяя сформировать целостное представление о возможных предикторах миграционной активности данной группы. Это затрудняет и присутствие исследований ретроспективного характера, когда опрашиваются не сами подростки, а уже мигрировавшие студенты, которым задаются вопросы о прошлом, предшествующем переезду, и их ответы вызывают сомнения в объективности и правдивости полученных результатов относительно мотивов и факторов миграции. Так, Д. Логинов, М. Янковская, И. Яковлев на основе анализа ответов 450 человек, окончивших школу в одних регионах, а затем поступивших в вузы Москвы, Екатеринбурга, Нижнего Новгорода и Пскова, отмечают, что решение о переезде было принято респондентами не позже 10 класса и самостоятельно, без влияния со стороны членов семьи и окружения (что авторы считают, скорее, социально одобряемым ответом) и большая часть переехавших (и их родителей) довольна своим решением, не желая возвращаться<sup>1</sup>. Полагаем, что все же существуют некоторые типы школьников, имеющие разные особенности миграционных установок и их предпосылок, в том числе семейно-средовых. Об этом косвенно свидетельствуют результаты сравнительного исследования старшеклассников и студентов Магадана (Кузнецова и др., 2014). Факторный анализ показал, что на миграционные установки студентов влияют их собственные намерения, а также миграционные намерения и поведение близких, образуя три относительно автономных фактора, тогда как у старшеклассников два фактора одновременно включают и личные компоненты миграционных установок, и диспозиции близких, а третий полностью образован различными компонентами установки ближайшего социального окружения. То есть в подростковом возрасте миграционные установки больше зависят от позиции близких, тогда как в студенчестве оформляется индивидуальная структура миграционной установки.

**Цель исследования** – сравнение жизнестойкости и субъективного благополучия школьников с разным уровнем выраженности миграционных установок.

**Задачи:**

1. Исследование уровня выраженности миграционных установок, жизнестойкости и субъективного благополучия школьников Омской области.

---

<sup>1</sup> Уехавшие ни о чем не жалеют: у тех, кто поменял город при поступлении в вуз, как правило, всё хорошо // Институт образования. 2022. URL: <https://ioe.hse.ru/news/795101330.html> (дата обращения: 18.11.2022).

2. Создание типологии школьников на основании уровня выраженности их миграционных установок, установок их близких и установок близких о миграции самих респондентов.

3. Сравнение социально-демографических характеристик у школьников с разным уровнем выраженности миграционных установок.

4. Сравнение жизнестойкости и субъективного благополучия у школьников с разным уровнем выраженности миграционных установок.

#### **Гипотезы исследования:**

1. Школьники с миграционными установками разного уровня значительно отличаются друг от друга по своим социально-демографическим характеристикам.

2. Субъективное благополучие и жизнестойкость школьников с разным уровнем выраженности миграционных установок значительно отличаются.

### **Процедура и методы исследования**

**Участники.** 461 школьник (возраст:  $M = 15,5$  лет,  $SD = 1,39$ ) из 39 СОШ, из них 313 человек (67,9 %) – жители Омска, 148 человек (32,1 %) – Омской области, 268 девушек (58,1 %) и 193 юношей (41,9 %). Анонимное психодиагностическое обследование проводилось по согласованию с администрацией учебных заведений в весенний период (с апреля по май 2022 года). Предварительно было получено информированное согласие от респондентов, достигших 15 лет, и родителей респондентов младше 15 лет.

Основными методами исследования выступили анкетирование и тестирование, использовались следующие **методики исследования**.

1. *Методика диагностики субъективного благополучия личности Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой* (Шамионов, Бескова, 2018), включающая оценку по 5 шкалам: эмоциональное, экзистенциально-деятельностное, эго-благополучие, гедонистическое и социально-нормативное благополучие. Испытуемому предлагается 34 вопроса, на которые нужно ответить по шкале от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен». Вычисляется средний балл по каждой шкале, затем баллы по всем шкалам также подвергаются усреднению – и таким образом формируется интегральный показатель методики – субъективное благополучие.

2. *Шкала миграционных установок личности С.А. Кузнецовой* (Кузнецова и др., 2014), в которой представлены 36 пар утверждений, образующих 3 шкалы: миграционные установки респондента, его представления о миграционных установках близких и установках близких о его миграции. Респондент оценивает степень своего согласия с утверждением по шкале: 0 – сомнения в выборе того или иного утверждения, 1 – малая степень уверенности в согласии с утверждением, представленным с соответствующей стороны дифференциала, 2 – средняя степень и 3 – высокая степень согласия.

Поскольку авторы не предлагают норм, для первых двух методик вычислены нормированные показатели путем перевода сырых баллов в шкалу Т-оценок.

3. *Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой* (Леонтьев, Рассказова, 2006), включающий в себя оценку уровня вовлеченности, принятия риска и контроля по шкале Ликерта (0 – «нет», 1 – «скорее нет, чем да», 2 – «скорее да, чем нет», 4 – «да»). Результаты по шкалам получаются путем суммирования показателей (имеются как



прямые, так и обратные вопросы). Жизнестойкость как интегральный показатель формируется из суммы субшкал: Вовлеченность, Контроль, Принятие риска. Авторы приводят средние значения и стандартные отклонения по каждой шкале, по которым можно выявить нормы.

Также респондентам задавались вопросы о социально-демографических характеристиках, месте жительства и школе, где они учатся.

**Методы математической обработки:** первичные описательные статистики, частотный анализ, таблицы сопряженности с оценкой  $\chi^2$ , одновыборочный критерий Колмогорова – Смирнова для оценки нормальности распределения, кластерный анализ методом *K*-средних, *H*-критерий Краскела – Уоллиса, *U*-критерий Манна – Уитни. Для подсчетов использовалась программа IBM SPSS Statistics 20.

### Результаты исследования

Кластерный анализ методом *K*-средних проводился на основании трех переменных: собственные миграционные установки, миграционные установки близких, установки близких о миграции респондентов. Было рассмотрено несколько вариантов кластеризации, но наименьшая суммарная ошибка при сравнении переменных, заложенных в основание классификации  $p \leq 0,001$  наблюдалась для 3-кластерного решения. В табл. 1 представлен результат сравнения миграционных установок испытуемых из разных кластеров, проведенный с помощью *H*-критерия Краскела – Уоллиса (столбец  $\chi^2$ ). В целях упрощения сопоставления данных и соотнесения их с уровнями, приведены не ранги, а средние значения нормированных показателей.

Таблица 1 / Table 1

**Типы миграционных установок сибирских школьников: результаты кластерного анализа / Migration attitudes of the Siberian schoolchildren: results of cluster analysis**

Миграционные установки / Migration attitudes	Номер и размер кластера / Cluster number and size			$\chi^2$
	1 (N = 300)	2 (N = 47)	3 (N = 114)	
Собственные миграционные установки / Personal migration attitudes	48,43	32,42	62,04	280,63*
Миграционные установки близких / Relatives' migration attitudes	48,22	33,01	61,66	258,96*
Установки близких о миграции респондента / Respondent's relatives' migration attitudes	48,34	31,99	61,90	275,03*

Примечание / Note: \*  $p \leq 0,001$ .

Согласно анализу нормированных показателей можно выделить три кластера школьников: первый обладает средним, второй – низким, а третий – высоким уровнем развития миграционных установок всех трех типов. Для получения более полной информации о кластерах с помощью таблиц сопряженности с  $\chi^2$  было проведено сопоставление распределений следующих переменных: пол, место жительства, рейтинг школы. Возраст сопоставлялся с помощью *H*-критерия Краскела – Уоллиса (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Социально-демографические характеристики кластеров /  
Cluster socio-demographic characteristics**

Переменные / Variables	Номер кластера / Cluster number			$\chi^2$
	1	2	3	
<i>Пол, % (ожидаемая/наблюдаемая частота) / Gender, % (expected/observed frequency)</i>				
Юноши / Young men	46,30 (125,6/139)	34,00 (19,7/16)	33,30 (47,7/38)	7,05**
Девушки / Girls	53,70 (174,4/161)	66,00 (27,3/31)	66,70 (66,3/76)	
<i>Возраст, лет / Age, years</i>				
Возраст / Age	15,5	15,19	15,64	2,22
<i>Место жительства, % (ожидаемая/наблюдаемая частота) / Place of residence, % (expected/observed frequency)</i>				
Город / City	65,3 (203,7/196)	59,6 (31,9/28)	78,1 (77,4/89)	7,81*
Село / Village	34,7 (96,3/104)	40,4 (15,1/19)	21,9 (36,6/25)	
<i>Рейтинг школы, % (ожидаемая/наблюдаемая частота) / School rating, % (expected/observed frequency)</i>				
Сельская / Rural	34,3 (95,7/103)	40,4 (15,0/19)	21,9 (36,4/25)	13,53**
Городская, обычная / Urban, regular	18,3 (48,2/55)	10,6 (7,5/5)	12,3 (18,3/14)	
Городская, специализированная / Urban, specialized	47,3 (156,2/142)	48,9 (24,5/23)	65,8 (59,3/75)	

*Примечание / Note:* \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ .

Таким образом, кластер с низкими миграционными установками характеризуется преобладанием девушек. В нем наблюдаемая частота сельчан превысила ожидаемую: в данном кластере их сравнительно больше, чем в других. В кластере с высоким уровнем миграционных установок также больше девушек. Преобладают в нем горожане, учащиеся в высокорейтинговых школах Омска (наблюдаемая частота превышает ожидаемую по обоим параметрам – место жительства и рейтинг школы). Кластер со средним уровнем миграционных установок имеет примерно равную представленность полов (при этом, в отличие от других кластеров, наблюдаемая частота появления юношей для равномерного распределения больше ожидаемой), в нем сравнительно больше учащихся из обычных городских школ.

Далее проведено сравнение показателей субъективного благополучия и жизнестойкости у школьников с разным уровнем выраженности миграционных установок (табл. 3). Для жизнестойкости уровни указаны с учетом данных, предоставленных авторами адаптации методики, для субъективного благополучия уровни определяются исходя из правил шкалы Т-оценок (соответственно, все указанные в таблице данные соответствуют среднему уровню выраженности благополучия).

Таблица 3 / Table 3

**Субъективное благополучие и жизнестойкость представителей разных кластеров /  
Well-Being and hardiness of the schoolchildren with different types of migration attitudes**

Переменные / Variables	Номер кластера / Cluster number			$\chi^2, p$
	1	2	3	
<i>Субъективное благополучие (нормированные показатели) / Subjective well-being (normalized indicators)</i>				
Эмоциональное / Emotional	49,80	55,14	49,11	17,58***
Экзистенциально-деятельностное / Existential-activity	49,73	54,69	49,84	14,39***
Эго-благополучие / Ego well-being	50,27	53,03	48,72	7,45***
Гедонистическое / Hedonistic	50,75	53,62	47,59	13,56***
Социально-нормативное / Socio-normative	49,57	52,94	51,31	11,25***
Субъективное / Subjective	50,06	54,76	49,05	15,31***
<i>Жизнестойкость, баллы и уровень / Hardiness, scores and levels</i>				
Вовлеченность/ Commitment	31,78 (сред./middle)	37,00 (сред./middle)	29,55 (низ./low)	15,69***
Контроль / Control	27,41 (ниже сред. / below average)	31,13 (выше сред./ above average)	26,77 (ниже сред./ below average)	8,29***
Принятие риска / Challenge	15,69 (сред./middle)	18,32 (выс./high)	15,39 (сред./middle)	12,27***
Жизнестойкость / Hardiness	74,88 (сред./middle)	86,45 (сред./middle)	71,97 (сред./middle)	14,49***

Примечание / Note: \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Сравнение обнаруживает значимые различия по всем исследованным параметрам оценки благополучия и жизнестойкости, причем они более развиты у молодых людей с низким уровнем миграционных установок. Различия между кластерами со средним и высокими уровнями выраженности миграционных установок невелики, и наблюдаются только для гедонистического ( $U = 14\ 423$ ;  $p \leq 0,05$ ) и субъективного благополучия ( $U = 14\ 217$ ,  $p \leq 0,01$ ), при этом в обоих случаях оно ниже у тех, кто больше стремится к миграции. Жизнестойкость у всех школьников представлена на среднем уровне, а вот ее отдельные компоненты отличаются: вовлеченность представлена на низком уровне у школьников с высоким уровнем миграционных установок, а принятие риска – на высоком уровне у молодежи, мало стремящейся к переезду.

Если сравнивать значения благополучия внутри кластера, то наибольшим у школьников с низкими миграционными установками является экзистенциально-деятельностное, средним – гедонистическое и высоким – социально-нормативное благополучие.

### Обсуждение результатов

По итогам кластерного анализа были выделены три типа школьников (для лаконичности изложения условно назовем эти группы): с низким («Оседлые»), средним («Умеренные») и высоким («Стремящиеся к миграции») уровнями миграционных установок.

При сравнении кластеров друг с другом значимые различия были найдены для всех трех типов миграционных установок, причем их уровень внутри кластеров не отличался: например, у «Оседлых» на низком уровне представлены как их собственные установки, так и представления о миграционных установках близких, а также близких о миграции самих респондентов.

По возрасту представители разных кластеров не отличаются друг от друга, однако эмпирическое распределение по полу статистически значимо отличается от теоретического (что отражается на соотношении наблюдаемой и ожидаемой частот). Преобладание наблюдаемой частоты появления юношей в кластере «Умеренных» над ожидаемой может говорить о том, что для школьников мужского пола менее характерно занимать какую-либо определенную позицию в отношении миграции в период обучения в 9–10 классах, тогда как девушки более склонны к тому, чтобы выстраивать перспективу на ближайшее будущее и определяться с планами по окончании школы.

В кластере «Оседлых» чаще, чем ожидается в теоретическом распределении, можно встретить сельчан. Возможно, это происходит, потому что им для межрегиональной миграции требуется больше усилий, чем горожанам. Последние могут изначально быть готовы переехать в другой город, и им для этого нет необходимости преодолевать этап внутрирегиональной миграции (переезд из сельской местности в городскую), который, как правило, следует за моментом окончания школы и поступления в вузы, располагающиеся только в крупных населенных пунктах России.

Наконец, наблюдаемая частота встречаемости учеников высокорейтинговых школ, в которых поддерживается развитие одаренности и направленность на углубленное изучение различных предметов, выше ожидаемой именно в кластере «Стремящихся к миграции». Это может говорить о том, что воспитанники таких образовательных учреждений, зная о высоком уровне своей подготовки, ориентируются на поступление в вузы столиц, как правило, имеющие более высокий статус, чем региональные, они не боятся миграции: она является для них не только нормативным, но и желательным сценарием.

Были обнаружены значимые различия в уровне субъективного благополучия и жизнестойкости школьников с разными миграционными установками. В кластере «Стремящихся к миграции» показатели субъективного благополучия и жизнестойкости ниже, чем у «Оседлых» школьников. Внутри кластера «Оседлых» преобладает экзистенциально-деятельностное благополучие, связанное с высокой оценкой своих усилий по достижению поставленных целей, тогда как у «Стремящихся к миграции» в большей степени выражено социально-нормативное благополучие, формируемое посредством оценки согласованности своих поступков с общественными нормами. Данный вид благополучия ниже прочих представлен в кластере «Оседлых», тогда как у «Стремящихся к миграции» слабее других выражено эго-благополучие, свидетельствующее о самооценке, удовлетворенности собой.

На низком уровне в кластере, настроенном на миграцию, представлена вовлеченность, а эта характеристика показывает включенность в интересный для личности вид деятельности в противовес ощущению скуки и апатии, от-

решенности от жизни. Контроль как компонент жизнестойкости демонстрирует, что человек убежден в возможности бороться за свои интересы и при необходимости занимать активную позицию. Эта характеристика представлена на уровне ниже среднего в кластерах со средним и высоким уровнем миграционных установок, тогда как у «Оседлых» она выше среднего значения. Принятие риска связано с восприятием стрессовых ситуаций как событий, приносящих ценный опыт, конструктивным отношением к встречающимся в жизни проблемам – и данный компонент у «Оседлых» проявлен на высоком уровне, в отличие от иных кластеров, где он достигает лишь среднего уровня.

Таким образом, можно составить обобщенный психологический портрет школьника с низкими миграционными установками – это личность с уровнем благополучия выше среднего, которая удовлетворена тем, чем она занимается, вовлечена в привлекательную для нее деятельность, при столкновении с трудными жизненными ситуациями она не теряет оптимистичного взгляда на мир, предпочитая активные формы реагирования.

Школьники с высокими миграционными установками по результатам сравнения могут быть представлены как личности со средним уровнем субъективного благополучия, менее уверенные в себе, чем «Оседлые» (за счет снижения эго-благополучия), слабо включенные личностно в основной вид деятельности, который они выполняют, менее ориентированные на активность в преодолении трудностей и чаще склонные ощущать свою беспомощность, чем их сверстники с низкими миграционными установками (за счет сравнительно более слабого контроля). Трудные ситуации они реже готовы воспринимать конструктивно. Возможно, миграция для этих учащихся выступает своего рода способом совладания с жизненными трудностями, эскапизма в буквальном смысле этого слова, когда переезд выступает способом начать жизнь «с чистого листа», тогда как иные стратегии преодоления еще не освоены или предпочитают реже, чем у сверстников, решившихся остаться в родном городе. Однако данное предположение имеет характер гипотезы и требует дальнейшего изучения.

Следует отметить, что у этих двух полярных с точки зрения миграционных установок групп социально-нормативное благополучие значимо не отличается, подростки в целом могут воспринимать свои действия, как одобряемые со стороны общества. То есть, миграционные установки не являются критерием, по которому бы осуждалось или поощрялось поведение школьника – можно соответствовать ожиданиям общества и оставаясь в родном городе, и стремясь к миграции. В данном случае, возможно, это связано с полисубъектностью миграционной установки – она формируется в семье, а не у отдельной личности, и, как видно из характеристик кластеров, дети формируют сходный профиль установок со значимыми близкими.

Промежуточный кластер со средним уровнем миграционных установок схож со «Стремящимися к миграции», однако у них отличается профиль субъективного благополучия внутри группы: самым высоким становится гедонистическое (связанное с удовлетворением базовых потребностей – в безопасности, комфорте окружающей обстановки), и слабее выражено социально-

нормативное и экзистенциально-деятельностное благополучие. Возможно, некоторая неопределенность в миграционных установках отражается и на неясности планов на будущее – эти школьники могут хуже понимать свои цели и шаги по их достижению (с оценкой этих параметров связано экзистенциально-деятельностное благополучие), и в меньшей степени получать положительную обратную связь от окружающих о своих поступках и действиях. Стоит предположить, что общее повышение уровня осознанности, информирование школьников о возможностях получения профессионального образования и дальнейшего трудоустройства в регионе помогли бы сомневающейся в своих решениях о миграции группе увидеть перспективы развития в родном городе, одновременно усилив экзистенциально-деятельностное благополучие и снизив миграционные установки. Это предположение также пока носит исключительно гипотетический характер и может быть рассмотрено как перспектива исследования.

### **Заключение**

В проведенном исследовании обучающиеся были разделены на три группы по уровню выраженности их миграционных установок: молодые люди с низким уровнем миграционных установок были названы «Оседлыми», средним – «Умеренными» и высоким – «Стремящимися к миграции».

В результате сравнения полученных групп были подтверждены обе гипотезы, поставленные в начале исследования:

1. Школьники с разным уровнем миграционных установок значительно отличаются по полу (наблюдаемое распределение юношей значительно выше ожидаемого в кластере «Умеренных»), месту проживания (в кластер «Оседлых» чаще ожидаемого попадают сельчане) и рейтингу школы, в которой они учатся (в кластере «Стремящихся к миграции» чаще можно наблюдать обучающихся из школ с высоким уровнем подготовки, ориентированных на поддержку и развитие одаренности).

2. Школьники с разным уровнем миграционных установок отличаются по уровню и профилю субъективного благополучия: у «Оседлых» все его типы развиты выше, чем у представителей двух других групп, а преобладающим является экзистенциально-деятельностное благополучие; у «Умеренных» и «Стремящихся к миграции» уровни благополучия различаются незначительно, при этом у школьников со средним уровнем миграционных установок самым ярко проявленным является гедонистическое, а у респондентов с высоким уровнем миграционных установок – социально-нормативное благополучие. Значимые отличия были обнаружены также в проявлении жизнестойкости: она выше у «Оседлых» по всем параметрам, при этом принятие риска у этих молодых людей достигает высокого уровня. У «Стремящихся к миграции» жизнестойкость сравнительно более низкая (хотя проявлена в целом на среднем уровне), а вовлеченность как ее отдельный компонент находится на низком уровне.

Полученные данные дают возможность предполагать, что школьники с высокими миграционными установками обладают сравнительно более низким уровнем удовлетворенности жизнью и своей деятельностью, меньше вклю-

чены в интересующие их виды активности, с меньшим успехом, чем «Оседлые» борются с трудностями, чаще проявляя пассивность и беспомощность при столкновении с ними. Тип со средними миграционными установками в целом психологически схож с типом «Стремящихся к миграции», однако у этих подростков прослеживается значимо более низкое социально-нормативное и экзистенциально-деятельностное благополучие. Мы предполагаем, что это может быть связано с неопределенностью установок относительно будущего, которая может быть связана с трудностью профессионального определения и выбора дальнейшей жизненной перспективы. Это предположение нуждается в дальнейшей проверке.

**Ограничения и перспективы исследования.** В качестве ограничения проведенного исследования следует отметить использование методов, позволяющих зарегистрировать значимые отличия между группами, но не формирующих представления о причинно-следственных связях. Также важным для описания регионального аспекта проблемы миграционных установок и их факторов выступает сопоставление результатов, полученных на выборках обучающихся из других городов Сибири, а также в других регионах страны. Для уточнения предпосылок миграционного поведения в школьном возрасте, следует включить для сравнения старшие возрастные группы, к примеру, студенческую и работающую молодежь. Эти ограничения будут учтены в дальнейшем для получения дополнительных данных и построения более развернутой модели миграционных установок молодежи.

**Практическая значимость исследования.** Обнаруженные отличия в структуре субъективного благополучия и жизнестойкости подростков с разным уровнем выраженности миграционных установок, позволяют предположить, что есть основания для разработки и внедрения психолого-педагогической технологии, направленной на повышение психологической устойчивости, самооценки и улучшение эмоционального самочувствия школьников с учетом их социально-демографических и личностных особенностей. Полагаем, что одним из позитивных эффектов будет опосредованное воздействие на миграционные установки молодежи, которые начинают оформляться в школьном возрасте. Продолжение работы со студентами позволит закрепить эти эффекты, удерживая молодых специалистов, столь необходимых омскому региону для перспективного развития. Однако для организации сопровождения учащейся молодежи в вузах необходимо предварительное изучение факторов потенциального миграционного поведения, структура которых имеет свою специфику.

### Список литературы

- Арбуз А.В. Миграционные установки выпускников вузов г. Омска // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. 2016. № 4. С. 139–146.
- Арбуз А.В. Профессиональное самоопределение и профориентация молодежи Омской области в контексте миграции // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. 2018. № 3 (63). С. 164–172. <https://doi.org/10.25513/1812-3988.2018.3.164-172>
- Бакина А.В., Орлова О.А., Яремчук С.В. Образ социально-психологического пространства города в представлении молодежи с разными миграционными намерениями

- (на примере города Комсомольска-на-Амуре) // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9. № 7. С. 36–62. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-7-36-62>
- Бюраева Ю.Г., Пискунов Е.Ю.* Миграционные установки студенческой молодежи дальневосточного региона (на материалах Республики Бурятия) // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 459. С. 98–106. <https://doi.org/10.17223/15617793/459/12>
- Вяльшина А.А., Дакирова С.Т.* Социологический анализ миграционных настроений выпускников сельских школ // Регионология. 2020. Т. 28. № 1 (110). С. 159–183. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.110.028.202001.159-183>
- Габдрахманов Н.К.* Концентрация студентов в системе высшего образования на карте Российской Федерации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. 2019. Т. 27. № 1. С. 7–17. <https://doi.org/10.22363/2313-2329-2019-27-1-7-17>
- Гольцова Е.В.* Факторы социальной среды как детерминанты миграционного поведения молодежи Иркутской области // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 14–1. С. 51–55.
- Зайков К.С., Каторин И.В., Тамицкий А.М.* Миграционные установки студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования арктической направленности // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2018. Т. 11. № 3. С. 230–247. <https://doi.org/10.15838/esc.2018.3.57.15>
- Иванова Е.И.* Миграционные намерения современных поколений россиян: новая волна миграции // Проблемы прогнозирования. 2017. № 3 (162). С. 106–118.
- Константинова А.Г.* Статистический анализ основных параметров миграционного движения населения в Иркутской области // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 8. С. 69–72.
- Кузнецова С.А.* Временные перспективы и миграционные установки магаданских студентов на разных этапах обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 1. С. 67–78. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-1-67-78>
- Кузнецова С.А.* Миграционные установки жителей Магадана с разным уровнем субъективного контроля // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 3. С. 75–83.
- Кузнецова С.А.* Связь миграционных установок жителей Магадана и особенностей их защитно-совладающего поведения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 1. С. 64–75. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2017-14-1-64-75>
- Кузнецова С.А., Кузнецов И.Ю., Феценко А.В.* Разработка шкалы миграционных установок личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 1. С. 83–90.
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
- Лычко С.К., Мосиенко Н.Л.* Привлекательность города как фактор формирования миграционных установок студентов // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Социально-экономические науки. 2014. Т. 14. № 1. С. 160–169.
- Марков В.И., Волкова Т.А., Ахметгалеева З.М.* Имидж региона и мотивация внутренней миграции студентов региональных вузов (на примере Кузбасса (Россия)) // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры). 2021. № 3 (29). С. 20–28. <https://doi.org/10.32340/2414-9101-2021-3-20-28>
- Муращенкова Н.В.* Психологические факторы эмиграционных намерений молодежи: обзор зарубежных исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 25–41. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-25-41>
- Муращенкова Н.В., Гриценко В.В., Ефременкова М.Н., Калинина Н.В., Кулеш Е.В., Константинов В.В., Гуриева С.Д., Маленова А.Ю.* Этническая, гражданская и гло-



- бальная идентичности как предикторы эмиграционной активности студенческой молодежи Беларуси, Казахстана и России // *Культурно-историческая психология*. 2022. Т. 18. № 3. С. 113–123. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180314>
- Население // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Омской области. 2022. URL: <https://omsk.gks.ru/population> (дата обращения: 03.04.2022).
- Недосека Е.В., Шарова Е.Н.* Особенности жизненных стратегий молодежи в условиях Арктики // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 3 (157). С. 355–375. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1611>
- Новопашина Л.А.* Мониторинг самочувствия населения как инструмент управления миграционными потоками трудовых ресурсов // *Евразийский союз ученых*. 2016. № 31–2. С. 37–43.
- Обухова В.И.* Факторы миграционной активности городской и сельской молодежи // *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2020. № 1 (41). С. 309–313.
- Одинцов А.В., Шипицын А.И., Марченко А.Ю.* Центроостремительная миграция молодежи из российской провинции: причины и тенденции (на примере Волгоградской области) // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 3 (157). С. 335–354. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.788>
- Рочева А.Л., Варшавер Е.А.* Миграционные намерения молодежи с миграционным бэкграундом и без: российский случай // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 3 (157). С. 295–334. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1632>
- Скрипник Е.О.* Миграционные намерения городского населения Хабаровского края // *Пространственная экономика*. 2010. № 4. С. 42–57.
- Шадриков А.В., Ильдарханова Ч.И.* Территориальные интересы сельской молодежи: опыт Республики Татарстан, Алтайского края, Республики Мордовии // *Проблемы развития территории*. 2018. № 6 (98). С. 107–118. <https://doi.org/10.15838/ptd.2018.6.98.7>
- Шамионов Р.М., Бескова Т.В.* Методика диагностики субъективного благополучия личности // *Психологические исследования*. 2018. Т. 11. № 60. С. 8. <https://doi.org/10.54359/ps.v11i60.277>
- Bjarnason T.* Adolescent migration intentions and population change: A 20-year follow-up of Icelandic communities // *Sociologia Ruralis*. 2014. Vol. 54. No 4. Pp. 500–515. <https://doi.org/10.1111/soru.12050>
- Chort I.* Mexican migrants to the US: What do unrealized migration intentions tell us about gender inequalities? // *World Development*. 2014. Vol. 59. Pp. 535–552. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.01.036>
- Dommermuth L., Kltisener S.* Formation and realisation of moving intentions across the adult life course // *Population Place and Space*. 2018. Vol. 25. No 5. e2212. <https://doi.org/10.1002/psp.2212>
- Gajdosová B., Orosová O.* Selected psychological factors in relation to emigration intentions of voluntary permanent migration of university students // *Ceskoslovenska Psychologie*. 2019. Vol. 63. No 3. Pp. 249–264.
- Hooijen I., Meng C., Reinold J.* Be prepared for the unexpected: The gap between (im)mobility intentions and subsequent behaviour of recent higher education graduates // *Population, Space and Place*. 2020. Vol. 26. No 5. e2313. <https://doi.org/10.1002/psp.2313>
- Hoppe A., Fujishiro K.* Anticipated job benefits, career aspiration, and generalized self-efficacy as predictors for migration decision-making // *International Journal of Intercultural Relations*. 2015. Vol. 47. Pp. 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.025>
- Ivlevs A., King R.M.* Family migration capital and migration intentions // *Journal of Family and Economic Issues*. 2012. Vol. 33. No 1. Pp. 118–129. <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9269-9>
- Kley S.* Facilitators and constraints at each stage of the migration decision process // *Population Studies*. 2017. Vol. 71. No sup1. Pp. 35–49. <https://doi.org/10.1080/00324728.2017.1359328>

- Laczko F., Tjaden J., Auer D. Measuring global migration potential, 2010-2015 // Global Migration Data Analysis Centre: Data Briefing Series. 2017. No 9. URL: <https://publications.iom.int/books/global-migration-data-analysis-centre-data-briefing-series-issue-no-9-july-2017> (accessed: 15.09.2022).
- Marsiglia F.F., Kulis S., Hoffman, S., Calderón-Tena C.O., Becerra D., Alvarez D. Migration intentions and illicit substance use among youth in central Mexico // *Substance Use & Misuse*. 2011. Vol. 46. No 13. Pp. 1619–1627. <https://doi.org/10.3109/10826084.2011.590957>
- Popova O., Otrachshenko V. Life (dis)satisfaction and decision to migrate: Evidence from Central and Eastern Europe // *SSRN Electronic Journal*. 2011. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1982502>
- Tabor A.S., Milfont T.L., Ward C. The migrant personality revisited: Individual differences and international mobility intentions // *New Zealand Journal of Psychology*. 2015. Vol. 44. No 2. Pp. 89–95.
- Thulin E., Vilhelmson B. The Internet and desire to move: The role of virtual practices in the inspiration phase of migration // *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*. 2016. Vol. 107. No 3. Pp. 257–269. <https://doi.org/10.1111/tesg.12144>
- Van Mol C. Migration aspirations of European youth in times of crisis // *Journal of Youth Studies*. 2016. Vol. 19. No 10. Pp. 1303–1320. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1166192>

#### **История статьи:**

Поступила в редакцию 25 ноября 2022 г.

Принята к печати 16 января 2023 г.

#### **Для цитирования:**

Потапова Ю.В., Маленова А.Ю., Маленов А.А., Потапов А.К. Жизнестойкость и субъективное благополучие сибирских школьников с разным уровнем выраженности миграционных установок (на примере Омской области) // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2023. Т. 20. № 1. С. 67–86. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-67-86>

#### **Вклад авторов:**

Ю.В. Потапова – теоретический обзор, подготовка методического инструментария, статистическая обработка данных, анализ результатов, корреспонденция с журналом. А.Ю. Маленова – планирование исследования, постановка целей и задач, теоретический обзор, разработка дизайна исследования, анализ результатов. А.А. Маленов – сбор эмпирической информации, визуализация и представление данных, оформление текста статьи. А.К. Потапов – сбор эмпирической информации, подготовка метаданных, оформление списка литературы, перевод на иностранный язык.

#### **Заявление о конфликте интересов:**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### **Сведения об авторах:**

Потапова Юлия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского (Омск, Россия). ORCID: 0000-0002-1226-8982, eLIBRARY SPIN-код: 5026-5940. E-mail: kardova.jv@gmail.com

Маленова Арина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского (Омск, Россия). ORCID: 0000-0001-5778-0739, eLIBRARY SPIN-код: 8179-3954. E-mail: malyonova@mail.ru

Маленов Александр Александрович, кандидат психологических наук, заведующий учебно-научной лабораторией, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского (Омск, Россия). ORCID: 0000-0002-3654-956X, eLIBRARY SPIN-код: 9545-2314. E-mail: malyonov@mail.ru

Потапов Александр Константинович, кандидат исторических наук, преподаватель Института СПО, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского (Омск, Россия). ORCID: 0000-0001-5890-9987, eLIBRARY SPIN-код: 9006-6277. E-mail: poalexk2187@yandex.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-67-86

EDN: DPXZCJ


UDC 316.6

Research article

## Hardiness and Subjective Well-being of Siberian Schoolchildren Who Have Different Levels of Migration Attitudes: The Example of the Omsk Region

Yuliya V. Potapova  , Arina Yu. Malenova ,  
Aleksandr A. Malenov , Alexander K. Potapov 

*Dostoevsky Omsk State University,  
55 Prospekt Mira, Omsk, 644077, Russian Federation*

 kardova.jv@gmail.com

**Abstract.** Due to the growing rates of migration of young people from the Siberian region to the west, it is becoming increasingly relevant to study the personal prerequisites for making a decision to change their place of residence. Schoolchildren as future graduates and applicants are one of the most mobile groups of population. Knowledge of the socio-psychological factors of their migration attitudes will enable the region to create optimal conditions for further education and work of young specialists, preventing their outflow. The purpose of this study is to analyze the level and structure of subjective well-being and hardiness of schoolchildren in the Omsk region who have different levels of migration attitudes. The authors describe the types of schoolchildren with different levels of migration attitudes from the standpoint of personal and demographic characteristics. They conducted a survey and testing using the following tools: the personal subjective well-being diagnostic technique (by R.M. Shamionov and T.V. Beskova); S. Muddy's Hardiness Survey (adapted by D.A. Leontiev and E.I. Ras-skazova); personal migration attitudes scale (by S.A. Kuznetsova); the author's questionnaire. The study involved 461 students (females – 58.1%) of secondary schools in Omsk and the Omsk region ( $M_{age}=15.5$ ;  $SD=1.39$ ). As a result, three types of schoolchildren with different level of migratory attitudes were identified. The desire for a settled life is demonstrated by the schoolchildren with relatively higher subjective well-being and hardiness, as well as a high level of challenge. The highest level of migration attitudes was found in the schoolchildren with a relatively lower level of subjective well-being and hardiness, as well as a low level of commitment. The schoolchildren with average migration attitudes are psychologically similar to those striving for migration, but they have a relatively lower existential-activity and social-normative well-being; in addition, their commitment is at an average level.

**Key words:** migration attitudes, hardiness, subjective well-being, young people, Siberian Region, Omsk schoolchildren

**Acknowledgements and Funding.** The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation (RSF) No. 22-28-20375, <https://rscf.ru/en/project/22-28-20375/>, as well as by a grant in the form of a subsidy provided from the budget of the Omsk Region, Agreement No. 22-s.

## References

- Arbuz, A.V. (2016). Migration intentions of the university graduates in Omsk. *Herald of Omsk University. Series: Economics*, (4), 139–146. (In Russ.)
- Arbuz, A.V. (2018). Professional self-determination and professional orientation of the youth of the Omsk region in the context of migration. *Herald of Omsk University. Series: Economics*, (3), 164–172. (In Russ.) <https://doi.org/10.25513/1812-3988.2018.3.164-172>
- Bakina, A.V., Orlova, O.A., & Yaremtchuk, S.V. (2018). Socio-psychological space of Komsomolsk-on-Amur among young people with different migration intentions. *Russian Journal of Education and Psychology*, 9(7), 36–62. (In Russ.) <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-7-36-62>
- Bjarnason, T. (2014). Adolescent migration intentions and population change: A 20-year follow-up of Icelandic communities. *Sociologia Ruralis*, 54(4), 500–515. <https://doi.org/10.1111/soru.12050>
- Byuraeva, Yu.G., & Piskunov, E.Yu. (2020). The migrational intentions of student youth of the far eastern region (on the materials of the republic of Buryatia). *Tomsk State University Journal*, (459), 98–106. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/15617793/459/12>
- Chort, I. (2014). Mexican migrants to the US: What do unrealized migration intentions tell us about gender inequalities? *World Development*, 59, 535–552. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.01.036>
- Dommermuth, L., & Klüsener, S. (2018). Formation and realisation of moving intentions across the adult life course. *Population, Space and Place*, 25(5), e2212. <https://doi.org/10.1002/psp.2212>
- Gabdrakhmanov, N.K. (2019). Concentration of students in higher education on the map of the Russian Federation. *RUDN Journal of Economics*, 27(1), 7–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-2329-2019-27-1-7-17>
- Gajdošová, B., & Orosová, O. (2019). Selected psychological factors in relation to emigration intentions of voluntary permanent migration of university students. *Ceskoslovenska Psychologie*, 63(3), 249–264.
- Goltsova, E.V. (2015). Factors of social environment as determinants of migratory behavior of youth in the Irkutsk region. *The Buryat State University Bulletin*, (14–1), 51–55. (In Russ.)
- Hooijen, I., Meng, C., & Reinold, J. (2020). Be prepared for the unexpected: The gap between (im)mobility intentions and subsequent behaviour of recent higher education graduates. *Population, Space and Place*, 26(5), e2313. <https://doi.org/10.1002/psp.2313>
- Hoppe, A., & Fujishiro, K. (2015). Anticipated job benefits, career aspiration, and generalized self-efficacy as predictors for migration decision-making. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.025>
- Ivanova, E.I. (2017). Migration intentions of contemporary generations in Russia: A new wave. *Studies on Russian Economic Development*, 28(3), 317–326 <https://doi.org/10.1134/S1075700717030066>
- Ivlevs, A., & King, R.M. (2012). Family migration capital and migration intentions. *Journal of Family and Economic Issues*, 33(1), 118–129. <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9269-9>
- Kley, S. (2017). Facilitators and constraints at each stage of the migration decision process. *Population Studies*, 71(sup1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/00324728.2017.1359328>
- Konstantinova, A.G. (2014). Statistical analysis of the main parameters of the migratory movement of the population in the Irkutsk region. *Humanities, Social-Economic and Social Sciences*, (8), 69–72. (In Russ.)

- Kuznetsova, S.A. (2015). Migratory attitudes in Magadan inhabitants with different level of subjective control. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (3), 75–83. (In Russ.)
- Kuznetsova, S.A. (2017). Correlation of migratory attitudes of Magadan inhabitants and features of their defensive-coping behaviour. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14(1), 64–75. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2017-14-1-64-75>
- Kuznetsova, S.A. (2018). Time prospects and migratory attitudes of Magadan students at different stages of education. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(1), 67–78. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-1-67-78>
- Kuznetsova, S.A., Kuznetsov, I.U., & Feschenko, A.V. (2014). Working out migratory attitudes scale of personality. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 83–90. (In Russ.)
- Laczko, F., Tjaden, J., & Auer, D. (2017). Measuring global migration potential, 2010–2015. *Global Migration Data Analysis Centre: Data Briefing Series*, (9). Retrieved September 15, 2022, from <https://publications.iom.int/books/global-migration-data-analysis-centre-data-briefing-series-issue-no-9-july-2017>
- Leontev, D.A., & Rasskazova, E.I. (2006). *Hardiness survey*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Lychko, S.K., & Mosienko, N.L. (2014). City attractiveness as a factor of formation of students' attitudes to migration. *Vestnik Novosibirskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Sotsial'no-Ekonomicheskie Nauki*, 14(1), 160–169. (In Russ.)
- Markov, V.I., Volkova, T.A., & Akhmetgaleeva, Z.M. (2021). Image of a region and internal migration motivation on the part of students of regional universities (a case of Kuzbass, Russia). *Proceedings of Altai State Academy of Culture and Arts*, (3), 20–28. (In Russ.) <https://doi.org/10.32340/2414-9101-2021-3-20-28>
- Marsiglia, F.F., Kulis, S., Hoffman, S., Calderón-Tena, C.O., Becerra, D., & Alvarez, D. (2011). Migration intentions and illicit substance use among youth in central Mexico. *Substance Use & Misuse*, 46(13), 1619–1627. <https://doi.org/10.3109/10826084.2011.590957>
- Murashchenkova, N.V. (2021). Psychological factors of youth emigration intentions: A review of international studies. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 25–41. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-25-41>
- Murashchenkova, N.V., Gritsenko, V.V., Efremenkova, M.N., Kalinina, N.V., Kulesh, E.V., Konstantinov, V.V., Gurieva, S.D., & Malenova, A.Yu. (2022). Ethnic, civic, and global identities as predictors of emigration activity of student youth in Belarus, Kazakhstan, and Russia. *Cultural-Historical Psychology*, 18(3), 113–123. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2022180314>
- Nedoseka, E.V., & Sharova, E.N. (2020). Features of youth's life strategies in the Arctic. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, (3), 355–375. (In Russ.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1611>
- Novopashina, L.A. (2016). Monitoring of the population well-being as a tool for migration flows of labor resources management. *Eurasian Union of Scientists*, (31–2), 37–43. (In Russ.)
- Obukhova, V.I. (2020). Factors of migration activity of urban and rural youth. *Skif. Voprosy Studencheskoi Nauki*, (1), 309–313. (In Russ.)
- Odintsov, A.V., Shipitsin, A.I., & Marchenko, A.Yu. (2020). Centripetal migration of young people from the Russian province: Causes and trends (example of Volgograd Region). *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, (3), 335–354. (In Russ.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.788>
- Popova, O., & Otrachshenko, V. (2011). Life (dis)satisfaction and decision to migrate: Evidence from Central and Eastern Europe. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1982502>
- Rocheva, A.L., & Varshaver E.A. (2020). Migration intentions of youth with and without migrant backgrounds: A Russian case. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, (3), 295–334. (In Russ.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1632>
- Shadrikov, A.V., & Ildarkhanova, Ch.I. (2018). Territorial interests of rural youth: experience of the Republic of Tatarstan, Altai Krai, and the Republic of Mordovia. *Problems of Territory's Development*, (6), 107–118. (In Russ.) <https://doi.org/10.15838/ptd.2018.6.98.7>

- Shamionov, R.M., & Beskova, T.V. (2018). Methods of diagnostics of subjective well-being of the person. *Psychological Studies*, 11(60), 8. (In Russ.) <https://doi.org/10.54359/ps.v11i60.277>
- Skripnik, E.O. (2010). Migration intentions of the Khabarovsk region urban population. *Spatial Economics*, (4), 42–57. (In Russ.)
- Tabor, A.S., Milfont, T.L., & Ward, C. (2015). The migrant personality revisited: Individual differences and international mobility intentions. *New Zealand Journal of Psychology*, 44(2), 89–95.
- Thulin, E., & Vilhelmson, B. (2016). The Internet and desire to move: The role of virtual practices in the inspiration phase of migration. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 107(3), 257–269. <https://doi.org/10.1111/tesg.12144>
- Van Mol, C. (2016). Migration aspirations of European youth in times of crisis. *Journal of Youth Studies*, 19(10), 1303–1320. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1166192>
- Vyalshina, A.A., & Dakirova, S.T. (2020). Sociological analysis of migration attitudes of rural school graduates. *Regionology*, 28(1), 159–183. (In Russ.) <https://doi.org/10.15507/2413-1407.110.028.202001.159-183>
- Zaikov, K.S., Katorin, I.V., & Tamitskii, A.M. (2018). Migration attitudes of the students enrolled in Arctic-focused higher education programs. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 11(3), 230–247. (In Russ.) <https://doi.org/10.15838/esc.2018.3.57.15>

#### Article history:

Received 25 November 2022

Revised 12 January 2023

Accepted 16 January 2023

#### For citation:

Potapova, Yu.V., Malenova, A.Yu., Malenov, A.A., & Potapov, A.K. (2023). Hardiness and subjective well-being of Siberian schoolchildren who have different levels of migration attitudes: The example of the Omsk region. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 67–86. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-67-86>

#### Author's contribution:

*Yuliya V. Potapova* – literature review, preparation of methodological tools, statistical data processing, results analysis, correspondence with journal. *Arina Yu. Malenova* – concept and design of the research, literature review, data analysis. *Aleksandr A. Malenov* – data collection, data visualization and presentation, text formatting. *Alexander K. Potapov* – data collection, metadata preparation, the list of references preparation, translation into English.

#### Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

#### Bio notes:

*Yuliya V. Potapova*, PhD in Psychology, is Associate Professor of General and Social Psychology Department, Dostoevsky Omsk State University (Omsk, Russia). ORCID: 0000-0002-1226-8982, eLIBRARY SPIN-code: 5026-5940. E-mail: kardova.jv@gmail.com

*Arina Yu. Malenova*, PhD in Psychology, Associate Professor, is Associate Professor of General and Social Psychology Department, Dostoevsky Omsk State University (Omsk, Russia). ORCID: 0000-0001-5778-0739, eLIBRARY SPIN-code: 8179-3954. E-mail: malyonova@mail.ru

*Aleksandr A. Malenov*, PhD in Psychology, is Head of the Educational and Scientific Laboratory, Dostoevsky Omsk State University (Omsk, Russia). ORCID: 0000-0002-3654-956X, eLIBRARY SPIN-code: 9545-2314. E-mail: malyonov@mail.ru

*Alexander K. Potapov*, PhD in History, is lecturer at the Secondary Vocational Education Institute, Dostoevsky Omsk State University (Omsk, Russia). ORCID: 0000-0001-5890-9987, eLIBRARY SPIN-code: 9006-6277. E-mail: poalexk2187@yandex.ru


DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-87-104

EDN: EFBYKY

УДК 159.9.07

Исследовательская статья

## Связь показателей перфекционизма и когнитивных компонентов профессиональных навыков спортсменов

А.А. Якушина<sup>1,2</sup>  , С.В. Леонов<sup>1</sup> , Е.В. Невмержицкая<sup>3</sup> <sup>1</sup>Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
*Российская Федерация, 119991, Москва, Ленинские горы, д. 1*<sup>2</sup>Психологический институт РАО,*Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4*<sup>3</sup>Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма,  
*Российская Федерация, 420010, Казань, тер. Деревня Универсиады, д. 35* [anastasia.ya.au@yandex.ru](mailto:anastasia.ya.au@yandex.ru)

**Аннотация.** Для достижения высоких целей в спорте важны не только двигательные, но и когнитивные навыки. Однако на формирование когнитивных компонентов спортивной деятельности могут оказывать влияние особенности личности, например такая многомерная черта, как перфекционизм. Цель исследования – изучение взаимосвязи различных параметров перфекционизма и когнитивного компонента навыка в спорте. Выборку составили 311 спортсменов от 14 до 32 лет ( $M = 19,5$ ;  $SD = 2,03$ ). Для диагностики перфекционизма применялись многомерная шкала перфекционизма в спорте и трехфакторный опросник перфекционизма; для диагностики метакогнитивной включенности – опросник метакогнитивной включенности в деятельность; частота использования мысленных образов определялась с помощью опросника мысленных образов в спорте. Показано, что спортсмены с более выраженным перфекционизмом способны лучше осознавать и оценивать свою деятельность, они могут точнее замечать ошибки и чаще использовать мысленные образы в процессе тренировки. Проведение серии регрессионных анализов продемонстрировало, что такие параметры перфекционизма, как «высокие личностные стандарты» и «организация режима», влияют на частоту использования когнитивных и мотивационных образов, а также на метакогнитивную включенность в деятельность у спортсменов. Таким образом, перфекционизм имеет значимое влияние на различные параметры когнитивного компонента сформированности навыка, что в свою очередь может оказывать влияние на результативность спортсмена на тренировках и соревнованиях.

**Ключевые слова:** психология спорта, перфекционизм, метакогнитивная включенность, мысленные образы, когнитивный компонент навыка, спортсмены

**Благодарности и финансирование.** Исследование выполнено при поддержке гранта РФФ № 19-78-10134.

© Якушина А.А., Леонов С.В., Невмержицкая Е.В., 2023

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

## Введение

В спортивной деятельности важную роль играют не только двигательные навыки, которыми владеет спортсмен, но и его способность к использованию различных когнитивных компонентов при формировании данных навыков (Driskell et al., 1994; MacIntyre, Moran, 2010; Sakalidis et al., 2021). Многие исследования говорят о том, что успешные спортсмены характеризуются более сформированными когнитивными способностями, например способностью к саморегуляции, самоконтролю и использованию мысленных образов (Родионова и др., 2019; McCardle et al., 2017; Simon, Bjork, 2001). В то же время часть авторов отмечает, что в спорте достаточно редко целенаправленно занимаются развитием когнитивных способностей, чаще всего у спортсменов они формируются спонтанно в ситуациях, не связанных со спортивной деятельностью, но несмотря на это, они оказывают положительное действие и повышают эффективность выступлений (Kitsantas, Zimmerman, 2006; Sakalidis et al., 2021; Taylor et al., 2018). Именно поэтому в спорте, как и в любом ином виде деятельности, где необходимо постоянное обучение, развитие мастерства и достижение высоких результатов, когнитивный компонент играет значительную роль. В данной работе под когнитивным компонентом навыка мы понимаем способность человека к осознанию своей деятельности, планированию, саморегуляции – то есть метакогнитивную включенность (Карпов, Скитяева, 2005), и возможности использования различных стратегий для повышения своего мастерства, в частности мысленных образов (Карпов, Скитяева, 2005; Burns, 2022).

Результаты исследований, рассматривающих связь различных параметров метакогнитивной включенности (в частности, саморегуляции, планирования и оценки своей деятельности) с эффективностью в спорте, демонстрируют положительное влияние компонентов саморегуляции на успешность спортсменов (MacIntyre, Moran, 2007; MacIntyre et al., 2014; Toering et al., 2012; Cleary, Zimmerman, 2001; Kirschenbaum, 1987; Popa et al., 2020). При этом более успешные спортсмены демонстрируют способность различать свою текущую подготовленность с той, которая должна быть для достижения необходимого результата (Chen, Singer, 1992). Спортсмены, которые умеют хорошо регулировать свои действия, могут улучшить свои показатели быстрее, что дает им возможность перейти в спорт высоких достижений и стать там успешными (Cleary, Zimmerman, 2001; Brown, Fletcher, 2017). Основатель модели саморегуляции обучения Циммерман отмечает, саморегуляция обучения определяется как осведомленность и контроль своих мыслей, действий, эмоции и мотиваций при достижении целей (Winne, 2014; Zimmerman, 1986). Данная модель представляет собой объединение процессов, связанных с планированием, мониторингом, оценкой и адаптацией (то есть различными элементами метакогнитивной включенности). Несмотря на то, что изначально данная модель рассматривалась как модель эффективного обучения в академической среде, со временем возросло количество исследований, которые применяют данную модель в спорте.

В исследовании Т. Тоering и коллег произведено сравнение эффективности профессиональных футболистов ( $n = 159$ ) и любителей ( $n = 285$ ) под-



росткового возраста в зависимости от уровня саморегуляции, которая определялась как феномен, состоящий из аспектов планирования, самоконтроля, оценки, рефлексии, количества усилий и самоэффективности (Тоering et al., 2009). Было показано, что аспекты рефлексии и усилий были связаны с высокими показателями эффективности. Более высокие показатели по этим аспектам указывал на большую вероятность принадлежности игроков к профессиональной группе. Таким образом, профессиональные футболисты могут быть более осведомлены о своих предыдущих действиях, что позволяет им учиться на них и улучшать свои навыки (Zimmerman, 1986). Профессиональные игроки постоянно адаптируются к тому, как они используют и обрабатывают информацию, что помогает им получить больший контроль над аспектами эффективности, которые считаются релевантными. Эти инструменты помогают спортсменам достичь более высокого уровня мастерства и постоянно улучшать свои показатели во время тренировок и соревнований (Ericsson, 2003; Прохоров, Чернов, 2022). Полученные данные свидетельствуют о том, что профессионалы могут лучше осознавать свои сильные и слабые стороны, а также успешнее воплощают это осознание в действие. Кроме того, профессиональные футболисты в большей степени готовы вкладывать усилия на тренировках и соревнованиях. Предполагается, что более развитые навыки саморегуляции могут привести к созданию более эффективной среды обучения и в итоге – к повышению мастерства у профессиональных игроков по сравнению с их сверстниками-любителями (Тоering et al., 2009).

Еще одним важным когнитивным компонентом, способствующим успешности спортсменов, является образное представление различных компонентов навыка и тренировочного процесса. Результаты многих исследований подтверждают, что регулярное мысленное повторение как отдельных элементов, так и законченных игровых ситуаций улучшает реальные навыки и приводит к повышению спортивного мастерства (Brouziyne, Molinaro, 2005; Simonsmeier, Buecker, 2017; Di Corrado et al., 2020; Simonsmeier et al., 2020). Стоит отметить, что комбинирование физической нагрузки и мысленного представления способствует более эффективному выполнению движений, чем их простая мышечная отработка (Malouin et al., 2009).

Таким образом, развитие саморегуляции, навыков планирования и оценки своих действий, а также регулярное мысленное представление своей спортивной деятельности способствуют совершенствованию навыков и повышению мастерства спортсменов.

Однако стоит отметить, что на развитие когнитивных способностей оказывают влияние устойчивые личностные черты (Кретти, 1978). Одной из таких устойчивых характеристик, которая формирует определенные особенности когнитивной и эмоциональной сферы, является перфекционизм (Mahasneh et al., 2020; Шевелева и др., 2021). В клинической практике существует достаточное количество исследований, демонстрирующих влияние перфекционизма на когнитивную сферу, в частности, на формирование особого паттерна мышления, называемого «перфекционистское мышление», которое особенно характерно для людей, страдающих обсессивно-компульсивным и тревожно-депрессивным расстройствами (Frost, Steketee, 1997; Myers, Wells,

2013; Grøtte et al., 2014; Гаранян, Юдеева, 2009; Smith et al., 2017; Dorevitch et al., 2020).

В то же время в области спортивной психологии на данный момент практически отсутствуют исследования, демонстрирующие взаимосвязь перфекционизма с когнитивными особенностями спортсменов, несмотря на выделение перфекционизма как одного из важнейших факторов успешности спортсменов и актуальности его исследования в спортивной практике (Hill et al., 2018; Stoeber et al., 2009; Madigan et al., 2017). В связи с этим нам представляется важным и актуальным изучение взаимосвязи компонентов перфекционизма с различными когнитивными способностями атлетов. Несмотря на то, что каждый вид спорта отличается своей системой подготовки и двигательными паттернами, которые необходимо освоить, важной задачей спортсменов является осознанная включенность в спортивную деятельность. В связи с этим в данной работе рассматривается метакогнитивная включенность в различных видах спорта с *целью* анализа ее представленности в спортивной среде.

Основными *гипотезами* нашего исследования выступали следующие предположения:

1. В зависимости от уровня выраженности перфекционизма у спортсменов будет различаться степень выраженности метакогнитивной включенности и образных компонентов навыка.

2. Адаптивные параметры перфекционизма (высокие личностные стандарты и организация режима) вносят значимый вклад в частоту использования мысленных образов спортсменами.

### Процедура и методы исследования

**Участники.** В исследовании приняли участие 311 спортсменов (163 мужчин и 148 женщин) из Москвы, Московской области, Казани и Якутии в возрасте от 14 до 32 лет ( $M = 19,5$ ;  $SD = 2,03$ ), представители следующих видов спорта: академическая гребля (6), акробатический рок-н-ролл (5), бадминтон (15), баскетбол (29), бокс (15), вольная борьба (44), велосипедный спорт (3), волейбол (58), гандбол (5), дзюдо (5), легкая атлетика (16), лыжные гонки (5), плавание (21), регби (4), самбо (2), стрельба из лука (7), спортивная гимнастика (9), теннис (14), тхэквондо (4), фигурное катание (7), футбол (4), хоккей (16), художественная гимнастика (17).

**Методики.** Диагностика различных параметров *перфекционизма* проводилась с использованием методики «Многомерная шкала перфекционизма в спорте», которая является адаптированным на российской выборке вариантом методики The Sport Multidimensional Perfectionism Scale 2 (Якушина и др., 2021; Gotwals, Dunn, 2009). Методика состоит из 34 вопросов, которые объединяются в 5 шкал, рассматривающих следующие параметры перфекционизма:

– *высокие личностные стандарты и организация режима* (склонность выдвигать чрезмерно высокие стандарты в сочетании с чрезмерной важностью соответствия этим стандартам, а также убежденность в важности порядка и организованности);

- *озабоченность ошибками* (негативная реакция на ошибки, склонность приравнивать ошибку к неудаче);
- *высокие родительские ожидания* (восприятие родителей как делегирующих очень высокие ожидания);
- *высокие тренерские ожидания* (восприятие тренера как делегирующего очень высокие ожидания);
- *сомнения в собственных действиях* (постоянные сомнения относительно качества выполнения деятельности);

Также для диагностики перфекционизма был использован «Трехфакторный опросник перфекционизма» (Гараян и др., 2018). Он состоит из 18 вопросов, которые распределены по 3 шкалам:

- *озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними*;
- *высокие стандарты и требования к себе*;
- *негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве*.

Для диагностики развития *метакогнитивного компонента* была использована методика «Опросник метакогнитивной включенности в деятельность» в адаптации А.В. Карпова (Карпов, Скитяева, 2005). Методика состоит из 52 вопросов, которые объединяются в 8 шкал:

- *декларируемые знания* (знание своих умений, интеллектуальных ресурсов и способностей);
- *процедурные знания* (применение знаний для целей реализации процесса в различных ситуациях);
- *условные знания* (знание о том, когда и почему использовать учебные ситуации; применение декларируемых и процедурных знаний с определенными условиями);
- *планирование* (выбор целей и распределение ресурсов обучения);
- *стратегии управления информацией* (организация, разработка, обобщение, выборочная фокусировка);
- *контроль компонентов* (оценка использования обучения или стратегии);
- *структура исправления ошибок* (стратегии исправления ошибок понимания и реализации);
- *оценка* (анализ эффективности стратегии после учебного эпизода).

Сумма баллов по всем вопросам методики дает информацию об общем уровне развития метакогнитивного компонента.

Диагностика частоты использования *образной репрезентации* спортсменами была проведена с помощью методики «Опросник образной репрезентации в спорте» в адаптации А.Н. Вераксы и коллег (Веракса и др., 2014). Методика состоит из 31 вопроса и направлена на исследование использования следующих типов мысленного представления:

- *когнитивный общий образ* (связан с формированием программы двигательных навыков и выбором стратегий);
- *когнитивный специальный образ* (связан с процессом формирования и совершенствования конкретного навыка);
- *мотивационный общий активизирующий образ* (связан со способностью регулировать эмоциональное состояние и физиологическое возбуждение/расслабление);

– *мотивационный общий регулирующий образ* (связан с репрезентацией совладания с трудными ситуациями);

– *мотивационный специальный образ* (связан с образом цели и деятельностью, направленной на ее достижение).

*Для обработки эмпирических данных* использовались программы SPSS Statistics 22. Применение критерия Колмогорова – Смирнова показало, что распределение носит смешанный характер, поэтому далее для проверки гипотез были применены непараметрические методы обработки данных.

## Результаты

Проверка первой гипотезы о том, что спортсмены с различным уровнем перфекционизма будут значимо различаться по развитию когнитивных параметров, происходила в несколько этапов.

На первом этапе с помощью кластерного анализа данные были поделены на три группы (спортсмены с высоким, средним и низким уровнем перфекционизма). При этом в группу с высокими показателями перфекционизмом вошли результаты, которые по всем параметрам выше, чем в двух других группах. В группу спортсменов со средним уровнем перфекционизма вошли показатели со средними значениями по всем параметрам, кроме «Сомнения в собственных действиях», «Озабоченность ошибками» и «Негативное селектирование», по ним показатели были ниже. Соответственно, в группе с низким уровнем перфекционизма представлены показатели с низкими значениями, за исключением описанных выше.

В связи с тем, что уровень значимости каждого параметра в кластерном анализе был достоверным (табл. 1), в дальнейшем был проведено сравнение этих групп.

Далее с помощью критерия НЗР было показано, что значимые различия наблюдаются при сравнении групп спортсменов с высоким и низким уровнем перфекционизма, а также при сравнении групп с низким и средним уровнем. Между группами с высоким и средним уровнем перфекционизма различий выявлено не было. То есть у спортсменов с высоким уровнем перфекционизма в большей степени проявляются такие параметры, как наличие различного рода знаний о своих когнитивных процессах и возможности управлять и модифицировать когнитивные процессы, по сравнению со спортсменами с низким уровнем перфекционизма.

Аналогичным образом было произведено сравнение средних частот использования мысленных образов спортсменами в зависимости от уровня перфекционизма. Были выявлены значимые различия в частоте использования как когнитивных, так и мотивационных образов в зависимости от уровня перфекционизма. Результаты демонстрируют, что спортсмены с более высоким уровнем перфекционизма значимо чаще используют все типы мысленных образов, по сравнению со спортсменами с низким уровнем перфекционизма. При этом стоит обратить внимание, что частота использования когнитивного образа значимо отличается у спортсменов высоким уровнем, в отличие от спортсменов со средним уровнем, по сравнению с частотой использования всех остальных образов, то есть спортсмены с высоким уровнем перфекционизма чаще представляют моменты совершенствования и отработки упражнений, по сравнению с другими группами.

Таблица 1 / Table 1

**Кластерный анализ – уровни перфекционизма/  
Cluster analysis – levels of perfectionism**

Шкала / Scale	Уровни перфекционизма / Levels of perfectionism			Достоверность различий ( <i>H</i> -критерий Краскелла – Уоллеса, уровень значимости) / Significance of differences (Kruskal – Wallis <i>H</i> test, significance level)
	Высокий / High ( <i>N</i> = 141)	Средний / Medium ( <i>N</i> = 141)	Низкий / Low ( <i>N</i> = 83)	
Организация режима и высокие личные стандарты / Regime organization and high personal standards	39,27	38,22	26,14	<i>H</i> = 142,972; <i>p</i> < 0,001
Сомнения в собственных действиях / Doubts about one's own actions	18,30	12,74	14,08	<i>H</i> = 78,334; <i>p</i> < 0,001
Родительские ожидания / Parental expectations	23,24	15,19	13,27	<i>H</i> = 103,792; <i>p</i> < 0,001
Тренерские ожидания / Coach's expectations	9,82	8,60	6,89	<i>H</i> = 47,309; <i>p</i> < 0,001
Озабоченность ошибками / Concerns over mistakes	18,30	12,74	14,08	<i>H</i> = 78,334; <i>p</i> < 0,001
Озабоченность оценками со стороны других / Concerns over assessments by others	22,94	9,41	17,54	<i>H</i> = 188,049; <i>p</i> < 0,001
Высокие стандарты / High standards	14,61	12,79	11,46	<i>H</i> = 33,621; <i>p</i> < 0,001
Негативное селектирование / Negative selection	15,37	7,03	11,36	<i>H</i> = 143,255; <i>p</i> < 0,001

Для проверки второй гипотезы о том, что адаптивные параметры перфекционизма значимо влияют на метакогнитивный компонент навыка спортсменов, была проведена серия регрессионных анализов.

Результаты проведенного регрессионного анализа демонстрируют значимый вклад (19,6 %) таких параметров перфекционизма, как «Организация режима и высокие личные стандарты» и «Высокие стандарты» в общий уровень метакогнитивной включенности спортсменов, то есть если спортсмен стремится к достижению высоких результатов и четко следует поставленному режиму, то это положительно влияет на его способности в оценке и моделировании своей деятельности в спорте (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Результаты регрессионного анализа вклада перфекционизма  
в общий параметр метакогнитивной включенности /  
Results of regression analysis of the impact of perfectionism  
to the overall parameter of metacognitive involvement**

Показатели перфекционизма/ Perfectionism dimensions	Общий показатель метакогниций / General metacognition score		
	Коэффициент регрессии / Regression coefficient	<i>R</i> <sup>2</sup>	Критерий Дурбина – Уотсона/ Durbin – Watson test
Организация режима и высокие личные стандарты / Regime organization and high personal standards	<i>B</i> = 1,485; <i>p</i> = 0,000	0,196	2,023
Высокие стандарты / High standards	<i>B</i> = 0,828; <i>p</i> = 0,033		

Кроме того, было выявлено, что показатель перфекционизма «Организация режима и высокие личные стандарты» значимо вносит вклад в частоту использования все типов когнитивных и мотивационных мысленных образов (табл. 3). Наибольший вклад данный параметр перфекционизма вносит в такие показатели мысленных образов, как «Когнитивный специальный образ» (21,7 %), «Когнитивный общий образ» (24,8 %), «Мотивационный специальный образ» (24,3 %) и «Мотивационный общий регулирующий образ» (19,8 %). Наименьший – в «Мотивационный общий активирующий образ» (4,8 %).

Таблица 3 / Table 3

**Результаты регрессионного анализа вклада параметров перфекционизма в частоту использования мысленных образов / Results of regression analysis of the impact of perfectionism parameters to the frequency of mental image use**

Параметр перфекционизма / Perfectionism demension	Когнитивный специальный образ / Cognitive special image	Когнитивный общий образ / Cognitive general image	Мотивационный специальный образ / Motivational special image	Мотивационный общий активирующий образ / Motivational general activating image	Мотивационный общий регулирующий образ / Motivational general regulatory image
Организация режима и высокие личные стандарты / Regime organization and high personal standards	$B = 1,067;$ $p = 0,000$	$B = 0,066;$ $p = 0,000$	$B = 0,078;$ $p = 0,000$	$B = 0,029;$ $p = 0,007$	$B = 0,057;$ $p = 0,000$
	$R^2 = 0,217$	$R^2 = 0,248$	$R^2 = 0,243$	$R^2 = 0,048$	$R^2 = 0,198$
	Критерий Дурбина – Уотсона / Durbin – Watson test = 2,076	Критерий Дурбина – Уотсона / Durbin – Watson test = 1,862	Критерий Дурбина – Уотсона / Durbin – Watson test = 2,056	Критерий Дурбина – Уотсона / Durbin – Watson test = 2,042	Критерий Дурбина – Уотсона / Durbin – Watson test = 1,822

### Обсуждение результатов

В ходе данного исследования был изучен вклад личностных характеристик, в частности перфекционизма, в когнитивный компонент профессиональных навыков спортсменов.

Гипотеза о наличии различий в сформированности когнитивного компонента навыка в зависимости от уровня перфекционизма была подтверждена. Результаты продемонстрировали, что спортсмены с более высоким уровнем перфекционизма имеют более устойчивые представления о тех действиях, которые они выполняют, способны анализировать их и корректировать в зависимости от требований ситуации. В связи с этим можно предположить, что те спортсмены, которые в большей степени стремятся к достижению целей, правильно организуют свой режим и переживают за результат могут более осознанно анализировать происходящее на тренировках и соревнованиях, точнее замечать свои ошибки и тем самым более эффективно осуществлять свою спортивную деятельность для повышения мастерства. Данные результаты согласуются с результатами более ранних исследований о том, что лучшее представление о своей деятельности способствует большей вовлеченности в нее и повышает продуктивность ее выполнения (Pora et al., 2020; Bühlmayer et al., 2017; Hodge et al., 2009; Isoard-Gauthier et al., 2016; Моросанова, 2020).

Кроме того, было показано, что спортсмены с более высоким уровнем перфекционизма чаще остальных используют мысленные образы для формирования стратегии, регуляции эмоционального состояния и ведения целенаправленной деятельности. Использование образов в свою очередь может привести к повышению уровня мастерства спортсменов, так как мысленные тренировки значимо влияют на результативность атлетов различных видов спорта (Веракса и др., 2016; Björkstrand, Jern, 2013; Cumming, Ramsey, 2009; Simonsmeier, Buecker, 2017).

Гипотеза о влиянии адаптивных параметров перфекционизма на сформированность когнитивного компонента навыка была подтверждена. Результаты продемонстрировали значимый вклад таких параметров перфекционизма, как высокие личностные стандарты и организация режима в формирование у спортсменов когнитивного компонента деятельности и использование всех типов когнитивных и мотивационных мысленных образов. Можно предположить, что адаптивные параметры перфекционизма могут опосредованно через когнитивный компонент навыка оказывать положительное влияние на результативность спортсменов. Однако стоит отметить, что результаты более ранних исследований указывают на противоречивое отношение к перфекционизму как к характеристике, способствующей повышению продуктивности в спорте. Это связано с наличием большого количества переживаний, связанных с сомнениями в себе, своей несостоятельностью и страхом негативной оценки, которые сопровождают личность с высоким уровнем перфекционизма (Sellars et al., 2016; Török et al., 2022; Lizmore et al., 2017). Таким образом, несмотря на наличие положительного эффекта адаптивных проявлений перфекционизма на спортивную деятельность, необходимо учитывать роль неадаптивных параметров, которые могут проявляться в разной степени и снижать эффективность деятельности.

В качестве *ограничений* исследования можно отметить, что в данном исследовании не были учтены спортивные этапы и мастерство спортсменов. Тренировочный этап, на котором находится спортсмен, может оказывать влияние на организацию деятельности и постановку целей. Кроме того, на начальном этапе становления профессионального мастерства от спортсмена требуется большая когнитивная включенность и контроль. Также в нашем исследовании не была учтена специфика видов спорта, однако в каждом виде спорта необходим разный уровень метакогнитивной включенности в деятельность и разная частота использования мысленных образов. Также поскольку целью нашего исследования было изучение представленности когнитивного компонента навыка в спорте, то наша выборка носит неоднородный характер по возрасту, полу, стажу и квалификации. Это дает возможность делать лишь обобщенные выводы, которые могут быть перенесены на конкретные виды спорта только с учетом особенностей этого вида спорта. В качестве дальнейших направлений исследования планируется рассмотрение процесса формирования когнитивного компонента навыка у спортсменов в момент обучения новым элементам и влияние на этот процесс перфекционизма.

## Заключение

Показано, что у спортсменов с более высоким уровнем перфекционизма в большей степени сформированы представления о выполняемой деятельности. Они способны точнее анализировать свои действия и корректировать их при необходимости, также спортсмены с высоким уровнем перфекционизма чаще используют мысленные образы в тренировочном процессе. Кроме того, адаптивные параметры перфекционизма (высокие личностные стандарты и организация режима) значимо вносят вклад в процесс формирования метакогнитивной включенности в спортивную деятельность и частоту использования образных представлений, что в свою очередь может оказывать влияние на эффективность спортивной деятельности.

## Список литературы

- Веракса А.Н., Горовая А.Е., Грушко А.И., Баянова Л.Ф., Галуллина М.Ш., Галявиева Д.Г. Адаптация опросника The Sport Imagery Questionnaire (SIQ) на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 1. С. 120–129.
- Веракса А.Н., Горовая А.Е., Грушко А.И., Леонов С.В. Мысленная тренировка в психологической подготовке спортсмена. М.: Спорт, 2016. 208 с.
- Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3. С. 8–32. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260302>
- Гаранян Н.Г., Юдеева Т.Ю. Структура перфекционизма у пациентов с депрессивными и тревожными расстройствами // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 93–102.
- Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 344 с.
- Кретти Б.Дж. Психология в современном спорте. М.: Физическая культура и спорт, 1978. 224 с.
- Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Гайдамашко И.В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 77–95. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.01.05>
- Прохоров А.О., Чернов А.В. Становление системы ментальной регуляции психических состояний студентов в процессе обучения в вузе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 1. С. 101–121. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-101-121>
- Родионова М.Х., Барчукова Г.В., Романина Е.В. Выявление значимых показателей, способствующих формированию индивидуального стиля деятельности на контингенте юных игроков в настольный теннис // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 4. С. 186–199. <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.04.186>
- Шевелева М.С., Золотарева А.А., Руднова Н.А. Феномен самозванца в профессиональной среде: роль мотивации и перфекционизма // Национальный психологический журнал. 2021. № 3 (43). С. 96–104. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0308>
- Якушина А.А., Леонов С.В., Асланова М.С. Проверка надежности и валидности диагностической модели перфекционизма в спорте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 241–264. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.10>
- Björkstrand S., Jern P. Evaluation of an imagery intervention to improve penalty taking ability in soccer: a study of two junior girls' teams // *Nordic Psychology*. 2013. Vol. 65. No 4. Pp. 290–305. <https://doi.org/10.1080/19012276.2013.851444>



- Brouziyne M., Molinaro C.* Mental imagery combined with physical practice of approach shots for golf beginners // *Perceptual and Motor Skills*. 2005. Vol. 101. No 1. Pp. 203–211. <https://doi.org/10.2466/pms.101.1.203-211>
- Brown D.J., Fletcher D.* Effects of psychological and psychosocial interventions on sport performance: a meta-analysis // *Sports Medicine*. 2017. Vol. 47. No 1. Pp. 77–99. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0552-7>
- Bühlmayer L., Birrer D., Röthlin P., Faude O., Donath L.* Effects of mindfulness practice on performance-relevant parameters and performance outcomes in sports: a meta-analytical review // *Sports Medicine*. 2017. Vol. 47. No 11. Pp. 2309–2321. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0752-9>
- Burns H.* Imagining imagination: towards cognitive and metacognitive models // *Pedagogy, Culture & Society*. 2022. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2059547>
- Chen D., Singer R.N.* Self-regulation and cognitive strategies in sport participation // *International Journal of Sport Psychology*. 1992. Vol. 23. No 4. Pp. 277–300.
- Cleary T.J., Zimmerman B.J.* Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices // *Journal of Applied Sport Psychology*. 2001. Vol. 13. No 2. Pp. 185–206. <https://doi.org/10.1080/104132001753149883>
- Cumming J., Ramsey R.* Imagery interventions in sport // *Advances in Applied Sport Psychology: A Review* / ed. by S.D. Mellalieu, S. Hanton. London: Routledge, 2009. Pp. 5–36. <http://doi.org/10.13140/2.1.2619.2322>
- Di Corrado D., Guarnera M., Guerrero C.S., Maldonato N.M., Di Nuovo S., Castellano S., Coco M.* Mental imagery skills in competitive young athletes and non-athletes // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. P. 633. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00633>
- Dorevitch B., Buck K., Fuller-Tyszkiewicz M., Phillips L., Krug I.* Maladaptive perfectionism and depression: testing the mediating role of self-esteem and internalized shame in an Australian domestic and Asian international university sample // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01272>
- Driskell J.E., Copper C., Moran A.* Does mental practice enhance performance? // *Journal of Applied Psychology*. 1994. Vol. 79. No 4. Pp. 481–492. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.481>
- Ericsson K.A.* How the expert performance approach differs from traditional approaches to expertise in sport: in search of a shared theoretical framework for studying // *Expert Performance in Sports: Advances in Research on Sport Expertise* / ed. by J.L. Starkes, K.A. Ericsson. Champaign: Human Kinetics, 2003. Pp. 371–402. <https://doi.org/10.5040/9781492596257.ch-015>
- Frost R.O., Steketee G.* Perfectionism in obsessive – compulsive disorder patients // *Behaviour Research and Therapy*. 1997. Vol. 35. No 4. Pp. 291–296. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(96\)00108-8](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(96)00108-8)
- Gotwals J.K., Dunn J.G.H.* A multi-method multi-analytic approach to establishing internal construct validity evidence: The Sport Multidimensional Perfectionism Scale 2 // *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 2009. Vol. 13. No 2. Pp. 71–92. <https://doi.org/10.1080/10913670902812663>
- Grøtte T., Solem S., Vogel P.A., Güzey I.C., Hansen B., Myers S.G.* Metacognition, responsibility, and perfectionism in obsessive–compulsive disorder // *Cognitive Therapy and Research*. 2014. Vol. 39. No 1. Pp. 41–50. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9635-7>
- Hill A.P., Mallinson-Howard S.H., Jowett G.E.* Multidimensional perfectionism in sport: a meta-analytical review // *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. 2018. Vol. 7. No 3. Pp. 235–270. <https://doi.org/10.1037/spy0000125>
- Hodge K., Lonsdale C., Jackson S.A.* Athlete engagement in elite sport: An exploratory investigation of antecedents and consequences // *The Sport Psychologist*. 2009. Vol. 23. No 2. Pp. 186–202. <https://doi.org/10.1123/tsp.23.2.186>
- Isoard-Gauthier S., Guillet-Descas E., Gustafsson H.* Athlete burnout and the risk of dropout among young elite handball players // *The Sport Psychologist*. 2016. Vol. 30. No 2. Pp. 123–130. <https://doi.org/10.1123/tsp.2014-0140>

- Kirschenbaum D.S.* Self-regulation of sport performance // *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 1987. Vol. 19. No 5. Pp. 106–113. <https://doi.org/10.1249/00005768-198710001-00003>
- Kitsantas A., Zimmerman B.J.* Enhancing self-regulation of practice: the influence of graphing and self-evaluative standards // *Metacognition and Learning*. 2006. Vol. 1. No 3. Pp. 201–212. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-9000-7>
- Lizmore M.R., Dunn J.G.H., Causgrove Dunn J.* Perfectionistic strivings, perfectionistic concerns, and reactions to poor personal performances among intercollegiate athletes // *Psychology of Sport and Exercise*. 2017. Vol. 33. Pp. 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.07.010>
- MacIntyre T., Moran A.* Meta-imagery processes among elite sports performers // *The Neurophysiological Foundations of Mental and Motor Imagery* / ed. by A. Guillot, C. Collet. Oxford: Oxford University Press, 2010. Pp. 227–244. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199546251.003.0016>
- MacIntyre T.E., Igou E.R., Campbell M.J., Moran A.P., Matthews J.* Metacognition and action: a new pathway to understanding social and cognitive aspects of expertise in sport // *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01155>
- MacIntyre T.E., Moran A.P.* A qualitative investigation of imagery use and meta-imagery processes among elite canoe-slalom competitors // *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*. 2007. Vol. 2. No 1. P. 3. <https://doi.org/10.2202/1932-0191.1009>
- Madigan D.J., Stoeber J., Passfield L.* Perfectionism and achievement goals revisited the 3×2 achievement goal framework // *Psychology of Sport and Exercise*. 2017. Vol. 28. Pp. 120–124. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.10.008>
- Mahasneh A.M., Alwan A.F., Al-Rawwad T.M.* The level of multidimensional perfectionism and motivational orientation among undergraduate students // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 12. No 2. Pp. 94–114. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0208>
- Malouin F., Richards C., Durand A., Doyon J.* Added value of mental practice combined with a small amount of physical practice on the relearning of rising and sitting post-stroke: a pilot study // *Journal of Neurologic Physical Therapy*. 2009. Vol. 33. No 4. Pp. 195–202. <https://doi.org/10.1097/npt.0b013e3181c2112b>
- McCardle L., Young B.W., Baker J.* Self-regulated learning and expertise development in sport: current status, challenges, and future opportunities // *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2017. Vol. 12. No 1. Pp. 112–138. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2017.1381141>
- Myers S.G., Wells A.* An experimental manipulation of metacognition: a test of the meta-cognitive model of obsessive–compulsive symptoms // *Behaviour Research and Therapy*. 2013. Vol. 51. No 4–5. Pp. 177–184. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2013.01.007>
- Popa D., Mîndrescu V., Iconomescu T.-M., Talaghir L.-G.* Mindfulness and self-regulation strategies predict performance of Romanian handball players // *Sustainability*. 2020. Vol. 12. No 9. <https://doi.org/10.3390/su12093667>
- Sakalidis K.E., Burns J., Van Biese D., Dreegia W., Hettinga F.J.* The impact of cognitive functions and intellectual impairment on pacing and performance in sports // *Psychology of Sport and Exercise*. 2021. Vol. 52. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101840>
- Sellars P.A., Evans L., Thomas O.* The effects of perfectionism in elite sport: experiences of unhealthy perfectionists // *The Sport Psychologist*. 2016. Vol. 30. No 3. Pp. 219–230. <https://doi.org/10.1123/tsp.2014-0072>
- Simon D.A., Bjork R.A.* Metacognition in motor learning // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2001. Vol. 27. No 4. Pp. 907–912. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.27.4.907>
- Simonsmeier B.A., Androniea M., Buecker S., Frank C.* The effects of imagery interventions in sports: a meta-analysis // *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2020. Vol. 14. No 1. Pp. 186–207. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2020.1780627>

- Simonsmeier B.A., Buecker S.* Interrelations of imagery use, imagery ability, and performance in young athletes // *Journal of Applied Sport Psychology*. 2017. Vol. 29. No 1. Pp. 32–43. <https://doi.org/10.1080/10413200.2016.1187686>
- Smith M.M., Saklofske D.H., Yan G., Sherry S.B.* Does perfectionism predict depression, anxiety, stress, and life satisfaction after controlling for neuroticism? // *Journal of Individual Differences*. 2017. Vol. 38. No 2. Pp. 63–70. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000223>
- Stoeber J., Uphill M.A., Hotham S.* Predicting race performance in triathlon: the role of perfectionism, achievement goals, and personal goal setting // *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2009. Vol. 31. No 2. Pp. 211–245. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.2.211>
- Taylor I.M., Boat R., Murphy S.L.* Integrating theories of self-control and motivation to advance endurance performance // *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2018. Vol. 13. No 1. Pp. 1–20. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2018.1480050>
- Toering T., Elferink-Gemser M.T., Jordet G., Pepping G.J., Visscher C.* Self-regulation of learning and performance level of elite youth soccer players // *International Journal of Sport Psychology*. 2012. Vol. 43. No 4. Pp. 312–325.
- Toering T.T., Elferink-Gemser M.T., Jordet G., Visscher C.* Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players // *Journal of Sports Sciences*. Vol. 27. No 14. Pp. 1509–1517. <https://doi.org/10.1080/02640410903369919>
- Török L., Szabó Z.P., Orosz G.* Elite athletes' perfectionistic striving vs. concerns as opposing predictors of self-handicapping with the mediating role of attributional style // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.862122>
- Vogt S., Di Rienzo F.D., Collet C., Collins A., Guillot A.* Multiple roles of motor imagery during action observation // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2013. Vol. 7. P. 807. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00807>
- Winne P.H.* Issues in researching self-regulated learning as patterns of events // *Metacognition and Learning*. 2014. Vol. 9. No 2. Pp. 229–237. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9113-3>
- Zimmerman B.J.* Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? // *Contemporary Educational Psychology*. 1986. Vol. 11. No 4. Pp. 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476x\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476x(86)90027-5)

### **История статьи:**

Поступила в редакцию 24 ноября 2022 г.

Принята к печати 20 января 2023 г.

### **Для цитирования:**

Якушина А.А., Леонов С.В., Невмержицкая Е.В. Связь показателей перфекционизма и когнитивных компонентов профессиональных навыков спортсменов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 87–104. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-87-104>

### **Вклад авторов:**

А.А. Якушина – концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста, окончательное утверждение версии для публикации. С.В. Леонов – администрирование проекта, концепция и дизайн исследования, окончательное утверждение версии для публикации. Е.В. Невмержицкая – сбор и обработка материалов, окончательное утверждение версии для публикации.

### **Заявление о конфликте интересов:**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### Сведения об авторах:

*Якушина Анастасия Александровна*, преподаватель кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия); младший научный сотрудник, лаборатория психологии информационной безопасности подростков, Психологический институт, Российская академия образования (Москва, Россия). ORCID: 0000-0003-4968-336X, eLIBRARY SPIN-код: 5842-9962. E-mail: anastasia.ya.au@yandex.ru

*Леонов Сергей Владимирович*, кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия). ORCID: 0000-0002-8883-9649, eLIBRARY SPIN-код: 2840-1360. E-mail: svleonov@gmail.com

*Невмержицкая Екатерина Васильевна*, старший преподаватель кафедры теории и методики волейбола и баскетбола, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (Казань, Россия). ORCID: 0000-0003-1715-7285, eLIBRARY SPIN-код: 9018-0055. E-mail: lahaim85@yandex.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-87-104

EDN: EFBYKY

UDC 159.9.07

Research article

## Relationship between Perfectionism and Cognitive Components of Sportsmen's Professional Skills

Anastasia A. Yakushina<sup>1,2</sup>  , Sergey V. Leonov<sup>1</sup> ,  
Ekaterina V. Nevmerzhitskaya<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Lomonosov Moscow State University,


1 Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

<sup>2</sup>Psychological Institute of the Russian Academy of Education,

9 Mokhovaya St, bldg 4, Moscow, 125009, Russian Federation

<sup>3</sup>Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism,

35 Universiade Village, Kazan, 420010, Russian Federation

 anastasia.ya.au@yandex.ru

**Abstract.** To achieve high results in sports, both motor and cognitive skills are important. However, the formation of cognitive components of sports activity can be influenced by personality traits, for example, such a multidimensional trait as perfectionism. The aim of the research was to determine the relationship between various parameters of perfectionism and the cognitive component of skill in sports. The study involved 311 athletes aged 14 to 32 years ( $M = 19.5$ ;  $SD = 2.03$ ). The following instruments were used in the study: The Sport Multidimensional Perfectionism Scale 2 and The Three-Factor Questionnaire of Perfectionism (for diagnosing perfectionism); Questionnaire of Metacognitive Involvement in Activities (for diagnosing metacognitive involvement); and The Mental Image Inventory in Sports (to determine the frequency of using mental images). It has been shown that the athletes with more pronounced perfectionism are able to better understand and evaluate their performance; they can more accurately notice mistakes and more often use mental images in the training process. Also, as a result of a series of regression analyzes, it has been

found that such parameters of perfectionism as “high personal standards” and “regime organization” affect the frequency of using cognitive and motivational images, as well as metacognitive involvement in the activities of the athletes who took part in the study. Thus, perfectionism has a significant impact on various parameters of the cognitive component of skill development, which in turn can affect the performance of an athlete in training and competition.

**Key words:** sports psychology, perfectionism, metacognitive involvement, mental images, athletes

**Acknowledgements and Funding.** The research was supported by the Russian Science Foundation grant No. 19-78-10134.

## References

- Björkstrand, S., & Jern, P. (2013). Evaluation of an imagery intervention to improve penalty taking ability in soccer: A study of two junior girls teams. *Nordic Psychology*, 65(4), 290–305. <https://doi.org/10.1080/19012276.2013.851444>
- Brouziyne, M., & Molinaro, C. (2005). Mental imagery combined with physical practice of approach shots for golf beginners. *Perceptual and Motor Skills*, 101(1), 203–211. <https://doi.org/10.2466/pms.101.1.203-211>
- Brown, D.J., & Fletcher, D. (2017). Effects of psychological and psychosocial interventions on sport performance: A meta-analysis. *Sports Medicine*, 47(1), 77–99. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0552-7>
- Bühlmayer, L., Birrer, D., Röthlin, P., Faude, O., & Donath, L. (2017). Effects of mindfulness practice on performance-relevant parameters and performance outcomes in sports: A meta-analytical review. *Sports Medicine*, 47(11), 2309–2321. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0752-9>
- Burns, H. (2022). Imagining imagination: Towards cognitive and metacognitive models. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2059547>
- Chen, D., & Singer, R.N. (1992). Self-regulation and cognitive strategies in sport participation. *International Journal of Sport Psychology*, 23(4), 277–300.
- Cleary, T.J., & Zimmerman, B.J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 185–206. <https://doi.org/10.1080/104132001753149883>
- Cratty, B.J. (1978). *Psychology in Contemporary Sport*. Moscow: Fizicheskaya Kul'tura i Sport Publ. (In Russ.)
- Cumming, J., & Ramsey, R. (2009). Imagery interventions in sport. In S.D. Mellalieu & S. Hanton (Eds.), *Advances in Applied Sport Psychology: A Review* (pp. 5–36). London: Routledge. <http://doi.org/10.13140/2.1.2619.2322>
- Di Corrado, D., Guarnera, M., Guerrero, C.S., Maldonato, N.M., Di Nuovo, S., Castellano, S., & Coco, M. (2020). Mental imagery skills in competitive young athletes and non-athletes. *Frontiers in Psychology*, 11, 633. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00633>
- Dorevitch, B., Buck, K., Fuller-Tyszkiewicz, M., Phillips, L., & Krug, I. (2020). Maladaptive perfectionism and depression: Testing the mediating role of self-esteem and internalized shame in an Australian domestic and Asian international university sample. *Frontiers in Psychology*, 11, 1272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01272>
- Driskell, J.E., Copper, C., & Moran, A. (1994). Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 481–492. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.481>
- Ericsson, K.A. (2003). How the expert performance approach differs from traditional approaches to expertise in sport: In search of a shared theoretical framework for studying. In J.L. Starkes & K.A. Ericsson (Eds.), *Expert Performance in Sports: Advances in Research on Sport Expertise* (pp. 371–402). Champaign: Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781492596257.ch-015>
- Frost, R.O., & Steketee, G. (1997). Perfectionism in obsessive-compulsive disorder patients. *Behaviour Research and Therapy*, 35(4), 291–296. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(96\)00108-8](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(96)00108-8)

- Garanyan, N.G., & Yudeeva, T.Yu. (2009). The structure of perfectionism in depressive and anxious patients. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 30(6), 93–102. (In Russ.)
- Garanyan, N.G., Kholmogorova, A.B., & Yudeeva, T.Yu. (2018). Factor structure and psychometric properties of perfectionism inventory: developing 3-factor version. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 26(3), 8–32. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260302>
- Gotwals, J.K., & Dunn, J.G.H. (2009). A multi-method multi-analytic approach to establishing internal construct validity evidence: The Sport Multidimensional Perfectionism Scale 2. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 13(2), 71–92. <https://doi.org/10.1080/10913670902812663>
- Grøtten, T., Solem, S., Vogel, P.A., Güzey, I.C., Hansen, B., & Myers, S.G. (2014). Metacognition, responsibility, and perfectionism in obsessive – compulsive disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 39(1), 41–50. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9635-7>
- Hill, A.P., Mallinson-Howard, S.H., & Jowett, G.E. (2018). Multidimensional perfectionism in sport: A meta-analytical review. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(3), 235–270. <https://doi.org/10.1037/spy0000125>
- Hodge, K., Lonsdale, C., & Jackson, S.A. (2009). Athlete engagement in elite sport: An exploratory investigation of antecedents and consequences. *The Sport Psychologist*, 23(2), 186–202. <https://doi.org/10.1123/tsp.23.2.186>
- Isoard-Gauthier, S., Guillet-Descas, E., & Gustafsson, H. (2016). Athlete burnout and the risk of dropout among young elite handball players. *The Sport Psychologist*, 30(2), 123–130. <https://doi.org/10.1123/tsp.2014-0140>
- Karpov, A.V., & Skityaeva, I.M. (2005). *Psychology of metacognitive processes of personality*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
- Kirschenbaum, D.S. (1987). Self-regulation of sport performance. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 19(5), 106–113. <https://doi.org/10.1249/00005768-198710001-00003>
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B.J. (2006). Enhancing self-regulation of practice: The influence of graphing and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, 1(3), 201–212. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-9000-7>
- Lizmore, M.R., Dunn, J.G.H., & Causgrove Dunn, J. (2017). Perfectionistic strivings, perfectionistic concerns, and reactions to poor personal performances among intercollegiate athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 33, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.07.010>
- MacIntyre, T., & Moran, A. (2010). Meta-imagery processes among elite sports performers. In A. Guillot, & C. Collet (Eds.). *The Neurophysiological Foundations of Mental and Motor Imagery*, (pp. 227–244). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199546251.003.0016>
- MacIntyre, T.E., & Moran, A.P. (2007). A qualitative investigation of imagery use and meta-imagery processes among elite canoe-slalom competitors. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*, 2(1), 3. <https://doi.org/10.2202/1932-0191.1009>
- MacIntyre, T.E., Igou, E.R., Campbell, M.J., Moran, A.P., & Matthews, J. (2014). Metacognition and action: A new pathway to understanding social and cognitive aspects of expertise in sport. *Frontiers in Psychology*, 5, 1155. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01155>
- Madigan, D.J., Stoeber, J., & Passfield, L. (2017). Perfectionism and achievement goals revisited: The 3×2 achievement goal framework. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 120–124. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.10.008>
- Mahasneh, A.M., Alwan, A.F., & Al-Rawwad, T.M. (2020). The level of multidimensional perfectionism and motivational orientation among undergraduate students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(2), 94–114. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0208>
- Malouin, F., Richards, C.L., Durand, A., & Doyon, J. (2009). Added value of mental practice combined with a small amount of physical practice on the relearning of rising and sitting post-stroke: A pilot study. *Journal of Neurologic Physical Therapy*, 33(4), 195–202. <https://doi.org/10.1097/npt.0b013e3181c2112b>
- McCardle, L., Young, B.W., & Baker, J. (2017). Self-regulated learning and expertise development in sport: Current status, challenges, and future opportunities. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 112–138. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2017.1381141>

- Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., & Gaidamashko, I.V. (2020). Reliability of self-regulation as a resource for goal achievement in high-risk occupations. *Moscow University Psychology Bulletin*, (1), 77–95. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.01.05>
- Myers, S.G., & Wells, A. (2013). An experimental manipulation of metacognition: A test of the metacognitive model of obsessive-compulsive symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 51(4–5), 177–184. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2013.01.007>
- Popa, D., Mîndrescu, V., Iconomescu, T.-M., & Talaghir, L.-G. (2020). Mindfulness and self-regulation strategies predict performance of Romanian handball players. *Sustainability*, 12(9), 3667. <https://doi.org/10.3390/su12093667>
- Prokhorov, A.O., & Chernov, A.V. (2022). Maturation of students' mental states regulation system during their university studies. *Theoretical and Experimental Psychology*, 15(1), 101–121. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-101-121>
- Rodionova, M.Kh., Barchukova, G.V., & Romanina, E.V. (2019). Identification of significant indicators that contribute to the formation of an individual style of activity on the contingent of young table tennis players. *Moscow University Psychology Bulletin*, (4), 186–199. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.04.186>
- Sakalidis, K.E., Burns, J., Van Biesen, D., Dreegia, W., & Hettinga, F.J. (2021). The impact of cognitive functions and intellectual impairment on pacing and performance in sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 52, 101840. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101840>
- Sellars, P.A., Evans, L., & Thomas, O. (2016). The effects of perfectionism in elite sport: Experiences of unhealthy perfectionists. *The Sport Psychologist*, 30(3), 219–230. <https://doi.org/10.1123/tsp.2014-0072>
- Sheveleva, M.S., Zolotareva, A.A., & Rudnova, N.A. (2021). The imposter phenomenon in the work context: the role of motivation and perfectionism. *National Psychological Journal*, (3), 96–104. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0308>
- Simon, D.A., & Bjork, R.A. (2001). Metacognition in motor learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27(4), 907–912. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.27.4.907>
- Simonsmeier, B.A., & Buecker, S. (2017). Interrelations of imagery use, imagery ability, and performance in young athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 29(1), 32–43. <https://doi.org/10.1080/10413200.2016.1187686>
- Simonsmeier, B.A., Andronic, M., Buecker, S., & Frank, C. (2020). The effects of imagery interventions in sports: a meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 14(1), 186–207. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2020.1780627>
- Smith, M.M., Saklofske, D.H., Yan, G., & Sherry, S.B. (2017). Does perfectionism predict depression, anxiety, stress, and life satisfaction after controlling for neuroticism? *Journal of Individual Differences*, 38(2), 63–70. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000223>
- Stoeber, J., Uphill, M.A., & Hotham, S. (2009). Predicting race performance in triathlon: The role of perfectionism, achievement goals, and personal goal setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(2), 211–245. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.2.211>
- Taylor, I.M., Boat, R., & Murphy, S.L. (2018). Integrating theories of self-control and motivation to advance endurance performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 13(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2018.1480050>
- Toering, T., Elferink-Gemser, M.T., Jordet, G., Pepping, G.J., & Visscher, C. (2012). Self-regulation of learning and performance level of elite youth soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 43(4), 312–325.
- Toering, T.T., Elferink-Gemser, M.T., Jordet, G., & Visscher, C. (2009). Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1509–1517. <https://doi.org/10.1080/02640410903369919>
- Török, L., Szabó, Z.P., & Orosz, G. (2022). Elite athletes' perfectionistic striving vs. concerns as opposing predictors of self-handicapping with the mediating role of attributional style. *Frontiers in Psychology*, 13, 862122. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.862122>
- Veraksa, A.N., Gorovaya, A.E., Grushko, A.I., & Leonov, S.V. (2016). *Mental training in the psychological preparation of an athlete*. Moscow: Sport Publ. (In Russ.)

- Veraksa, A.N., Gorovaya, A.E., Grushko, A.I., Bayanova, L.F., Galliulina, M.Sh., & Galyavieva, D.G. (2014). Adaptation of the Russian version of “The sport imagery questionnaire”. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 35(1), 120–129. (In Russ.)
- Vogt, S., Rienzo, F.D., Collet, C., Collins, A., & Guillot, A. (2013). Multiple roles of motor imagery during action observation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 807. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00807>
- Winne, P.H. (2014). Issues in researching self-regulated learning as patterns of events. *Metacognition and Learning*, 9(2), 229–237. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9113-3>
- Yakushina, A.A., Leonov, S.V., & Aslanova M.S. (2021). Establishing the reliability and validity of the diagnostics model of perfectionism in sport. *Bulletin of the Moscow University*, (1), 241–264. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.10>
- Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476x\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476x(86)90027-5)

#### **Article history:**

Received 24 November 2022

Revised 18 January 2023

Accepted 20 January 2023

#### **For citation:**

Yakushina, A.A., Leonov, S.V., & Nevmerzhitskaya, E.V. (2023). Relationship between perfectionism and cognitive components of sportsmen’s professional skills. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 87–104. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-87-104>

#### **Author’s contribution:**

*Anastasia A. Yakushina* – concept and design of the research, data analysis, approval of the final version of the article. *Sergey V. Leonov* – project administration, concept and design of the research, approval of the final version of the article. *Ekaterina V. Nevmerzhitskaya* – data collection and processing, approval of the final version of the article.

#### **Conflicts of interest:**

The authors declare that there is no conflict of interest.

#### **Bio notes:**

*Anastasia A. Yakushina*, Lecturer, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Russia); Junior Researcher, Psychology of Information Security of Adolescents Laboratory, Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0003-4968-336X, eLIBRARY SPIN-code: 5842-9962. E-mail: anastsia.ya.au@yandex.ru

*Sergey V. Leonov*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology Methodology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Russia). ORCID: 0000-0002-8883-9649, eLIBRARY SPIN-code: 2840-1360. E-mail: svleonov@gmail.com

*Ekaterina V. Nevmerzhitskaya*, Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Volleyball and Basketball, Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan, Russia). ORCID: 0000-0003-1715-7285, eLIBRARY SPIN-code: 9018-0055. E-mail: lahaim85@yandex.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-105-125

EDN: EGAMRV

УДК 159.9.07


Исследовательская статья

## Сопоставление традиционной и цифровой версий методики диагностики когнитивной гибкости у дошкольников

Н.Е. Веракса<sup>1</sup>, М.С. Асланова<sup>1,2</sup>,  
К.С. Тарасова<sup>1</sup>, В.А. Клименко<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Российская Федерация, 119991, Москва, Ленинские горы, д. 1

<sup>2</sup>Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова  
Министерства здравоохранения Российской Федерации,  
Российская Федерация, 119048, Москва, Трубецкая ул., д. 8, стр. 2

 [simomargarita@ya.ru](mailto:simomargarita@ya.ru)

**Аннотация.** Когнитивная гибкость – черта человеческого познания, которая помогает адаптироваться к новым и меняющимся условиям путем активации когнитивных ресурсов, развивается преимущественно в дошкольном возрасте, являясь предиктором будущих социальных и академических успехов детей, что подчеркивает важность диагностики ее сформированности. Исследование нацелено на оценку диагностических возможностей цифровой версии методики П. Зелазо «Сортировка карт по изменяемому признаку» (Dimensional Change Card Sort), направленной на диагностику когнитивной гибкости дошкольников, в сравнении с традиционной версией. Апробация цифровой версии методики проводилась на выборке из 55 детей, посещающих две старшие группы детского сада (мальчики – 57,1 %) в возрасте от 5 до 6 лет ( $M = 64,03$ ,  $SD = 2,14$ ). Использовалась интраиндивидуальная схема с разделением испытуемых на две группы. Первая группа сначала проходила тестирование при помощи традиционной методики, а через месяц при помощи цифровой. Вторая группа, наоборот, в начале прошла цифровую версию методики, а через месяц – традиционную. Таким образом, контролировался эффект переноса. Получены достаточные показатели надежности и согласованности результатов обоих замеров для традиционной и цифровой версий методики. С помощью  $t$ -критерия Стьюдента не было выявлено значимых различий между результатами, полученными с помощью традиционной и цифровой версиями методики. Результаты показали, что цифровая версия методики «Сортировка карт по изменяемому признаку» имеет высокие показатели валидности и надежности и может быть использована в диагностической работе. Однако цифровизация методик не всегда сводится к простому их переводу в форму программного продукта и требует дополнительного исследования при их адаптации.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, регуляторные функции, когнитивное развитие, цифровизация методик, адаптация методик

**Благодарности и финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ (проект № 19-18-00521-П).

© Веракса Н.Е., Асланова М.С., Тарасова К.С., Клименко В.А., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

## Введение

**Когнитивная гибкость.** Одним из ключевых аспектов развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста является становление саморегуляции или регуляторных (управляющих) функций. Как в зарубежных (McClelland et al., 2014; Miyake et al., 2010; Diamond, Lee, 2011; Willoughby et al., 2012), так в российских исследованиях (Veraksa et al., 2020) было показано, что регуляторные функции связаны с математическими способностями (Jarvis, 2003; Bull, 2001), развитием речи (Kovyazina et al., 2021; Veraksa et al., 2020), социальной (Denham et al., 2010), и эмоциональной компетентностью (Molavi et al., 2020) детей.

Вслед за А. Мияке, мы рассматриваем регуляторные функции как три тесно связанные, но при этом независимые между собой компоненты («единство с разнообразием»), которые представляют собой группу когнитивных навыков, обеспечивающих целенаправленное решение проблем и адаптивное поведение в новых ситуациях (Алмазова и др., 2019). К ним относят «рабочую память», «торможение» и «когнитивную гибкость» (Miyake et al., 2000). Рабочая память включает в себя зрительную и слухоречевую память. Торможение позволяет сдерживать доминирующий ответ в пользу того, который требуется в задании (Jurado, Rosselli, 2007; Zelazo et al., 2006; Duval et al., 2016). Когнитивная гибкость дает возможность переходить от одного правила к другому в рамках выполнения одной задачи. Таким образом, вышеперечисленные компоненты, несомненно, связаны друг с другом, но при этом вполне могут рассматриваться как самостоятельные процессы (Miyake et al., 2000). Модель представления регуляторных функций Мияке, состоящая из трех факторов, была апробирована с применением субтестов диагностического комплекса the NEPSY II, на выборке из более чем тысячи российских дошкольников и показала свою правомерность (Veraksa, Almazova, Bukhalenkova, 2020; Веракса и др., 2020).

Важным достижением дошкольного возраста выступает способность контролировать мысли и поведение, особенно в ситуациях, требующих следования инструкциям или правилам противоречащим непосредственным побуждениям и реакциям ребенка. В концепции А. Мияке эта способность или навык получила название когнитивной гибкости. Из всех выделенных регуляторных функций именно когнитивная гибкость развивается наиболее медленно (Davidson et al., 2006). Предполагается, что пик развития когнитивной гибкости приходится на возраст от 3 до 6 лет.

В большинстве исследований развития когнитивной гибкости у дошкольников применяется методика Dimensional Change Card Sort (Сепеда et al., 2001; Davidson et al., 2006), представляющая собой тест способностей на переключение между двумя правилами при сортировке карточек по двум основаниям. Результаты исследований с применением этой методики, демонстрируют, что для детей в возрасте от 3 до 4 лет изменение основания сортировки представляет существенную сложность (Ionescu, 2012).

Согласно результатам исследований, высокий уровень развития когнитивной гибкости связан с академической и социальной успешностью и креативностью (Filippetti, Richaud, 2017) как у детей, так и взрослых. Так, было

обнаружено, что когнитивная гибкость в составе регуляторных функций выступает предиктором математических достижений первоклассников (Bull, Scerif, 2001), развития беглости речи (Rosselli et al., 2009) и способностей к чтению у детей и подростков (Arán-Filippetti, López, 2016). Некоторые авторы указывают на то, что дефицит в развитии когнитивной гибкости может иметь негативные последствия для академической и социальной успешности детей (Biederman et al., 2004). Таким образом, изучение закономерностей развития когнитивной гибкости можно рассматривать как важную задачу с точки зрения прогноза развития ребенка. Решение этой задачи подразумевает разработку чувствительных диагностических инструментов.

**Использование компьютерных версий традиционных методов диагностики когнитивных способностей в детском возрасте.** Отечественная диагностика саморегуляции строится на подходах Л.С. Выготского и А.Р. Лурии (Выготский, 1982; Лурия, 1973), принципы которых легли в основу проведения нейропсихологической диагностики психического развития детей. Нейропсихологическая диагностика в контексте учения А.Р. Лурии опирается на концепцию о системно-динамической локализации высших психических функций (Лурия, 1973) и позволяет выявить дефицитарные области в формировании психических функций, являющихся наиболее востребованными социальной ситуацией развития ребенка (Ардила и др., 2020). В роли таких дефицитарных областей выступают разные аспекты когнитивного и моторного развития и регуляторных функций, в частности когнитивной гибкости (Глозман, 2020). С позиции указанной концепции когнитивная гибкость связана с развитием третьего функционального блока мозга (программирования, регуляции и контроля). В то же время в контексте культурно-исторической психологии регуляторные функции нередко рассматриваются как показатель формирования высших психических функций (Выготский, 1982).

Традиционно в рамках нейропсихологической диагностики используются интервью и бланковые методики (Глозман, 2020), при этом, в современном мире, отличительной чертой которого выступает глобальная цифровизация, дети начинают использовать мобильные телефоны и планшеты с сенсорным экраном с раннего возраста (Xanthopoulou et al., 2019; Mokhtar et al., 2018). И хотя роль цифровых инструментов в развитии детей изучается достаточно широко (Stephen, Edwards, 2017), изучению цифровых инструментов как средств диагностики актуального развития ребенка отводится существенно меньшее значение (Vrana, Vrana, 2017). Переход от традиционных методов диагностики к использованию цифровых инструментов позволяет экономить время обработки результатов диагностики, унифицировать ее процедуру, а также повысить мотивацию детей при ее прохождении, однако требует предварительной оценки психометрических свойств (Vrana, Vrana, 2017; Raiford et al., 2016; Lin, Chen, 2016).

Хокинс с соавторами показали, что компьютеризованные методы диагностики повышают мотивацию детей к прохождению тестирования, что, в свою очередь, способствует повышению качества сбора данных (Hawkins et al., 2013). Другие авторы указывают на то, что применение компьютеризованных версий традиционных когнитивных тестов может потенциально

увеличить выборку в лонгитюдных исследованиях (Lumsden et al., 2016). В проведенном Ламсден и коллегами (Lumsden et al., 2016) метаанализе существующих цифровых инструментов для развития и диагностики когнитивных навыков сделан вывод о том, что разработка компьютеризованных тестов когнитивных способностей позволит вывести исследования за рамки лабораторий, однако требует осторожности для обеспечения согласованности с традиционными показателями.

В большинстве исследований, которые оценивали валидность компьютеризованных версий традиционных когнитивных тестов, было показано, что компьютеризованные версии хорошо коррелируют с их традиционными аналогами и смежными тестами, что подтверждает полезность такого цифрового инструмента в практике (Aalbers et al., 2013; Atkins et al., 2014; McNab, Dolan, 2014). Так, при исследовании валидности компьютеризованной версии теста базовых математических навыков (Mathematical Heidelberg Rechen Test) с участием учеников второго и третьего классов, было показано, что для арифметических шкал, не содержащих графических заданий, надежность и валидность компьютеризованной версии была приемлемой. Тогда как для шкалы, содержащей графические задания, результаты, полученные детьми при прохождении компьютеризованной версии теста, оказались значительно ниже, чем у детей, проходящих традиционную версию теста (Hassler, Ghaderi, 2018).

Соотнесение результатов традиционных и компьютеризованных версий субтестов Векслера, не требующих от устройства функции распознавания речи, демонстрирует высокую степень согласованности (Vrana, Vrana, 2017; Raiford et al., 2016). То есть несмотря на то, что цифровые версии методик предполагают существенные изменения в процедуре диагностики, учитывая возможности, которые предоставляет современное программное и аппаратное обеспечение, ряд методик диагностики когнитивного развития детей старшего дошкольного возраста могут быть предъявлены в цифровом виде без потери качества (Vrana, Vrana, 2017).

Исследование успеваемости детей в возрасте от 7 до 8 лет в разных областях учебной программы с применением бумажного и компьютеризованного тестирования показало, что результаты достоверно не различаются. При этом большинство детей предпочитает компьютеризованный тест традиционному (Sim, Horton, 2005).

В отечественных исследованиях, посвященных оценке валидности компьютерных версий традиционных методик нейропсихологической диагностики (Таблицы Шульте, «Понимание близких по звучанию слов», «Точки» и др.) также было показано, что они обладают достаточно высокой конструктивной валидностью и позволяют оценить как степень сформированности оцениваемых функций, так и возрастные различия у детей дошкольного и младшего школьного возраста (Ахутина и др., 2017).

В большинстве работ, посвященных оценке валидности компьютеризованных версий традиционных когнитивных тестов, получено, что их применение является обоснованным в случае, проведения тщательного исследования при их адаптации (Hassler, Ghaderi, 2018; Vrana, Vrana, 2017; Sim,

Horton, 2005). Также в ряде случаев требуется соблюдение дополнительных мер при цифровизации существующих традиционных тестов (Sim, Horton, 2005). Помимо этого, существует вероятность, что при интерпретации результатов необходимым становится определение возрастных норм для компьютеризованных версий методик. В случае, когда учтены все возможные нюансы при адаптации традиционных методик к компьютерному тестированию, становится возможным их применение в качестве диагностического инструмента в образовательных учреждениях (Sim, Horton, 2005).

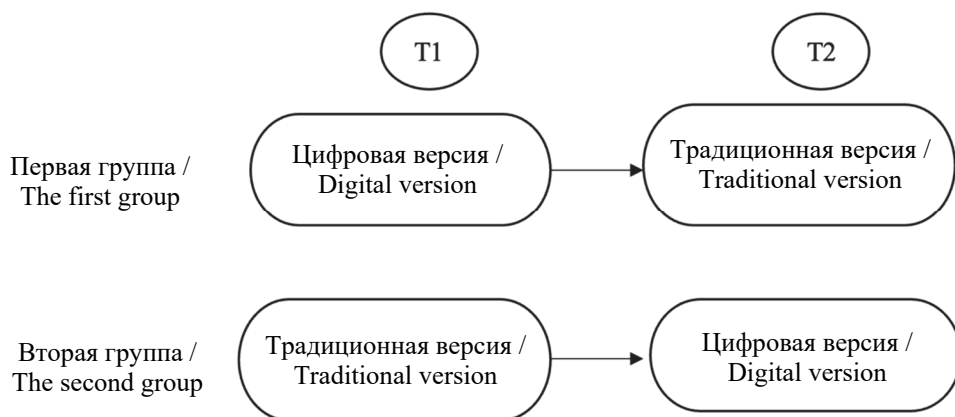
**Цель исследования** – оценка психометрических свойств цифровой русскоязычной версии методики «Сортировка карт по изменяемому признаку» (Dimensional Change Card Sort) (Zelazo, 2006). На протяжении нескольких лет данная методика активно применялась в традиционном виде и обеспечивала получение надежных и валидных данных о развитии когнитивной гибкости у детей дошкольного возраста в нескольких регионах страны. За это время традиционная версия методики успешно прошла процедуру валидизации на российской выборке с последующей выработкой норм для детей в возрасте от 4 до 7 лет (Алмазова и др., 2020; Веракса и др., 2020). Сегодня представляется актуальным переход к использованию цифровой версии методики по целому ряду причин. Во-первых, автоматизированная процедура диагностики позволит унифицировать процедуру обследования детей относительно скорости, интонации и четкости проговаривания инструкций, а также порядка предъявления заданий. Во-вторых, с помощью цифровой версии будет устранена вероятность некорректного внесения ответов ребенка в протокол. В-третьих, цифровая версия методики предоставляет дополнительные возможности по изучению когнитивной гибкости у детей. Автоматическая фиксация всех ответов ребенка обеспечит формирование массива данных, с помощью которого могут быть выявлены вероятные динамические закономерности когнитивной гибкости в детском возрасте (например, утомляемость). В-четвертых, цифровая версия не требует наличия стимульных материалов.

### Процедура и методы исследования

**Выборку** исследования составили 55 детей из двух старших групп детского сада (мальчики – 57,1%) в возрасте от 5 до 6 лет ( $M = 64,03$ ;  $SD = 2,14$ ). По соотношению мальчиков и девочек группы не различались ( $\chi^2 = 0,202$ ;  $p = 0,742$ ).

**Процедура.** Исследование проводилось по интраиндивидуальной схеме с разделением совокупной выборки на две группы. В обеих группах дети прошли диагностику когнитивной гибкости дважды с перерывом в один месяц. Условия проведения диагностики в обеих группах были унифицированы настолько это возможно (с детьми работали одни и те же специалисты, обследование проводилось в одних и тех же помещениях в одно и то же время дня). Единственное различие между группами с точки зрения процедуры исследования заключалось в последовательности прохождения методики в традиционной и цифровой версии (рис. 1). Первая группа ( $N = 28$ ) сначала выполнила методику в цифровой версии, а затем в традиционной.

Вторая группа (N = 27) – наоборот: сначала в традиционной, а затем в цифровой версии.



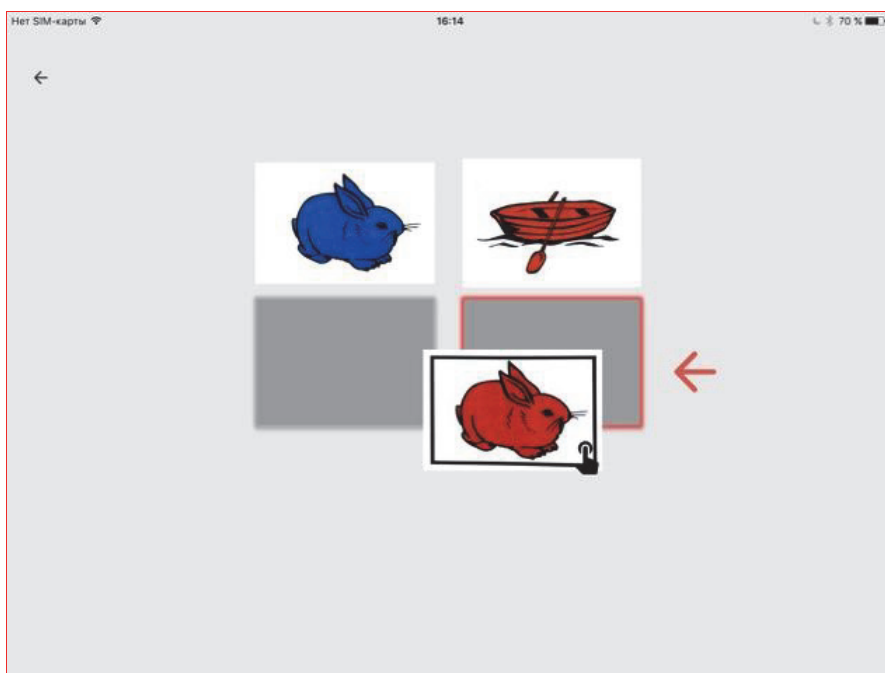
**Рис. 1.** Последовательность предъявления традиционной и цифровой версий методики детям из двух групп  
**Figure 1.** The sequence of presentation of the traditional and digital versions of the technique to children from the two groups

*Примечание:* T1 – первое тестирование, T2 – второе тестирование.  
*Note:* T1 is the first test, T2 is the second test.

**Инструментарий.** Методика «Сортировка карт по изменяемому признаку» (Dimensional Change Card Sort) (Zelazo, 2006; Веракса и др., 2020, Veraksa, Almazova, Bukhalenkova, 2020) применялась для оценки когнитивной гибкости детей. В методике ребенку предлагается рассортировать карточки трижды по разным правилам (по цвету, по форме, а затем с переключением этих правил в зависимости от наличия на карточке рамки). В настоящем исследовании данная методика применялась в традиционной и цифровой версиях.

Традиционная версия методики «Сортировка карт по изменяемому признаку» проводилась индивидуально с каждым ребенком при использовании набора из 24 цветных карт и протокола. На картах на белом фоне изображены зайцы (красные или синие) или лодки (красные или синие). На некоторых картах имеется черная рамка. Специалист выкладывает на стол две карты, оставляя у себя в руках остальную колоду и предлагает ребенку поиграть в игру: «Посмотри, у нас есть синий зайчик и красная лодка. Сначала мы поиграем в игру по цвету. Все синие карты тебе нужно будет положить сюда (указывает на синего зайца), а красные – сюда (указывает на красную лодку)». После проведения первой пробы (сортировка 6 карт по цвету) специалист предлагает ребенку сыграть в новую игру: «Сейчас мы будем играть в новую игру. Мы больше не будем играть в игру по цветам. Мы будем играть в игру по форме. Все лодочки мы будем класть сюда (указывает на лодку), а всех зайчиков сюда (указывает на зайца)». После проведения второй пробы (сортировка 6 карт по форме) специалист предлагает ребенку сыграть в более сложную игру: «Хорошо, ты играешь очень здорово. Сейчас я хочу предложить тебе сыграть в более сложную игру. В ней добавятся новые карточки с рамочкой. Вот карточка,

у которой есть черная рамочка (кладет перед ребенком карту с зайцем в рамке). Если ты увидишь карту с черной рамочкой, ты должен будешь играть в игру по цветам. В игре по цветам все красные карточки отправляются сюда, а синие – сюда (указывает на соответствующие карты). Эта карта красная, поэтому мы положим ее сюда (кладет карту рубашкой вверх под красной картой). А когда ты увидишь карту без черной рамочки, как эту (кладет перед ребенком карту с зайцем без рамки), ты должен будешь играть в игру по форме. В игре по форме, зайчиков мы кладем сюда, а лодочки сюда (указывает на соответствующие карты). Это зайчик, поэтому эту карточку мы положим сюда (кладет карту рубашкой вверх под синей картой). По мере выполнения методики специалист отмечает в протоколе количество правильных ответов в каждой пробе (всего 12 карт). В традиционной версии методики специалист требуется: а) озвучивать инструкцию; б) повторять действующее правило сортировки во всех заданиях для каждой карты; в) следить, чтобы одинаковые карты не выдавались ребенку более 2 раз подряд; г) заполнять протокол.



**Рис. 2.** Стимульный материал цифровой версии методики «Сортировка карт по изменяемому признаку»  
**Figure 2.** Incentive material of the digital version of the Dimensional Change Card Sort technique

Цифровая версия методики «Сортировка карт по изменяемому признаку» проводилась индивидуально с каждым ребенком при использовании планшета диагональю не менее 9,7". В цифровой версии ребенку было предложено поиграть в игру, где в специальном мобильном приложении собрана вся методика с демонстрацией описанных выше стимульных материалов и проигрыванием идентичных вербальных инструкций, которые были записаны одним из специалистов и интегрированы в цифровую версию методики в виде аудиофайлов (рис. 2). В цифровой версии все переходы между заданиями и пробами осуществляются автоматически. Фиксация ответов и подсчет баллов также ведется автоматически. Задача специалиста заключается

в том, чтобы после установления контакта с ребенком объяснить ему, что сейчас его ждет «игра» на планшете, запустить цифровую версию методики и следить за прохождением ее ребенком, обеспечивая своевременное реагирование на комментарии ребенка.

В обеих версиях методика завершается только при выполнении ребенком всех заданий. Каждая верно размещенная карта оценивается в один балл. За неверно размещенную карту ребенок не получает баллы. После выполнения методики рассчитывается три основных показателя: сортировка карт по цвету (макс. 6 баллов), сортировка карт по форме (макс. 6 баллов); сортировка карт по изменяемому признаку (макс. 12 баллов). Итоговый балл за выполнение методики представляет собой сумму баллов по трем указанным показателям (макс. 24 балла).

**Обработка данных** была проведена в несколько этапов. Проверка распределения на нормальность показала, что распределение в выборке по измеряемым шкалам является нормальным (критерий Шапиро – Уилка,  $p > 0,05$ ). В следствие чего для дальнейшего анализа были применены параметрические методы статистического вывода. На первом этапе анализа, с целью измерения показателей надежности и внутренней согласованности показателей цифровой и традиционной версий методики «Сортировка карт по изменяемому признаку» был применен критерий  $\alpha$  Кронбаха. На втором этапе был применен корреляционный анализ Пирсона, который позволил оценить взаимосвязи показателей цифровой и традиционной версий методик, в том числе между переменными, измеряющими показатели серий с итоговыми показателями разных замеров с целью выявления функциональных взаимосвязей. На третьем этапе с применением  $t$ -критерия Стьюдента для парных выборок было осуществлено сравнение средних значений результатов прохождения методики попарно для обеих групп с оценкой величины эффекта ( $d$  Коэна).

## Результаты

**Апробация цифровой версии методики «Сортировка карт по изменяемому признаку».** На первом этапе анализа с помощью критерия  $\alpha$  Кронбаха была оценена внутренняя согласованность показателей традиционной и цифровой версий методик, что позволило выявить, что в группе, в которой методика «Сортировка карт по изменяемому признаку» предъявлялась сначала в цифровом, а затем в традиционном варианте  $\alpha$  Кронбаха для всех измеряемых переменных (цвет, форма, переключение и общий балл) составляет 0,428; 0,589; 0,601 и 0,681 соответственно. В группе, где предъявление производилось наоборот –  $\alpha$  Кронбаха для всех измеряемых переменных (цвет, форма, переключение и общий балл) составляет 0,542; 0,618; 0,715 и 0,880 соответственно. Таким образом, можно говорить о том, что предъявляемые цифровая и традиционная версии методики демонстрируют большую согласованность в части общего балла для обоих типов предъявлений. Для всех проб более высокая согласованность в группе, в которой методика «Сортировка карт по изменяемому признаку» предъявлялась сначала в традиционном варианте, а затем в цифровом.



**Различия между показателями методики «Сортировка карт по изменяемому признаку» в цифровой и традиционной версиях (t-критерий Стьюдента для парных выборок) / Differences between the indicators of the Dimensional Change Card Sort technique in the digital and traditional versions (Student's t-test for paired samples)**

Показатели методики / Indicators of the methodology	Коэффициент корреляции, уровень значимости / Correlation coefficient, significance level	M	SD	Оценка достоверности различий (t-критерий Стьюдента, уровень значимости) / Assessing the significance of differences (t-test, significance level)		d Коэна / Cohen's d
Сортировка по цвету (цифровая) – Сортировка по цвету (традиционная) / Sorting by color (digital) – Sorting by color (traditional)	–	5,94	0,236	–1,000	0,331	–0,284
		6,0	0			
Сортировка по форме (Ц) – Сортировка по форме (Т) / Sorting by form (C) – Sorting by form (T)	–	5,83	0,383	0,846	0,409	–0,287
		5,61	0,979			
Сортировка с переключением (Ц) – Сортировка с переключением (Т) / Switching sorting (C) – Switching sorting (T)	Ro = 0,340 p < 0,001	6,72	1,873	–1,511	0,149	–0,330
		7,72	2,824			
Итоговый балл (Ц) – Итоговый балл (Т) / Final score (C) – Final score (T)	Ro = 0,605 p < 0,001	18,5	2,036	–1,062	0,303	–0,157
		19,3	3,324			
Сортировка по цвету (Ц) – Сортировка по цвету (Т) / Sorting by color (C) – Sorting by color (T)	–	6	0	–	–	–
		6	0			
Сортировка по форме (Ц) – Сортировка по форме (Т) / Sorting by form (C) – Sorting by form (T)	–	6	0	1,750	0,111	–0,192
		5,36	1,206			
Сортировка с переключением (Ц) – Сортировка с переключением (Т) / Switching sorting (C) – Switching sorting (T)	Ro = 0,522 p < 0,001	6,82	1,888	–0,810	0,391	–0,296
		7,36	2,203			
Итоговый балл (Ц) – Итоговый балл (Т) / Final score (C) – Final score (T)	Ro = 0,681 p < 0,001	18,82	1,888	1,854	0,911	–0,110
		18,73	2,832			

*Примечание.* В таблице не приведены статистически незначимые корреляционные коэффициенты.  
*Note.* The table does not show statistically insignificant correlation coefficients.

На втором этапе были изучены корреляционные связи между измеряемыми показателями цифровой и традиционной версий методик, в том числе между переменными, измеряющими показатели серий с итоговыми показателями

телями разных замеров с целью установить связи аналогичных показателей друг с другом и выявить функциональные взаимосвязи с итоговыми баллами. Корреляционный анализ Пирсона показал, что существуют средние положительные корреляции между измеренными показателями на общей выборке ( $r^E [0,389; 0,684]$ ,  $p < 0,05$ ), что говорит о том, что при получении высоких показателей в ходе первого замера дети получали высокие показатели в ходе второго замера. Также, стоит отметить, что существуют сильные положительные корреляции между переменными, измеряющими показатели серий с итоговыми показателями разных замеров ( $r^E [0,869; 0,956]$ ,  $p < 0,001$ ). Это говорит о том, что показатели методик вне зависимости от способа предъявления находятся в функциональной взаимосвязи друг с другом и, чем больше баллов получил ребенок при первом предъявлении методики вне зависимости от его формы, тем выше итоговый балл при обоих предъявлениях.

На следующем этапе мы осуществили сравнение средних значений результатов прохождения методики попарно для обеих групп ( $t$ -критерий Стьюдента для парных выборок) с целью выявления статистически достоверных различий между ними. Размер эффекта оценивался с применением  $d$  Коэна. Результаты, полученные в ходе обоих диагностических замеров, соответствуют возрастным нормам, определенным ранее на основании исследования выборки старших дошкольников (Веракса и др., 2020). Было показано, что не существует статистически значимых различий между одними и теми же показателями, измеренными разными способами ( $p > 0,05$ ). Анализ средних значений (таблица) также позволяет подтвердить вывод об отсутствии значимых различий между показателями, измеренными при помощи цифровой и традиционной методик. Величина размера эффекта  $\in [-0,110; -0,330]$  подтверждает отсутствие различий между средними значениями парных измерений.

### Обсуждение результатов

Данное исследование было направлено на оценку психометрических свойств цифровой русскоязычной версии методики «Сортировка карт по изменяемому признаку» (Zelazo, 2006). Традиционная версия методики востребована среди российских исследователей и практикующих специалистов для оценки когнитивной гибкости детей (Алмазова и др., 2020; Веракса и др., 2020). Однако несмотря на видимую простоту, методика трудоемка и требует высокой концентрации в процессе ее проведения. Так, специалисту одновременно нужно озвучивать сложную инструкцию, следить за последовательностью предъявляемых заданий (что требует постоянной сортировки и переключивания карт), вести протокол и реагировать на комментарии ребенка. Сложность методики при учете утомляемости специалиста может приводить к потенциальным ошибкам в фиксации детских ответов. Цифровая версия методики была разработана, с одной стороны, для оптимизации и упрощения процесса диагностики, с другой стороны, для снижения количества потенциальных ошибок в получаемых данных.

Результаты исследования подтверждают, что цифровая версия методики «Сортировка карт по изменяемому признаку» (Zelazo, 2006) демонстрирует приемлемые показатели внутренней согласованности и хорошо коррелирует с результатами традиционной методики для детей старшего дошкольного

возраста. Это согласуется с результатами более ранних исследований, демонстрирующих, что некоторые методики, направленные на диагностику когнитивного развития детей, можно предъявлять в цифровом виде, не снижая качество сбора данных (Vrana, Vrana, 2017), а в ряде случаев, напротив, получая возможность учитывать новые факторы, как например утомляемость. Показано, что высокой валидностью обладают цифровая версия ряда субтестов теста Векслера (Vrana, Vrana, 2017; Raiford et al., 2016), цифровая версия теста базовых математических навыков (Mathematical Heidelberg Rechen Test) в части арифметических шкал (Hassler, Ghaderi, 2018), оценка общей успеваемости детей по разным областям учебной программы (Sim, Horton, 2005), а также цифровые версии методик нейропсихологической диагностики (Ахутина и др., 2017).

Однако при всех своих плюсах, цифровые версии методик предполагают существенные изменения в процедуре диагностики (Vrana, Vrana, 2017). Поэтому в случаях, когда требуется распознавать речь ребенка в процессе диагностики, как в ряде субтестов теста Векслера, или анализировать какие-либо изображения/графические конструкции, как в тесте базовых математических навыков, цифровые версии методик проигрывают традиционным (Vrana, Vrana, 2017; Raiford et al., 2016, Hassler, Ghaderi, 2018), что ставит под вопрос возможность использования их в диагностической работе ввиду низкой надежности полученных данных. Цифровая версия методики «Сортировка карт по изменяемому признаку» не требует дополнительных функций от устройства, будь то распознавание речи, рукописного текста или графиков, что также говорит в пользу ее применения.

Возможность создания цифровых версий традиционных методик без снижения достоверности результатов приобретает особую важность в связи с тем, что оценка когнитивных способностей детей является перспективным и важным направлением при изучении развития детей (Swaab et al., 2016). Использование цифровых версий традиционных методик обусловлено, в частности, тем, что при прохождении традиционных когнитивных тестов дети зачастую бывают не вовлечены в процесс, что создает ситуацию, когда низкая успешность прохождения теста связана не с низким уровнем сформированности той или иной когнитивной способности, а с низким уровнем мотивации к прохождению (Luciana, Nelson, 2002). При этом цифровые версии традиционных когнитивных тестов действительно могут создать у ребенка впечатление игры и за счет этого повысить его мотивацию (Gongsook et al., 2014). Это подтверждается и тем, что сами дети охотно выбирают цифровые тесты, предпочитая их традиционным (Sim, Horton, 2005). Автоматизированная процедура диагностики позволит унифицировать процедуру обследования детей относительно скорости, интонации и четкости проговаривания инструкций, а также порядка предъявления заданий. С помощью цифровой версии будет устранена вероятность некорректного внесения ответов ребенка в протокол (Kemp et al., 2009). Кроме того, цифровая версия не требует наличия стимульных материалов. Таким образом, возможность создания цифровых когнитивных тестов позволяет не только оптимизировать процедуру проведения тестирования, но и повысить качество собранных данных и мотивацию участников.

## Заключение

В проведенном исследовании было показано, что цифровая версия методики «Сортировка карт по изменяемому признаку» может служить диагностическим инструментом при проведении диагностики когнитивной гибкости детей старшего дошкольного возраста. Полученные результаты открывают широкие перспективы использования цифровых инструментов диагностики когнитивных способностей, связанные с возможностью унификации предъявляемых инструкций, стимульных материалов и снижения эффекта экспериментатора, что, как следствие, позволит повысить достоверность и надежность полученных данных.

Однако, важным остается вопрос о соотношении результатов традиционных и цифровых версий методик и тщательная проверка их валидности. В связи с этим, одной из возможных перспектив данного исследования выступает оценка валидности цифровых версий методик диагностики других регуляторных функций дошкольников. Помимо этого, важной задачей выступает необходимость определения возрастных норм для цифровых версий методик. Цифровая версия методики предоставляет дополнительные возможности по изучению когнитивных способностей у детей. Например, помимо фиксации правильных и неправильных ответов ребенка в каждой пробе, можно выявить и другие факторы, оказывающие влияние на измеряемую способность. К примеру, цифровая методика предоставляет возможность точной оценки времени выполнения проб, что в свою очередь может выступать показателем утомляемости ребенка в процессе выполнения тестового задания.

К ограничениям исследования можно отнести то, что в состав выборки вошли только дети в возрасте 5–6 лет, тогда как методика предназначена для более широкого возрастного диапазона (от 3 до 7 лет). Оценка чувствительности к возрастным изменениям выступила бы важным элементом адаптации цифровой версии методики. Процедуру адаптации также можно дополнить оценкой ретестовой надежности только электронной версии и оценкой взаимосвязи с другими методиками, направленными на оценку сформированности регуляторных функций у детей.

## Список литературы

- Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Диагностика уровня развития регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 2. С. 302–317. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-302-317>
- Ардила А., Ахутина Т.В., Микадзе Ю.В. Вклад А.Р. Лурии в изучение мозговой организации языка // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2020. Т. 12. № 1. С. 4–12. <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2020-1-4-12>
- Асланова М.С., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Люцко Л.Н., Сухих В.Л. Традиции и инновации в математическом образовании дошкольников в России: соответствуют ли они образовательным критериям? // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 166–193. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.08>
- Ахутина Т.В., Кремлев А.Е., Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю., Гусев А.Н. Разработка компьютерных методик нейропсихологического обследования // Когнитивная наука

- в Москве: новые исследования: материалы конференции 15 июня 2017 г. / под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. М.: Буки Веди, ИППиП, 2017. С. 486–490.
- Веракса А.Н. Роль символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников (на примере освоения определения функции на уроках математики) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2009. № 2. С. 31–44.
- Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А. Диагностика регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте: батарея методик // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 6. С. 108–118. <https://doi.org/10.31857/S020595920012593-8>
- Веракса А.Н., Васильева М.Д., Арчакова Т.О. Развитие произвольности регуляторных функций в дошкольном возрасте: обзор современных зарубежных исследований // Вопросы психологии. 2016. № 6. С. 150–166.
- Веракса Н.Е., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н., Чичина Е.А. Взаимосвязь использования цифровых устройств и развития регуляторных функций у дошкольников // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 1. С. 51–59. <https://doi.org/10.31857/S020595920018769-1>
- Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
- Глоzman Ж.М. Возможности объединения качественных и количественных методов в нейропсихологическом обследовании // Дети. Общество. Будущее: сборник научных статей по материалам III Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». М.: КноРус, 2020. Т. 1. С. 41–43. <https://doi.org/10.37752/9785406029381-11>
- Куницына И.А., Попов С.С., Яхудина Е.Н. Психологические характеристики младших школьников с разным уровнем самооценки // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2018. № 4. С. 75–88.
- Лурия А.П. Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ, 1973. 376 с.
- Aalbers T., Baars M.A.E., Olde Rikkert M.G.M., Kessels R.P.C. Puzzling with online games (BAM-COG): reliability, validity, and feasibility of an online self-monitor for cognitive performance in aging adults // Journal of Medical Internet Research. 2013. Vol. 15. No 12. <https://doi.org/10.2196/jmir.2860>
- Al Mamun K.A., Bardhan S., Ullah Md.A., Anagnostou E., Brian J., Akhter S., Rabbani M.G. Smart autism – a mobile, interactive and integrated framework for screening and confirmation of autism // 2016 38th Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society. New York: IEEE, 2016. Pp. 5989–5992. <https://doi.org/10.1109/embc.2016.7592093>
- Arán-Filippetti V., López M.B. Predictores de la comprensión lectora en niños y adolescentes: el papel de la edad, el sexo y las funciones ejecutivas // Cuadernos de Neuropsicología. 2016. Vol. 10. No 1. Pp. 23–44. <http://doi.org/10.7714/CNPS/10.1.202>
- Atkins S.M., Sprenger A.M., Colflesh G.J.H., Briner T.L., Buchanan J.B., Chavis S.E., Chen S., Iannuzzi G.L., Kashtelyan V., Dowling E., Harbison J.I., Bolger D.J., Bunting M.F., Dougherty M.R. Measuring working memory is all fun and games // Experimental Psychology. 2014. Vol. 61. No 6. Pp. 417–438. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000262>
- Biederman J., Monuteaux M.C., Doyle A.E., Seidman L.J., Wilens T.E., Ferrero F., Morgan C.L., Faraone S.V. Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2004. Vol. 72. No 5. Pp. 757–766. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.72.5.757>
- Bull R., Scerif G. Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: inhibition, switching, and working memory // Developmental Neuropsychology. 2001. Vol. 19. No 3. Pp. 273–293. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn1903\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326942dn1903_3)
- Bull R., Scerif G. Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory // Developmental neuropsychology. 2001. Vol. 19. No. 3. Pp. 273–293

- Cepeda N.J., Kramer A.F., Gonzalez de Sather J.C.M.* Changes in executive control across the life span: examination of task-switching performance // *Developmental Psychology*. 2001. Vol. 37. No 5. Pp. 715–730. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.5.715>
- Davidson M.C., Amso D., Anderson L.C., Diamond A.* Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching // *Neuropsychologia*. 2006. Vol. 44. No 11. Pp. 2037–2078. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Denham S.A., Brown C.* “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success // *Early Education and Development*. 2010. Vol. 21. No. 5. Pp. 652–680.
- Diamond A., Lee K.* Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old // *Science*. 2011. Vol. 333. No 6045. Pp. 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Duval S., Bouchard C., Pagé P., Hamel C.* Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five year-old children // *Cogent Education*. 2016. Vol. 3. No 1. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1207909>
- Gongsook P.* *Interactive diagnostic game for time perception: Timo's adventure game* (PhD in Industrial Design Thesis). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven, 2016. 267 p. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.2075.9446>
- Hassler Hallstedt M., Ghaderi A.* Tablets instead of paper-based tests for young children? Comparability between paper and tablet versions of the mathematical Heidelberg Rechen Test 1-4 // *Educational Assessment*. 2018. Vol. 23. No 3. Pp. 195–210. <https://doi.org/10.1080/10627197.2018.1488587>
- Hawkins G.E., Rae B., Nesbitt K.V., Brown S.D.* Gamelike features might not improve data // *Behavior Research Methods*. 2013. Vol. 45. No 2. Pp. 301–318. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0264-3>
- Ionescu T.* Exploring the nature of cognitive flexibility // *New Ideas in Psychology*. 2012. Vol. 30. No 2. Pp. 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001>
- Jarvis H.L.* Verbal and non-verbal working memory and achievements on national curriculum tests at 11 and 14 years of age // *Educational and Child Psychology*. 2003. Vol. 20. No. 3. Pp. 123–140.
- Jurado M.B., Rosselli M.* The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding // *Neuropsychology Review*. 2007. Vol. 17. No 3. Pp. 213–233. <https://doi.org/10.1007/s11065-007-9040-z>
- Kalabina I.A., Progakaya T.K.* Defining digital competence for older preschool children // *Psychology in Russia: state of the Art*. 2021. Vol. 14. No 4. Pp. 169–185. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0411>
- Kemp A.H., Hatch A., Williams L.M.* Computerized neuropsychological assessments: pros and cons // *CNS Spectrums*. 2009. Vol. 14. No 3. Pp. 118–121. <https://doi.org/10.1017/s1092852900020083>
- Klinische kinderneuropsychologie / ed. by H. Swaab, A. Bouma, J. Hendriksen, C. König.* Amsterdam: Boom, 2016. 795 p.
- Korkman M.* Applying Luria's diagnostic principles in the neuropsychological assessment of children // *Neuropsychology Review*. 1999. Vol. 9. No 2. Pp. 89–105. <https://doi.org/10.1023/a:1025659808004>
- Kovyazina M.S., Oschepkova E.S., Airapetyan Z.V., Ivanova M.K., Dedyukina M.I., Gavrilova M.N.* Executive functions' impact on vocabulary and verbal fluency among mono- and bilingual preschool-aged children // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2021. Vol. 14. No 4. Pp. 65–77. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0405>
- Lin C.-H., Chen C.-M.* Developing spatial visualization and mental rotation with a digital puzzle game at primary school level // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 57. Pp. 23–30. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.026>
- Luciana M., Nelson C.A.* Assessment of neuropsychological function through use of the Cambridge neuropsychological testing automated battery: performance in 4- to 12-year-old

- children // *Developmental Neuropsychology*. 2002. Vol. 22. No 3. Pp. 595–624. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2203\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2203_3)
- Lumsden J., Edwards E.A., Lawrence N.S., Coyle D., Munafò M.R. Gamification of cognitive assessment and cognitive training: a systematic review of applications and efficacy // *JMIR Serious Games*. 2016. Vol. 4. No 2. <https://doi.org/10.2196/games.5888>
- McClelland M.M., Geldhof G.J., Cameron C.E., Wanless S.B. Development and self-regulation // *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* / ed. by R.M. Lerner. Hoboken: John Wiley & Sons, 2015. Pp. 1–43. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy114>
- McNab F., Dolan R.J. Dissociating distractor-filtering at encoding and during maintenance // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2014. Vol. 40. No 3. Pp. 960–967. <https://doi.org/10.1037/a0036013>
- Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis // *Cognitive Psychology*. 2000. Vol. 41. No 1. Pp 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Mokhtar M.K., Mohamed F., Sunar M.S., Arshad M.A.M., Mohd Sidik M.K. Development of mobile-based augmented reality colouring for preschool learning // 2018 IEEE Conference on E-Learning, e-Management and e-Services (IC3e). New York: IEEE, 2018. Pp. 11–16. <https://doi.org/10.1109/ic3e.2018.8632639>
- Molavi P., Azizaram S., Basharpour S., Atadokht A., Nitsche M.A., Salehinejad M.A. Repeated transcranial direct current stimulation of dorsolateral-prefrontal cortex improves executive functions, cognitive reappraisal emotion regulation, and control over emotional processing in borderline personality disorder: a randomized, sham-controlled, parallel-group study // *Journal of Affective Disorders*. 2020. Vol. 274. Pp. 93–102. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.007>
- Perera H., Jeewandara K.C., Guruge C., Seneviratne S. Presenting symptoms of autism in Sri Lanka: analysis of a clinical cohort // *Sri Lanka Journal of Child Health*. 2013. Vol. 42. No 3. Pp. 139–143. <https://doi.org/10.4038/sljch.v42i3.6017>
- Raiford S.E., Zhang O., Drozdick L.W., Getz K., Wahlstrom D., Gabel A., Holdnack J.A., Daniel M. WISC-V coding and symbol search in digital format: reliability, validity, special group studies, and interpretation (Q-interactive Technical Report 12). 2016. URL: <http://images.pearsonclinical.com/images/Assets/WISC-V/Qi-Processing-Speed-TechReport.pdf> (accessed: 06.10.2022).
- Rosselli M., Ardila A., Matute E., Inozemtseva O. Gender differences and cognitive correlates of mathematical skills in school-aged children // *Child Neuropsychology*. 2009. Vol. 15. No 3. Pp. 216–231. <https://doi.org/10.1080/09297040802195205>
- Sim G., Horton M. Performance and attitude of children in computer based versus paper based testing // *Proceedings of ED-MEDIA 2005 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* / ed. by P. Kommers, G. Richards. Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education, 2005. Pp. 3610–3614.
- Sobolev M., Vitale R., Wen H., Kizer J., Leeman R., Pollak J.P., Baumel A., Vadhan N.P., Estrin D., Muench F. The digital marshmallow test (DMT) diagnostic and monitoring mobile health app for impulsive behavior: development and validation study // *JMIR MHealth and UHealth*. 2021. Vol. 9. No 1. <https://doi.org/10.2196/25018>
- Stephen C., Edwards S. Young children playing and learning in a digital age: a cultural and critical perspective. London: Routledge, 2017. 174 p. <https://doi.org/10.4324/9781315623092>
- Veraksa A., Almazova O., Bukhalenkova D. Studying executive functions in senior preschoolers // *PsyCh Journal*. 2020. Vol. 9. No 1. Pp. 144–146. <https://doi.org/10.1002/pchj.310>
- Veraksa A., Bukhalenkova D., Kartushina N., Oshchepkova E. The relationship between executive functions and language production in 5–6-year-old children: insights from working memory and storytelling // *Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 10. No 2. P. 52. <https://doi.org/10.3390/bs10020052>

- Vrana S.R., Vrana D.T.* Can a computer administer a Wechsler Intelligence Test? // *Professional Psychology: Research and Practice*. 2017. Vol. 48. No 3. Pp. 191–198. <https://doi.org/10.1037/pro0000128>
- Willoughby M.T., Kupersmidt J.B., Voegler-Lee M.E.* Is preschool executive function causally related to academic achievement? // *Child Neuropsychology*. 2012. Vol. 18. No 1. Pp. 79–91. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.578572>
- Xanthopoulou M., Kokalia G., Drigas A.* Applications for children with autism in preschool and primary education // *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (IJES)*. 2019. Vol. 7. No 2. Pp. 4–16. <https://doi.org/10.3991/ijes.v7i2.10335>
- Zelazo P.D.* The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children // *Nature Protocols*. 2006. Vol. 1. No 1. Pp. 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>

### **История статьи:**

Поступила в редакцию 25 ноября 2022 г.

Принята к печати 16 января 2023 г.

### **Для цитирования:**

*Веракса Н.Е., Асланова М.С., Тарасова К.С., Клименко В.А.* Сопоставление традиционной и цифровой версий методики диагностики когнитивной гибкости у дошкольников // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2023. Т. 20. № 1. С. 105–125. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-105-125>

### **Вклад авторов:**

*Н.Е. Веракса* – концепция и дизайн исследования, редактирование текста. *М.С. Асланова* – сбор и обработка материалов, анализ полученных данных. *К.С. Тарасова* – написание текста. *В.А. Клименко* – написание текста.

### **Заявление о конфликте интересов:**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Сведения об авторах:**

*Веракса Николай Евгеньевич*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия). ORCID: 0000-0003-3752-7319, eLIBRARY SPIN-код: 4446-3921. E-mail: neveraksa@gmail.com

*Асланова Маргарита Сергеевна*, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия); ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Россия). ORCID: 0000-0002-3150-221X, eLIBRARY SPIN-код: 3764-4682. E-mail: simomargarita@ya.ru

*Тарасова Кристина Сергеевна*, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры методологии психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия). ORCID: 0000-0002-9072-8761, eLIBRARY SPIN-код: 8061-5688. E-mail: christinap@bk.ru

*Клименко Виктор Александрович*, научный сотрудник кафедры методологии психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия). ORCID: 0000-0002-4112-9690, eLIBRARY SPIN-код: 4661-3067. E-mail: klimenko@siberia.design



DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-105-125

EDN: EGAMRV

UDC 159.9.07

Research article

## Technique for Diagnosing Cognitive Flexibility in Preschoolers: Comparison of Blank and Digital Forms

Nikolay E. Veraksa<sup>1</sup>, Margarita S. Aslanova<sup>1,2</sup>✉,  
Kristina S. Tarasova<sup>1</sup>, Viktor A. Klimenko<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Lomonosov Moscow State University,  
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

<sup>2</sup>I.M. Sechenov First Moscow State Medical University  
of the Ministry of Health of the Russian Federation,  
8 Trubetskaya St, bldg 2, Moscow, 119048, Russian Federation

✉ simomargarita@ya.ru

**Abstract.** Cognitive flexibility is considered a trait of human cognition that helps people adapt to new and changing environments by activating cognitive resources; it develops mainly at preschool age, being a predictor of children's future social and academic successes, which emphasizes the importance of diagnosing its formation. The present study is intended to assess the diagnostic capabilities of the digital version of the Dimensional Change Card Sort technique by P.D. Zelazo aimed at diagnosing the cognitive flexibility of preschoolers, compared with the traditional blank version. The digital version of the technique was tested on a sample of 55 children attending two senior kindergarten groups (57.1% of boys) aged 5 to 6 years ( $M = 64.03$ ,  $SD = 2.14$ ). An intra-individual scheme with the division of the subjects into two groups was applied. The first group was initially tested using the blank technique, and a month later using the digital one. The second group, on the contrary, was first tested using the digital technique and, a month later, using the blank one. Thus, the transfer effect was controlled. Sufficient indicators of reliability and consistency of the results of both measurements were obtained for the blank and digital versions of technique. No statistically significant differences were found between the mean values of the same indicators measured by digital and blank techniques different methods (Student's  $t$ -test for paired samples). The results of the study show that the digital version of the Dimensional Change Card Sort technique has high indicators of validity and reliability and can be used in diagnostic work. However, these results indicate that the digitalization of techniques cannot always be reduced to a simple translation of them into the form of a software product, and requires additional research when adapting them.

**Key words:** preschool age, executive functions, cognitive development, digitalization of methods, adaptation of methods

**Acknowledgements and Funding.** This research was funded by the Russian Science Foundation Grant No. 19-18-00521-П.

### References

Aalbers, T., Baars, M.A.E., Olde Rikkert, M.G.M., & Kessels, R.P.C. (2013). Puzzling with online games (BAM-COG): Reliability, validity, and feasibility of an online self-monitor for cognitive performance in aging adults. *Journal of Medical Internet Research*, 15(12), e270. <https://doi.org/10.2196/jmir.2860>

- Akhutina, T., Kremlev, A., Korneev, A., Matveeva, E., & Gusev, A. (2017). The computerized battery of neuropsychological tests. *Cognitive Science in Moscow: New Research: Conference Proceedings* (pp. 486–490). Moscow: Buki Vedi Publ., Institute of Practical Psychology and Psychoanalysis. (In Russ.)
- Al Mamun, K.A., Bardhan, S., Ullah, Md.A., Anagnostou, E., Brian, J., Akhter, S., & Rabbani, M.G. (2016). Smart autism – a mobile, interactive and integrated framework for screening and confirmation of autism. *2016 38th Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society* (pp. 5989–5992). New York: IEEE. <https://doi.org/10.1109/embc.2016.7592093>
- Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., & Veraksa, A.N. (2019). Assessment of the level of development of executive functions in the senior preschool age. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 16(2), 302–317. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-302-317>
- Arán-Filipetti, V., & López, M.B. (2016). Predictores de la comprensión lectora en niños y adolescentes: El papel de la edad, el sexo y las funciones ejecutivas. *Cuadernos de Neuropsicología*, 10(1), 23–44. <http://doi.org/10.7714/CNPS/10.1.202>
- Ardila, A., Akhutina, T.V., & Mikadze, Yu.V. (2020). A.R. Luria's contribution to studies of the brain organization of language. *Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics*, 12(1), 4–12. (In Russ.) <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2020-1-4-12>
- Aslanova, M.S., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Liutsko, L.N., & Sukhikh, V.L. (2020). Traditional and innovative trends in math education in preschoolers in Russia: Do they fit to educational criteria? *Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology*, (3), 166–193. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.08>
- Atkins, S.M., Sprenger, A.M., Colflesh, G.J.H., Briner, T.L., Buchanan, J.B., Chavis, S.E., Chen, S., Iannuzzi, G.L., Kashtelyan, V., Dowling, E., Harbison, J.I., Bolger, D.J., Bunting, M.F., & Dougherty, M.R. (2014). Measuring working memory is all fun and games. *Experimental Psychology*, 61(6), 417–438. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000262>
- Biederman, J., Monuteaux, M.C., Doyle, A.E., Seidman, L.J., Wilens, T.E., Ferrero, F., Morgan, C.L., & Faraone, S.V. (2004). Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 757–766. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.72.5.757>
- Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), 273–293. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn1903\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326942dn1903_3)
- Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), 273–293.
- Cepeda, N.J., Kramer, A.F., & Gonzalez de Sather, J.C.M. (2001). Changes in executive control across the life span: Examination of task-switching performance. *Developmental Psychology*, 37(5), 715–730. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.5.715>
- Davidson, M.C., Amso, D., Anderson, L.C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037–2078. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Denham, S.A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P., & Hamel, C. (2016). Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five year-old children. *Cogent Education*, 3(1), 1207909. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1207909>
- Glozman, J.M. (2020). Possibilities of integrating quantitative and qualitative measures to neuropsychological assessment. *Children. Society. Future: Proceedings of the III Con-*

- gress on Mental Health: Meeting the Needs of the XXI Century* (vol. 1, pp. 41–43). Moscow: KnoRus Publ. (In Russ.) <https://doi.org/10.37752/9785406029381-11>
- Gongsook, P. (2016). *Interactive diagnostic game for time perception: Timo's adventure game* (PhD in Industrial Design Thesis). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.2075.9446>
- Hassler Hallstedt, M., & Ghaderi, A. (2018). Tablets instead of paper-based tests for young children? Comparability between paper and tablet versions of the mathematical Heidelberg Rechen Test 1–4. *Educational Assessment*, 23(3), 195–210. <https://doi.org/10.1080/10627197.2018.1488587>
- Hawkins, G.E., Rae, B., Nesbitt, K.V., & Brown, S.D. (2013). Gamelike features might not improve data. *Behavior Research Methods*, 45(2), 301–318. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0264-3>
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001>
- Jarvis, H.L. (2003). Verbal and non-verbal working memory and achievements on national curriculum tests at 11 and 14 years of age. *Educational and Child Psychology*, 20(3), 123–140.
- Jurado, M.B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17(3), 213–233. <https://doi.org/10.1007/s11065-007-9040-z>
- Kalabina, I.A., & Progackaya, T.K. (2021). Defining digital competence for older preschool children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 169–185. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0411>
- Kemp, A.H., Hatch, A., & Williams, L.M. (2009). Computerized neuropsychological assessments: Pros and cons. *CNS Spectrums*, 14(3), 118–121. <https://doi.org/10.1017/s1092852900020083>
- Korkman, M. (1999). Applying Luria's diagnostic principles in the neuropsychological assessment of children. *Neuropsychology Review*, 9(2), 89–105. <https://doi.org/10.1023/a:1025659808004>
- Kovyazina, M.S., Oschepkova, E.S., Airapetyan, Z.V., Ivanova, M.K., Dedyukina, M.I., & GavriloVA, M.N. (2021). Executive functions' impact on vocabulary and verbal fluency among mono- and bilingual preschool-aged children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 65–77. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0405>
- Kunitsyna, I.A., Popov, S.S., & Yakhudina, E.N. (2018). Psychological characteristics of junior schoolchildren with different levels of self-assessment. *Pushkin Leningrad State University Journal*, (4), 75–88. (In Russ.)
- Lin, C.-H., & Chen, C.-M. (2016). Developing spatial visualization and mental rotation with a digital puzzle game at primary school level. *Computers in Human Behavior*, 57, 23–30. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.026>
- Luciana, M., & Nelson, C.A. (2002). Assessment of neuropsychological function through use of the Cambridge neuropsychological testing automated battery: Performance in 4- to 12-year-old children. *Developmental Neuropsychology*, 22(3), 595–624. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2203\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2203_3)
- Lumsden, J., Edwards, E.A., Lawrence, N.S., Coyle, D., & Munafò, M.R. (2016). Gamification of cognitive assessment and cognitive training: A systematic review of applications and efficacy. *JMIR Serious Games*, 4(2), e11. <https://doi.org/10.2196/games.5888>
- Luria, A.R. (1973). *Fundamentals of neuropsychology*. Moscow: MSU Publishing House. (In Russ.)
- McClelland, M.M., Geldhof, G.J., Cameron, C.E., & Wanless, S.B. (2015). Development and self-regulation. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–43). Hoboken: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy114>
- McNab, F., & Dolan, R.J. (2014). Dissociating distractor-filtering at encoding and during maintenance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 40(3), 960–967. <https://doi.org/10.1037/a0036013>
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., & Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to com-

- plex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Mokhtar, M.K., Mohamed, F., Sunar, M.S., Arshad, M.A.M., & Mohd Sidik, M.K. (2018). Development of mobile-based augmented reality colouring for preschool learning. *2018 IEEE Conference on E-Learning, e-Management and e-Services (IC3e)* (pp. 11–16). New York: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ic3e.2018.8632639>
- Molavi, P., Aziziaran, S., Basharpour, S., Atadokht, A., Nitsche, M.A., & Salehinejad, M.A. (2020). Repeated transcranial direct current stimulation of dorsolateral-prefrontal cortex improves executive functions, cognitive reappraisal emotion regulation, and control over emotional processing in borderline personality disorder: A randomized, sham-controlled, parallel-group study. *Journal of Affective Disorders*, 274, 93–102. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.007>
- Perera, H., Jeewandara, K.C., Guruge, C., & Seneviratne, S. (2013). Presenting symptoms of autism in Sri Lanka: Analysis of a clinical cohort. *Sri Lanka Journal of Child Health*, 42(3), 139–143. <https://doi.org/10.4038/sljch.v42i3.6017>
- Raiford, S.E., Zhang, O., Drozdick, L.W., Getz, K., Wahlstrom, D., Gabel, A., Holdnack, J.A., & Daniel, M. (2016). *WISC-V Coding and Symbol Search in Digital Format: Reliability, Validity, Special Group Studies, and Interpretation (Q-interactive Technical Report 12)*. Retrieved October 6, 2022, from <http://images.pearsonclinical.com/images/Assets/WISC-V/Qi-Processing-Speed-TechReport.pdf>
- Rosselli, M., Ardila, A., Matute, E., & Inozemtseva, O. (2009). Gender differences and cognitive correlates of mathematical skills in school-aged children. *Child Neuropsychology*, 15(3), 216–231. <https://doi.org/10.1080/09297040802195205>
- Sim, G., & Horton, M. (2005). Performance and attitude of children in computer based versus paper based testing. In P. Kommers & G. Richards (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2005 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 3610–3614). Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Sobolev, M., Vitale, R., Wen, H., Kizer, J., Leeman, R., Pollak, J.P., Baumel, A., Vadhan, N.P., Estrin, D., & Muench, F. (2021). The digital marshmallow test (DMT) diagnostic and monitoring mobile health app for impulsive behavior: Development and validation study. *JMIR MHealth and UHealth*, 9(1), e25018. <https://doi.org/10.2196/25018>
- Stephen, C., & Edwards, S. (2017). *Young children playing and learning in a digital age: A cultural and critical perspective*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623092>
- Swaab, H., Bouma, A., Hendriksen, J., & König, C. (Eds.). (2016). *Klinische kinderneuropsychologie*. Amsterdam: Boom.
- Veraksa, A., Almazova, O., & Bukhalenkova, D. (2020). Studying executive functions in senior preschoolers. *PsyCh Journal*, 9(1), 144–146. <https://doi.org/10.1002/pchj.310>
- Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Kartushina, N., & Oshchepkova, E. (2020). The relationship between executive functions and language production in 5–6-year-old children: Insights from working memory and storytelling. *Behavioral Sciences*, 10(2), 52. <https://doi.org/10.3390/bs10020052>
- Veraksa, A.N. (2009). The role of symbolic mediation in cognitive activity in primary school (acquisition of the function concept). *Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology*, (2), 31–44. (In Russ.)
- Veraksa, A.N., Almazova, O.V., & Bukhalenkova, D.A. (2020). Executive functions assessment in senior preschool age: A battery of methods. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 41(6), 108–118. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S020595920012593-8>
- Veraksa, N.E., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N., & Chichinina, E.A. (2022). Relationship between the use of digital devices and executive functions development in preschool children. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 43(1), 51–59. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S020595920018769-1>

- Veraxa, A.N., Vasilieva, M.D., & Archakova, T.O. (2016). Development of arbitrary regulatory functions in preschool children: a review of contemporary foreign studies. *Voprosy Psichologii*, (6), 150–166. (In Russ.)
- Vrana, S.R., & Vrana, D.T. (2017). Can a computer administer a Wechsler Intelligence Test? *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(3), 191–198. <https://doi.org/10.1037/pro0000128>
- Vygotskii, L.S. (1982). Thinking and speech. In V.V. Davydov (Eds.), *The Collected Works. Vol. 2. Problems of General Psychology* (pp. 5–361). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Willoughby, M.T., Kupersmidt, J.B., & Voegler-Lee, M.E. (2012). Is preschool executive function causally related to academic achievement? *Child Neuropsychology*, 18(1), 79–91. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.578572>
- Xanthopoulou, M., Kokalia, G., & Drigas, A. (2019). Applications for children with autism in preschool and primary education. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT*, 7(2), 4–16. <https://doi.org/10.3991/ijes.v7i2.10335>
- Zelazo, P.D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>

#### Article history:

Received 25 November 2022

Revised 12 January 2023

Accepted 16 January 2023

#### For citation:

Veraksa, N.E., Aslanova, M.S., Tarasova, K.S., & Klimenko, V.A. (2023). Technique for diagnosing cognitive flexibility in preschoolers: comparison of blank and digital forms. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 105–125. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-105-125>

#### Author's contribution:

*Nikolay E. Veraksa* – concept and design of the research, text editing. *Margarita S. Aslanova* – data collection, processing and analysis. *Kristina S. Tarasova* – text writing. *Viktor A. Klimenko* – text writing.

#### Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

#### Bio notes:

*Nikolay E. Veraksa*, PhD in Psychology, Dr., Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Russia). ORCID: 0000-0003-3752-7319, eLIBRARY SPIN-code: 4446-3921. E-mail: neveraksa@gmail.com

*Margarita S. Aslanova*, is Researcher of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (Russia); Assistant of the Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Russia). ORCID: 0000-0002-3150-221X, eLIBRARY SPIN-code: 3764-4682. E-mail: simomargarita@ya.ru

*Kristina S. Tarasova*, PhD in Psychology, is Researcher of the Department of Methodology of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Russia). ORCID: 0000-0002-9072-8761, eLIBRARY SPIN-code: 8061-5688. E-mail: christinap@bk.ru

*Viktor A. Klimenko*, is Researcher at the Department of Methodology of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Russia). ORCID: 0000-0002-4112-9690, eLIBRARY SPIN-code: 4661-3067. E-mail: klimenko@siberia.design

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-126-144

EDN: EJIDJH

UDC 378

Theoretical article

## Leadership and Innovativeness as the Basis for Developing Teachers' Digital Competences

Lazar Stošić<sup>1,2</sup> , Olga B. Mikhailova<sup>3</sup>  

<sup>1</sup>University "Union – Nikola Tesla",


*1a Njegoševa St, Sremski Karlovci, 21205, Republic of Serbia*

<sup>2</sup>Don State Technical University,

*1 Ploshchad' Gagarina, Rostov-on-Don, 344000, Russian Federation*

<sup>3</sup>Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University),

*6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation*

 [mikhaylova-ob@rudn.ru](mailto:mikhaylova-ob@rudn.ru)

**Abstract.** The authors discuss the prospects for developing modern teacher's competences in the process of digitalization of education and several related problems. The purpose of the study is, based on the analysis of scientific research conducted in Russia and some other countries, to provide pedagogical management with a promising system for developing digital competencies in order to enable teachers to master modern educational technologies. Teachers' innovativeness and leadership as psychological characteristics that help them become digitally competent are considered from a theoretical standpoint. Based on these characteristics, as they are manifested in the educational process, a theoretical model of the structural elements of personal innovativeness is demonstrated. The practical technology for organizing a teacher's psychological and pedagogical laboratory in the form of a cycle of logically interconnected modules is described in detail. This technology will make it possible to develop teachers' digital competences in the system of a modern educational institution. The formulated main directions of the system for developing teachers' innovativeness and leadership can be used in the practice of pedagogical management of any modern school. The authors substantiate the need to introduce this system into the international practice of modern education.

**Key words:** information technologies, communication technologies, digital competences, digitalization of education, innovativeness, leadership, teachers

### Introduction

The events of the past few years have led to rapid and often dramatic changes in many areas of professional activity. Modern specialists are faced with the need to introduce radical professional innovations and rapidly master the technologies of the digital space. Teaching has always been one of the most mobile

and innovative professions. When the teaching format was transformed due to the COVID-19 pandemic, teachers had to quickly master and apply new distance technologies, restructuring the forms and methods of teaching to the needs of the digital space.

*The purpose of this article* is, based on the generalized problems of transition to the digitalization of education in Russia and some other countries, as well as the analysis of numerous theoretical and empirical studies, to provide pedagogical management with a promising system for developing teachers' digital competences in order to enable them to master modern educational technologies.

### **Problems of transition from traditional to online education**

Teachers have certainly shown a positive attitude towards digital technologies during the COVID-19 pandemic in the education system worldwide (Tomczyk et al., 2021). However, despite the fact that they have readily accepted the new format, a major challenge in education has been the way in which online learning is implemented and evaluated (Sahu, 2020; Timmis et al., 2016). Since modern technologies were used in teaching, the assessment process itself took place in the classroom, where knowledge assessments and students' assessments were carried out in the presence of teachers. In some countries, the educational process was organized not so successfully, because they did not have enough qualified staff to use such technologies. At the same time, 85% of schools and higher educational institutions in Europe were very effective in using modern technology, but only 29% of African schools and higher educational institutions were able to quickly transfer teaching and learning to online format (Marinoni et al., 2020).

The content of distance courses was not equally accessible to all students due to the lack of information and communication technology (ICT) tools, the Internet, etc. Despite the fact that the use of modern information technologies had become a mandatory part of the curriculum, most people, due to financial situation or for technical reasons, were not able to access education through online learning (Eger et al., 2020). Most universities were looking for ways to use tools and methods at the best cost, spending considerable time on understanding the remote work process, organizing the stability and availability of technical support, and developing pedagogical capabilities and teachers' digital competences on the move. According to a number of authors (Daniel, 2020; Reimers, Schleicher, 2020; Sangster et al., 2020; Thomas, Rogers, 2020), the biggest educational problems in the era of digitalization are: (1) the inability of people with low financial status to afford modern technologies needed for online learning; (2) the impossibility of accessing the Internet; (3) the technical and psychological difficulties in learning at home; (4) the insufficient digital competence of teachers who had to quickly switch to a new form of online learning; and (5) the impossibility of accessing the necessary literature.

Even before the situation created by the pandemic, L. Stošić argued that the development and application of new technologies is a necessary process that is associated with two problematic issues: "Do teachers have the opportunity to use educational technologies and are schools sufficiently equipped with all modern technical means?" (Stošić, 2015, p. 113).

Since the essence of education lies in the mutual cooperation between teachers and students, both of them play an important role in the application of ICTs in education. However, it is the teachers who make the final decision about what activities will be carried out, what content they will use and what strategies they will apply to ensure that learning outcomes are positive. Of course, the decisions made by teachers in many countries of the world do not depend on their motivations, but are carried out in accordance with the established plans and programs implemented by the ministries of education of these countries. Therefore, the use of educational technologies in the educational process depends on how teachers feel prepared and motivated to apply technological tools in their work.

Teachers' digital competences determine the success of using ICTs in the classroom. If teachers show a positive attitude towards mastering new knowledge in the field of digital technologies, their chances of success are higher. However, teachers may also experience psychological problems due to the use of ICTs; therefore, they are in no hurry to develop competences in this area. In this case, the question arises: to what extent are teachers able to digitally use modern ICTs in the classroom and in everyday duties, both in teaching and in planning didactic processes?

In a study conducted by Tomczyk and his colleagues on attitudes towards new media among pedagogical students, the authors identified four categories of attitudes: techno-optimistic, techno-realistic, techno-pessimistic and techno-ignorant ones (Tomczyk et al., 2017).

According to surveys conducted by Popadić and Kuzmanović in Serbia in 2016, 84% of fourth-graders (aged 10) had mobile phones and 87% used the Internet. Almost all high school students had mobile phones, and 95% of them used the Internet (Popadić, Kuzmanović, 2016). A study conducted by Oyelere and Tomczyk showed that, although there were various modules designed for games and various digital strategies that facilitated the learning process, the tools themselves did not initiate learning and could not solve the problem of digitalization of learning (Oyelere, Tomczyk, 2020).

Foulger et al. stated that the use of technological platforms had encouraged many users to share some aspects of their social, professional or cultural life, thus providing an opportunity to democratize education and social inclusion (Foulger et al., 2017). To be able to effectively use modern information and communication technologies, it was necessary to invest in the digital competence of the teachers themselves (Galustyan, 2020; Stošić, Stošić, 2015; Corell-Almuzara et al., 2021; Krouglov, 2021).

In the Russian scientific literature of the last few years, against the background of the introduction of distance learning during the COVID-19 pandemic, the number of articles analyzing the problems of digitalization of secondary and higher education in Russia has significantly increased (Narbut et al., 2020; Gairbekova, 2021; Kindeeva, Zueva, 2021; Ivanova, Moroz, 2022).

Several studies by Russian and European scientists noted a number of advantages of distance education and stated the need for the teaching staff to develop new competences (Ivanovskiy, 2021). It is interesting to note that a significant number of works on the prospects for the development of digitalization of educa-



tion in Russia were written by young scientists who highlighted a number of positive aspects of digitalization, namely: (1) developing a new space that allows a huge amount of information to be transferred and stored; (2) making knowledge accessible; (3) conducting convenient monitoring of the quality of education and student performance; and (4) individualizing the educational process. At the same time, school and university students rightly identify a number of problems in the process of digitalization of education, including: (1) unpreparedness of teachers to master new digital technologies; (2) technical unpreparedness of educational institutions to provide digital learning content; (3) management of perception and attention during the transfer of educational material; and (4) instability of the Internet systems (Burlakova, 2022).

### **The role of teachers' digital competences in the development of modern education**

In many countries around the world, government authorities consider it very important that teachers be digitally competent (Arteaga et al., 2020). Digital competences include a set of knowledge, skills, attitudes, abilities, and strategies necessary for the qualitative use of information and communication technologies and digital media in order to improve teaching and learning in a thoughtful, flexible and safe way, as well as other activities related to the profession of a teacher working in online and offline formats of the modern educational process (Ferrari, 2012).

Previous studies show that the educational potential of digital technologies in education systems in Europe has been underused (Evropska komisija, 2014). Moreover, numerous studies conducted in Serbia have found that the practical use of ICTs in teaching depends on the enthusiasm and competence of the teachers themselves. If we take into account the total time that schoolchildren and students spend with ICTs, the time they devote to learning itself seems very insignificant (Džigurski et al., 2013).

Over the past few years, a significant number of scientific papers have been written in Russia on the technologies for developing teachers' digital competences and related problems (Ilina et al., 2019; Ignatyev, Shakhurdin, 2021; Syurdyukova, 2021; Golodov et al., 2022; Grunis, 2022). However, most of the models are theoretical and recommendatory in nature, and do not present specific practical technologies. For example, the teacher digital competence formation model is presented as forms for increasing the level of digital competences and blocks for implementing this model (Ignatyev, Shakhurdin, 2021).

In the work of a group of authors (E.A. Golodov, I.V. Gerlach, I.E. Kopchenko, O.N. Spirina, V.M. Khlopkova, E. Chiyanova), ICT competences of teachers are considered as knowledge, abilities and skills that allow them to freely use digital tools and information technologies to organize the educational process. The researchers note that the ICT competences are necessary in all types of pedagogical activities, from preparing for classes to creating content in a digital environment that helps build students' individual educational trajectories, motivate them to learn, analyze and predict their performance (Golodov et al., 2022). As a result of the survey, the authors of the study came to the conclusion that the risks of professional deficits in the field of ICT competences are: (1) the insuffi-

cient level of teachers' knowledge of digital technologies and tools, (2) the inadequate equipment of schools with computers and means of communication, and (3) the low Internet connection quality as an important factor in the use of modern digital technologies (Golodov et al., 2022). 2022).

International studies state that teaching how to use ICTs consists of 4 stages: (1) the potential of ICTs is determined in training; (2) the teacher learns to use ICTs; (3) the teacher understands where and when to use ICTs; and (4) the teacher is specialized in the use of ICT tools depending on the subject (Ristić, 2018, p. 1). In this regard, a number of important questions arise, including: (a) whether schools are prepared to develop students' IT competences; (b) whether schools are equipped for developing IT competences; (c) whether the methodology of teaching the subject has been sufficiently developed by teachers, taking into account the use of ITs.

No matter how hard schools try to introduce any innovative technologies, there will always be a need for teachers who are well trained in the methodology and practice of using ITs. As the development, application and deployment of new technologies grows rapidly, the question will always be about the IT competence of teachers themselves and the extent to which they can transfer the acquired knowledge to their students. Many schools are adequately equipped with modern ICTs, but they are not used properly. This is partly due to the long-standing traditional approach to using classical methods of work and the fear of introducing new modern technologies. It is well known that in human nature there are inherent barriers to the changes associated with the adoption of something new. It is very important to know and distinguish between competences for work in education and competences for everyday work and life experience (Ng, Thomas, 2007; Tigchelaar et al., 2008). Tomczyk and his colleagues state that "the potential of digital educational resources helps teachers enrich their classrooms with new methodological practices, promoting accessibility, inclusive education, participation in learning and the accumulation of knowledge" (Tomczyk et al., 2020, p. 1).

The use of ICTs has inevitably become an imperative of society and one of the main needs of modern education. To keep up with the times, teachers need to constantly upgrade their skills in using ICTs so as to be ready to master new digital technologies in teaching. The digital competences are becoming important for all members of modern society, not just for teachers. The fact that teachers must be digitally competent does not mean that these competences can be separated from other didactic competences, rather that all these competences should be synergistic. After all, if teachers are digitally competent, they contribute to their reputation and that of the school itself. Teachers need ongoing psychological support to develop their digital skills in line with the ICT trends.

Stanišić, Leković and Stošić point out that "the education system must withstand the rapid growth of world knowledge, therefore, employees of educational institutions must participate in everyday learning and lifelong learning" (Stanišić et al., 2019, p. 57). Studies conducted in Serbia have shown that not all teachers are interested in introducing modern technologies and the Internet into education (Stošić, Stošić, 2015, p. 467). However, by developing digital competences and acquiring digital knowledge, teachers have several advantages, including: (1) ex-

panding the range of application of forms and methods of teaching; (2) increasing the motivation of students in the educational process as a result of introducing the new learning technologies; (3) improving their IT competence; (4) conducting mobile communication with students as part of digital learning; (5) preparing themselves for classes in more comfortable conditions; and (6) improving the quality and efficiency of the educational process.

According to Ristić, numerous analyzes of curricula show that prior to the COVID-19 pandemic in Serbia, little attention was paid to teachers acquiring competences to apply educational technologies. He noted that there were no compulsory courses, and the number of elective courses in higher teacher education and students who attended them was insignificant (Ristić, 2018, p. 3). It can be concluded from the text above that future teaching staff should invest in their own knowledge and maintain their own desire to develop, learn and acquire digital competences for everyday work. This is not an easy process, because, due to the development of ICTs, a person must have sufficient motivation for lifelong learning.

Džigurski and his colleagues point out that, according to a study on the use of ICTs in Serbian schools, only the use and creation of digital teaching materials depends on the digital competences of teachers and the extent to which they are ready to apply them and their knowledge of the English language in order to use various tools and content (Džigurski et al., 2013). Stoković and Ristić note that students in education departments begin to acquire knowledge from the entry level in most ICT subjects because they have not acquired digital competences in previous learning cycles (Stoković, Ristić, 2016). A successful teacher, in addition to pedagogical and professional knowledge and skills, must also have digital competences in order to progress in the era of digitalization. According to Gibson (2001), the learning path consists of learning styles and technology styles.

Thus, summarizing Russian and international studies, we should note that, in the modern conditions of the development of education both in Russia and in Europe, the most important indicators in a teacher's work are: (1) mobility of knowledge, (2) efficiency of teaching methods and (3) critical thinking.

### **Leadership and innovativeness as the basis for developing teachers' digital competences**

Currently, society needs leaders in the educational process, whose potential abilities will create the basis for new digital educational technologies. Of course, among the numerous personal qualities that characterize the effectiveness of a leader, innovation is one of the important components. In psychology, there are a number of approaches that make it possible to characterize the content of a teacher's work. These circumstances, on the one hand, indicate its complexity and, on the other hand, contribute to the terminological inconsistency of the views of researchers on this problem.

One of the most important and significant approaches involves considering the personal professional qualities and characteristics. L.M. Mitina in her works indicates several integral personal characteristics related to a teacher's work, including: emotional flexibility, competency, and professional orientation. These psychological characteristics make it possible to speak of a teacher as a subject of professional pedagogical work and a subject of life-activity.

L.M. Mitina pays great attention to teachers' professional orientation. In her opinion, the orientation of pedagogical workers is most evident in the content of their work, determining the characteristics of their teaching activity in general (Mitina, 2005). The orientation of teachers expresses their strategy of professional activity, which is influenced by their individual style of work and professional self-consciousness (Mitina, 2022).

In management, including pedagogical management, the phenomenon of leadership is seen as a process associated with moving towards a common goal, influencing others to complete the set goals (Potashnik, 2012; Gladkova et al., 2021).

Currently, modern approaches to the study of the phenomenon of leadership and the development of leadership qualities and abilities in professional activities affect the widest range of problems from personal to group ones (Abulkhanova, 2022).

In psychology, leadership is studied: (1) as an emotional quality of a person who inspires others; and (2) as a personal quality, i.e., a stable set of characteristics necessary for uniting, interacting and influencing people (Abulkhanova-Slavskaya, 1997; Meneghetti, 2006; Narimanova, 2017; Komarov, 2022).

Monitoring of scientific works and dissertations, which we have been conducting for several years, allows us to assert that in Russian psychology there are almost no theoretical and empirical descriptions of the relationship between innovativeness and leadership, especially in professional pedagogical activity.

In the South Ural scientific school of psychologists, V.G. Gryazeva-Dobshinskaya and her colleagues have made attempts to introduce the term 'innovative leadership' (Dmitrieva, Gryazeva-Dobshinskaya, 2014; Gryazeva-Dobshinskaya, 2016). The introduction of this term into the scientific vocabulary is ambiguous, because, by his (or her) nature, a constructive leader is already an innovator. Moreover, innovators must be leaders, otherwise their innovations will not be put into practice. Positive leadership qualities should be developed in the educational environment, since, in the practice of modern secondary and higher education, there are still many promising areas for obtaining new empirical data, the results of which make it possible to develop specific psychological and pedagogical technologies.

The prospects of psychological areas in the research of innovativeness are associated not only with the identification of the features of this quality in activity, but also with the introduction of effective socio-psychological and psychological-pedagogical technologies for managing personal characteristics to develop the creativity of leaders and society as a whole (Mikhailova, 2016).

Summarizing the results of theoretical and empirical studies, in our works we have identified the main criteria and methods for diagnosing the innovativeness of a person in different age periods. Relying on the structural components of personal innovativeness, outlined in the results of many years of empirical research described in monographic works and articles, we can conclude that the leading qualities of personal innovativeness are: willingness to take risks for the sake of new achievements, adaptability to change, perseverance, independence, positivity, open-mindedness, intuition, creative orientation, and constructive leadership (Mikhailova, 2012, 2013, 2016; Mikhailova, Kaminskaya, 2015).

Personal innovativeness is considered as a set of professional characteristics, which are realized in innovative activities and consisting of interrelated and mutually influencing psychological components: cognitive, behavioral and motivational-value ones (Mikhailova, Kaminskaya, 2015).

*The cognitive component* is represented by such qualities as: adaptability to change, open-mindedness and intuition. *The behavioral component* is expressed by the following qualities: perseverance, independence and constructive leadership. *The motivational-value component* is characterized by such qualities as: willingness to take risks for the sake of new achievements, positivity and creative orientation. The empirically identified personal qualities made it possible to construct *The Multidimensional Personality Innovativeness Questionnaire*, the content, validity and reliability of which are presented in a number of works (Mikhailova, Kaminskaya, 2015; Mikhailova, 2016).

E.V. Syurdyukova in her work presents the psychological factors in the formation of a teacher's digital competences, among which she highlights: cognitive abilities; motivational sphere; emotional-volitional sphere; communication skills; and subject-practical sphere (Syurdyukova, 2022). Based on the conducted methodological analysis, we present a model of a psychological and pedagogical laboratory designed to enable teachers to develop innovativeness and leadership in order to become professionally competent, particularly, in the field of ICTs.

### **Psychological and pedagogical laboratory for developing teachers' innovativeness and leadership in the educational process**

In the process of mastering digital competences, teachers' innovativeness and leadership as triggers of ICT competences can be developed through the systematic organization of psychological support for the formation of professional potential. An effective form of developing teachers' professionalism in the conditions of a modern school can be a psychological and pedagogical seminar organized as a creative laboratory. We will try to give a brief description of the design of this laboratory.

This project provides for the creation of a psychological and pedagogical laboratory, the purpose of which is to maintain professional well-being and develop the professional potential of teachers, including their ICT competences. It is advisable to implement the work of the laboratory on a systematic basis, as an interactive training seminar, with a frequency of twice a month.

If the project is successful, it can become a long-term research platform for any educational institution. In the process of interaction, diagnostic and psycho-corrective classes will be held for teachers in interactive training formats in the following modules: Module 1: "Myself and my health: how to live happily ever after in the profession"; Module 2: "Creativity in pedagogical activity: from pedagogical design to pedagogical innovations"; Module 3: "How to develop one's own professional potential: individual trajectories in professional growth"; Module 4: "My professional portfolio: practical methods and techniques for creative growth".

In order to fully reveal the professional potential, it is necessary to work with the psychological barriers to the formation of digital competences, which were described above in our article.

*The system of organizational support for developing teachers' innovativeness and leadership consists of several main areas, including:*

- Creating a professionally directed motivational environment in an educational institution.
- Modeling the school's corporate culture as a value space for maintaining an innovative climate and professional leadership of teachers.

- Carrying out individual work with psychological barriers while implementing innovations in the field of digitalization of education.
- Developing the teacher's professional identity.
- Introducing continuous psychological and pedagogical training of teachers at school.

Let us dwell on some organizational foundations for the implementation of these areas in more detail.

The motivational environment of an educational organization, according to N.V. Samoukina, is considered as a synthesis of conditions that affect employees to achieve the goals and effectiveness of their professional activities. The motivational environment provides a psychological atmosphere for a positive assessment by employees of the results of their activities (Samoukina, 2007).

As this author's believes, the motivational environment is present in an educational organization if the following conditions are met:

- 1) the results expected from the teachers are specifically defined;
- 2) a system of rewards for high results has been developed and these rewards should be significant for the teachers;
- 3) an objective assessment of the activities of the teachers, corresponding to the results of their work has been introduced;
- 4) criteria for labor assessment have been developed and implemented;
- 5) the effectiveness of creativity and innovativeness in professional activities is highly appreciated;
- 6) the teachers are systematically informed about the goals and results of the development of digitalization in the educational process;
- 7) successful teachers who develop digital competences become leaders in the educational process, and conditions for career growth are created for them; and
- 8) constructive competition and a positive attitude towards joint labor activity prevail in the relationships between the teachers (Samoukina, 2007).

To effectively overcome the psychological barriers, it is necessary to change the stereotypes of teachers' consciousness that prevent them from effectively implementing digital innovations and maintaining cooperation with their colleagues in the following areas:

- 1) explaining and justifying the goals for the development of ICT competences in the educational process;
- 2) overcoming the fear of change through systematic psychological support;
- 3) demonstrating and proving the advantages and benefits of upcoming digital innovations; and
- 4) rallying leaders and supporters of transformation and using their influence.

It is important to create conditions that would facilitate closer communication between supporters of innovations, mutual understanding, exchange of knowledge, feelings and experiences, as well as immediately include these employees in the process of implementing the digitalization of education.

## Conclusion

The pedagogical management of the educational environment should create conditions for ensuring high professional achievements of teachers in the development of their digital competences. The process of developing competitiveness

and leadership can be ensured in three areas: (1) in the field of activity itself, (2) in personal terms, and (3) in communication.

Teachers' competitiveness in their professional activity must be maintained in the context digital innovations applied in the teaching methods. Opportunities for teachers' professional growth and development can be provided through the development of reflective abilities, as well as through personal development trainings.

The formation and manifestation of leadership qualities are directly related to digital competences, which can be developed through the use of methods of interactive socio-psychological collaboration with colleagues and students, for example, socio-psychological training for constructive communication. All of the above-listed forms and methods of psychological and pedagogical support for the development of innovativeness and leadership are possible only with a competent system for managing the development of the professional potential of modern teachers.

The problem of education, development and self-realization in the era of digitalization has become relevant with the development of modern digital technologies. Digital competence is, on the one hand, lifelong learning, in which end users must constantly learn to implement innovative methods, using new digital tools, to improve their work and, above all, the educational process. Today, for teachers to become digitally competent, they must apply a lifelong learning strategy, because modern information technologies are developing every day, and the knowledge gained is already partially outdated after some time. This means that once acquired digital competences do not guarantee their relevance in a few years.

Therefore, modern teachers, systematically developing their potentials in innovativeness and leadership, must have sufficient motivation to acquire new knowledge and constantly improve themselves in the field of digital technologies. Numerous studies around the world have shown that there have been, are and will be problems in the education, development and self-realization of people in the era of digitalization. The self-realization of people in the digital age will certainly depend on their personal attitudes and motivations as well as their willingness to invest in their knowledge and lifelong learning. It is equally important that modern educational institutions be ready to organize support in developing teachers' digital competences.

## References

- Abulkhanova, K.A. (2022). Leadership and management in the development of schools and organizations of domestic psychology. *Cognition and Experience*, 3(1), 90–109. (In Russ.) [https://doi.org/10.51217/cogexp\\_2022\\_03\\_01\\_05](https://doi.org/10.51217/cogexp_2022_03_01_05)
- Abulkhanova-Slavskaya, K.A. (1997). Problem of personality in psychology. In A.V. Brushlinskii (Ed), *Psychological Science of 20th Century in Russia: Problems of Theory and History* (pp. 270–374). Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russ.)
- Arteaga, M., Tomczyk, Ł., Barros, G., & Sunday Oyelere, S. (2020). *ICT and education in the perspective of experts from business, government, academia and NGOs: In Europe, Latin America and Caribbean*. Ecuador: Universidad del Azuay. <https://doi.org/10.33324/memorias.vi1>
- Burlakova, A.R. (2022). Digitalization in the educational system: challenges and prospects for development. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, (6–1), 209–212. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-6-1-209-212>

- Corell-Almuzara, A., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J.-A., & Moreno-Guerrero, A.-J. (2021). COVID-19 in the field of education: State of the art. *Sustainability*, 13(10), 5452. <https://doi.org/10.3390/su13105452>
- Daniel, S.J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1–2), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Dmitrieva, Yu.A., & Gryazeva-Dobshinskaya, V.G. (2014). Structure leadership of managers: Results of empirical research. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*, 7(4), 5–12. (In Russ.)
- Džigurski, S., Simić, S., Marković, S., & Šćepanović, D. (2013). *Istraživanje o upotrebi informaciono-komunikacionih tehnologija u školama u Srbiji*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Kabinet potprednice Vlade za evropske integracije.
- Eger, L., Tomczyk, Ł., Klement, M., PISOŃOVÁ, M., & Petrová, G. (2020). How do first year university students use ICT in their leisure time and for learning purposes? *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 8(2), 35–52. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee2002035e>
- Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo. (2014). *Otvoranje obrazovanja: inovativnom podučavanju i učenju s pomoću novih tehnologija i otvorenih obrazovnih resursa*. Luxembourg: Ured za publikacije Evropske unije. <https://doi.org/10.2766/77774>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/82116>
- Foulger, T.S., Graziano, K.J., Schmidt-Crawford, D.A., & Slykhuis, D.A. (2017). Teacher educator technology competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 413–448.
- Gairbekova, P.I. (2021). Current problems of digitalization of education in Russia. *Modern Problems of Science and Education*, (2), 65. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/spno.30673>
- Galustyan, O. (2017). Some methodological aspects of the evaluation of students' educational achievements at university. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5(1), 43–48. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1701043g>
- Gibson, I.W. (2001). At the intersection of technology and pedagogy: considering styles of learning and teaching. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(1–2), 37–61. <https://doi.org/10.1080/14759390100200102>
- Gladkova, M.N., Vaganova, O.I., Gordeev, M.N., & Smirnova, Zh.V. (2021). Features of project management in pedagogical management. *Baltic Humanitarian Journal*, 10(2), 71–74. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1002-0017>
- Golodov, E.A., Gerlach, I.V., Kopchenko, I.E., Spirina, O.N., Khlopkova, V.M., & Chiyanova, E.V. (2022). Professional deficits of teachers in the field of ICT competencies, manifested in the conditions of digital transformation of education. *Perspectives of Science and Education*, 58(4), 58–73. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2022.4.4>
- Grunis, M (2022). Study of the teacher's role functions as the digital communication competence content basis. *Kazanskii Pedagogicheskii Zhurnal*, (4), 58–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.51379/kpj.2022.154.4.007>
- Gryazeva-Dobshinskaya, V.G. (2016). Innovation leadership – paradoxes of empirical research. *SUSU Science: Conference Proceedings* (pp. 986–991). Chelyabinsk: South Ural State University. (In Russ.)
- Ignatyev, V., & Shakhurdin, V. (2021). Model of development of digital competencies of a modern teacher. *Izvestiya Volgogradskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, (7), 4–10. (In Russ.)
- Ilina, A.V., Koptelov, A.V., Mashukov, A.V., & Oboskalov, A.G. (2019). Development management of teachers' digital competencies. *Sovremennoe Pedagogicheskoe Obrazovanie*, (4), 114–120. (In Russ.)
- Ivanova, O.V., & Moroz, I.N. (2022). Opportunities and problems of digitalization of higher education. *Higher Education Today*, (5–6), 30–35. (In Russ.) <https://doi.org/10.18137/rnu.het.22.05-06.p.030>



- Ivanovskiy, B. (2021). Digitalization of higher education in Europe and Russia: Benefits and risks. *Social Novelties and Social Sciences*, (1), 80–95. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/snsn/2021.01.07>
- Kindeeva, A.A., & Zueva, A.S. (2021). Digitalization of education in Russia: Problems and prospects. *Teoriya i Praktika Proektnogo Obrazovaniya*, (2), 60–64. (In Russ.)
- Komarov, V.V. (2022). Organizational leadership: leadership styles' definition and classification. *Leadership and Management*, 9(2), 439–460. (In Russ.) <https://doi.org/10.18334/lim.9.2.114367>
- Krouglov, A. (2021). Emergency remote teaching and learning in simultaneous interpreting: Capturing experiences of teachers and students. *Training, Language and Culture*, 5(3), 41–56. <https://doi.org/10.22363/2521-442x-2021-5-3-41-56>
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. Paris: International Association of Universities. Retrieved October 12, 2022, from [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)
- Meneghetti, A. (2006). *La psicologia del leader*. Moscow: Ontopsikhologiya Publ. (In Russ.)
- Mikhailova, O.B. (2012). Types of activity as determinants of innovative potential development in personality. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (4), 35–3. (In Russ.)
- Mikhailova, O.B. (2013). Adaptedness to professional activity as a determinant of innovation potential realization in personality. *Vestnik Novosibirskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 7(1), 52–57. (In Russ.)
- Mikhailova, O.B. (2016). *Psychological diagnostics and implementation of personality innovativeness*. Moscow: RUDN University. (In Russ.)
- Mikhailova, O.B., & Kaminskaya, E.A. (2015). Gender characteristics of innovation and leadership explicitness in students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (2), 24–30.
- Mitina, L.M. (2005). Personal and professional development of teachers: Contemporary understanding and innovative practice. *Vestnik Obrazovaniya Rossii*, (7), 33–49. (In Russ.)
- Mitina, L.M. (2022). Personal and professional development of a teacher: Modern understanding and innovative practice. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 19(2), 9–19. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190201>
- Narbut, N.P., Aleshkovski, I.A., Gasparishvili, A.T., & Krukhmaleva, O.V. (2020). Forced shift to distance learning as an impetus to technological changes in the Russian higher education. *RUDN Journal of Sociology*, 20(3), 611–621. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-3-611-621>
- Narimanova, O.V. (2017). The optimal leadership style at the different stages of organization life cycle. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 5(2), 169–179. (In Russ.) <https://doi.org/10.23888/humj20172169-179>
- Ng, J., & Thomas, K. (2007). Cultivating the cream of the crop: A case study of urban teachers from an alternative teacher education program. *Action in Teacher Education*, 29(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463435>
- Oyelere, S.S., & Tomczyk, Ł. (2020). *ICT in teaching and digital inclusion: The perspective of selected countries from Latin America, Caribbean and Europe*. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Popadić, D., & Kuzmanović, D. (2016). *Mladi u svetu interneta: Korišćenje digitalne tehnologije, rizici i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Potashnik, M.M. (2012). Community of school teachers: Collective or team. *Narodnoe Obrazovanie*, (5), 167–174. (In Russ.)
- Reimers, F.M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- Ristić, M. (2018). Digitalne kompetencije nastavnika i saradnika. *Digitalizacija Visokog Obrazovanja: XXIV Skup Trendovi Razvoja: Zbornik Radova* (Paper No. T1.4-6, pp. 1–4). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.

- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Samoukina, N.V. (2007). *Effective staff motivation at minimal financial cost*. Moscow: Vershina Publ. (In Russ.)
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431–562. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>
- Stanišić, T., Leković, M., & Stošić, L. (2019). Relationship between the quality of higher education and Balkan countries' competitiveness. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 7(3), 49–59. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1903049s>
- Stoković, G., & Ristić, M. (2016). The development of digital competences of primary school teachers. *Didactic and Methodological Approaches and Strategies – Support to Children's Learning and Development: Conference Proceedings* (pp. 423–435). Belgrade: Teacher Education Faculty.
- Stošić, L. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1), 111–114. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-1-111-114>
- Stošić, L., & Stošić, I. (2015). Perceptions of teachers regarding the implementation of the internet in education. *Computers in Human Behavior*, 53, 462–468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.027>
- Syurdyukova, E.V. (2021). Psychological factors in the formation of digital competence of a future teacher. *International Journal of Medicine and Psychology*, 4(5), 37–41. (In Russ.)
- Thomas, M.S.C., & Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49(1–2), 87–90. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09468-z>
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530–1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
- Timmis, S., Broadfoot, P., Sutherland, R., & Oldfield, A. (2016). Rethinking assessment in a digital age: Opportunities, challenges and risks. *British Educational Research Journal*, 42(3), 454–476. <https://doi.org/10.1002/berj.3215>
- Tomczyk, Ł., Jáuregui, V.C., de La Higuera Amato, C.A., Muñoz, D., Arteaga, M., Oyelere, S.S., Akyar, Ö.Y., & Porta, M. (2021). Are teachers techno-optimists or techno-pessimists? A pilot comparative among teachers in Bolivia, Brazil, the Dominican Republic, Ecuador, Finland, Poland, Turkey, and Uruguay. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2715–2741. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10380-4>
- Tomczyk, L., Martins, V.F., Eliseo, M.A., Silveira, I.F., de La Higuera Amato, C.A., Stosic, L., & Oyelere, S.S. (2020). How does the attitude to new media influence the evaluation of a new e-learning platform among current and future teachers? *2020 XV Conferencia Latinoamericana de Tecnologías de Aprendizaje: Conference Proceedings* (pp. 1–8). New York: IEEE. <https://doi.org/10.1109/laclo50806.2020.9381130>
- Tomczyk, Ł., Sztokowski, R., Fabiś, A., Wąsiński, A., Chudý, Š., & Neumeister, P. (2017). Selected aspects of conditions in the use of new media as an important part of the training of teachers in the Czech Republic and Poland – differences, risks and threats. *Education and Information Technologies*, 22(3), 747–767. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9455-8>
- Voloshko, V.I. (2018). Modern leadership of a teacher. Prospection. *Pedagogicheskaya Nauka i Praktika*, (4), 50–54. (In Russ.)

#### Article history:

Received 30 November 2022

Revised 14 January 2023

Accepted 16 January 2023

**For citation:**

Stošić, L., & Mikhailova, O.B. (2023). Leadership and innovativeness as the basis for developing teachers' digital competences. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 126–144. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-126-144>

**Author's contribution:**

*Lazar Stošić* – the concept and design of the study, collecting and processing materials, writing and editing the text. *Olga B. Mikhailova* – the concept and design of the study, collecting and processing materials, writing and editing the text.

**Conflicts of interest:**

The authors declare that there is no conflict of interest.

**Bio notes:**

*Lazar Stošić*, Ph.D., Doctor of Computer Science, Professor at the Faculty of Management, University “Union – Nikola Tesla” (Sremski Karlovci, Serbia); Leading Research Fellow, Department of Information and Publication Activities, Center for Scientific Competence, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia). Representative of Crossref, the official registration agency for digital object identifiers (DOI) of the International DOI Foundation. Editor-in-Chief of the *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* indexed in WoS and Scopus. President of the Association for the Development of Science, Technology and Education (Vrane, Serbia). Senior Researcher at the Institute of Management and Knowledge (Skopje, North Macedonia). Main areas of research: information and computer technologies in education, educational technologies, e-learning and digital marketing. ORCID: 0000-0003-0039-7370. E-mail: lazarstosic@yahoo.com

*Olga B. Mikhailova*, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia). Member of the Association of Professors of Slavic Countries (Bulgaria) and the Association for the Development of Science, Engineering and Education (Serbia). ORCID: 0000-0001-5046-1452. E-mail: mikhaylova-ob@rudn.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-126-144

EDN: EJIDJH

УДК 378

Теоретическая статья

## Лидерство и инновационность как основы развития цифровых компетенций педагогов

Л. Стошич<sup>1,2</sup> , О.Б. Михайлова<sup>3</sup>  

<sup>1</sup>Университет «Юнион – Никола Тесла»,  
Республика Сербия, 21205, Сремски Карловци, ул. Негоша, д. 1а

<sup>2</sup>Донской государственной технической университет,  
Российская Федерация, 344000, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, д. 1

<sup>3</sup>Российский университет дружбы народов,  
Российская Федерация, 117198, Москва, Миклухо-Маклая, д. 6

 mikhaylova-ob@rudn.ru

**Аннотация.** Рассмотрены проблемы и перспективы развития современных компетенций педагогов в процессе цифровизации образовательного процесса. Цель работы – на основе анализа зарубежных и отечественных научных исследований предложить

педагогическому менеджменту перспективную систему развития цифровых компетенций педагогов в овладении современными образовательными технологиями. Представлена теоретическая аргументация рассмотрения развития лидерства и инновационности педагогов как психологических характеристик, способствующих формированию цифровых компетенций. На основе характеристик проявлений лидерства и инновационности в образовательном процессе продемонстрирована теоретическая модель структурных элементов инновационности личности. Подробно изложена практическая технология организации психолого-педагогической лаборатории учителя в виде цикла логически взаимосвязанных модулей. Данная технология позволит организовать развитие цифровых компетенций педагога в системе современного образовательного учреждения. Сформулированы основные направления системы организационного развития лидерства и инновационности педагогов, которые можно использовать в практике педагогического менеджмента любой современной школы. Обоснована необходимость внедрения данной системы в международную практику современного образования.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникативные технологии, цифровые компетенции, цифровизация образования, лидерство, инновационность, педагоги

### Список литературы

- Абульханова К.А.* Лидерство и руководство в развитии школ и организаций отечественной психологии // *Познание и переживание*. 2022. Т. 3. № 1. С. 90–109. [https://doi.org/10.51217/cogexp\\_2022\\_03\\_01\\_05](https://doi.org/10.51217/cogexp_2022_03_01_05)
- Абульханова-Славская К.А.* Проблема личности в психологии // *Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории* / под ред. А.В. Брушлинского. М.: Институт психологии РАН, 1997. С. 270–374.
- Бурлакова А.Р.* Цифровизация в системе образования: вызовы и перспективы развития // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2022. № 6–1 (69). С. 209–212. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-6-1-209-212>
- Волошко В.И.* Современное лидерство педагогов. Взгляд в будущее // *Педагогическая наука и практика*. 2018. № 4 (22). С. 50–54.
- Гаурбекова П.И.* Актуальные проблемы цифровизации в России // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 2. С. 65. <https://doi.org/10.17513/spno.30673>
- Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Гордеев К.С., Смирнова Ж.В.* Особенности проектного управления в педагогическом менеджменте // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 71–74. <https://doi.org/10.26140/bgз3-2021-1002-0017>
- Голодов Е.А., Герлах И.В., Копченко И.Е., Спирина О.Н., Хлопкова В.М., Чиянова Э.В.* Профессиональные дефициты педагогов в области ИКТ-компетенций, проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования // *Перспективы науки и образования*. 2022. № 4 (58). С. 58–73. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.4.4>
- Грунис М.Л.* Исследование ролевых функций педагога как основы содержания цифровой коммуникационной компетенции // *Казанский педагогический журнал*. 2022. № 4 (153). С. 58–68. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.154.4.007>
- Грязева-Добшинская В.Г.* Инновационное лидерство – парадоксы эмпирических исследований // *Наука ЮУрГУ: материалы 68-й Научной конференции. Секции социально-гуманитарных наук*. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2016. С. 986–991.
- Дмитриева Ю.А., Грязева-Добшинская В.Г.* Структура лидерства менеджеров: результаты эмпирического исследования // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*. 2014. Т. 7. № 4. С. 5–12.
- Иванова О.В., Мороз И.Н.* Возможности и проблемы цифровизации высшего образования // *Высшее образование сегодня*. 2022. № 5–6. С. 30–35. <https://doi.org/10.18137/RNU.HET.22.05-06.P.030>

- Ивановский Б.Г. Цифровизация высшего образования в Европе и России: преимущества и риски // Социальные новации и социальные науки. 2021. № 1 (3). С. 80–95. <https://doi.org/10.31249/snsn/2021.01.07>
- Игнатъев В.П., Шахурдин В.Д. Модель формирования цифровых компетенций современного педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 7 (160). С. 4–10.
- Ильина А.В., Коптелов А.В., Машуков А.В., Обоскалов А.Г. Управление развитием цифровых компетенций педагогов // Современное педагогическое образование. 2019. № 4. С. 114–120.
- Киндеева А.А., Зуева А.С. Цифровизация образования в России: проблемы и перспективы // Теория и практика проектного образования. 2021. № 2 (18). С. 60–64.
- Комаров В.В. Организационное лидерство: подходы к определению классификации стилей лидерства // Лидерство и менеджмент. 2022. Т. 9. № 2. С. 439–460. <https://doi.org/10.18334/lim.9.2.114367>
- Менегетти А. Психология лидера / пер. с итал. М.: Онтотпсихология, 2006. 264 с.
- Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19. № 2. С. 9–19. <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190201>
- Митина Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. 2005. № 7. С. 33–49.
- Михайлова О.Б. Адаптированность к профессиональной деятельности как условие реализации инновационного потенциала личности // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 7. № 1. С. 52–57.
- Михайлова О.Б. Виды активности как детерминанты развития инновационного потенциала личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 35–43.
- Михайлова О.Б. Психологическая диагностика и реализация инновационности личности. М.: РУДН, 2016. 152 с.
- Нарбут Н.П., Алешковский И.А., Гаспаршвили А.Т., Крухмалева О.В. Вынужденное дистанционное обучение как стимул технологических изменений высшей школы России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 3. С. 611–621. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-3-611-621>
- Нариманова О.В. Оптимальный стиль лидерства на различных этапах жизненного цикла организации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2017. Т. 5. № 2 (17). С. 169–179. <https://doi.org/10.23888/humJ20172169-179>
- Попадић Д., Кузмановић Д. Млади у свету Интернета: коришћење дигиталне технологије, ризици и заступљеност дигиталног насиља међу ученицима у Србији. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2016. 147 с.
- Поташиник М.М. Сообщество педагогов школы: коллектив или команда // Народное образование. 2012. № 5 (1418). С. 167–174.
- Самоукина Н.В. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах. М.: Вершина, 2007. 223 с.
- Стоковић Г., Ристић М. Развој дигиталних компетенција наставника разредне наставе // Дидактичко-методички приступи и стратегије – Подршка учењу и развоју деце. Зборник радова са међународног научног скупа. Београд: Учитељски факултет, 2016. С. 423–435.
- Сюрдюкова Е.В. Психологические факторы формирования цифровой компетентности педагога // International Journal of Medicine and Psychology. 2021. Т. 4. № 5. С. 37–41.
- Цигурски С., Симић С., Марковић С., Шћепановић Д. Истраживање о употреби информационо-комуникационих технологија у школама у Србији. Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва, Кабинет потпредседнице Владе за европске интеграције, 2013. 72 с.

- Arteaga M., Tomczyk Ł., Barros G., Sunday Oyelere S.* ICT and education in the perspective of experts from business, government, academia and NGOs: in Europe, Latin America and Caribbean. Ecuador: Universidad del Azuay, 2020. <https://doi.org/10.33324/memorias.vi1>
- Corell-Almuzara A., López-Belmonte J., Marín-Marín J.-A., Moreno-Guerrero A.-J.* COVID-19 in the field of education: State of the art // *Sustainability*. 2021. Vol. 13. No 10. <https://doi.org/10.3390/su13105452>
- Daniel S.J.* Education and the COVID-19 pandemic // *Prospects*. 2020. Vol. 49. No 1–2. Pp. 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Eger L., Tomczyk Ł., Klement M., PISOŇOVÁ M., Petrová G.* How do first year university students use ICT in their leisure time and for learning purposes? // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2020. Vol. 8. No 2. Pp. 35–52. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee2002035e>
- Ferrari A.* Digital competence in practice: an analysis of frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. 95 p. <https://doi.org/10.2791/82116>
- Foulger T.S., Graziano K.J., Schmidt-Crawford D.A., Slykhuis D.A.* Teacher educator technology competencies // *Journal of Technology and Teacher Education*. 2017. Vol. 25. No 4. Pp. 413–448.
- Galustyan O.* Some methodological aspects of the evaluation of students' educational achievements at university // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2017. Vol. 5. No 1. Pp. 43–48. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1701043g>
- Gibson I.W.* At the intersection of technology and pedagogy: considering styles of learning and teaching // *Journal of Information Technology for Teacher Education*. 2001. Vol. 10. No 1–2. Pp. 37–61. <https://doi.org/10.1080/14759390100200102>
- Krouglov A.* Emergency remote teaching and learning in simultaneous interpreting: capturing experiences of teachers and students // *Training, Language and Culture*. 2021. Vol. 5. No 3. Pp. 41–56. <https://doi.org/10.22363/2521-442x-2021-5-3-41-56>
- Marinoni G., van't Land H., Jensen T.* The impact of COVID-19 on higher education around the world. Paris: International Association of Universities, 2020. 49 p. URL: [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf) (accessed: 12.10.2022).
- Mikhailova O.B., Kaminskaya E.A.* Gender characteristics of innovation and leadership explicitness in students // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2015. No 2. Pp. 24–30.
- Ng J., Thomas K.* Cultivating the cream of the crop: a case study of urban teachers from an alternative teacher education program // *Action in Teacher Education*. 2007. Vol. 29. No 1. Pp. 3–19. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463435>
- Otvaranje obrazovanja: inovativnom podučavanju i učenju s pomoću novih tehnologija i otvorenih obrazovnih resursa / Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije, 2014. 40 s. <https://doi.org/10.2766/77774>
- Oyelere S.S., Tomczyk Ł.* ICT in teaching and digital inclusion: the perspective of selected countries from Latin America, Caribbean and Europe. Joensuu: University of Eastern Finland, 2020. 197 p.
- Reimers F.M., Schleicher A.* A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Paris: OECD Publishing, 2020. 39 p. <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- Ristić M.* Digitalne kompetencije nastavnika i saradnika // *Digitalizacija visokog obrazovanja: XXIV Skup Trendovi razvoja: Zbornik radova* (Kopaonik, 21. – 23. 02. 2018). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka, 2018. Paper No. T1.4-6. Pp. 1–4.
- Sahu P.* Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff // *Cureus*. 2020. Vol. 12. No 4. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sangster A., Stoner G., Flood B.* Insights into accounting education in a COVID-19 world // *Accounting Education*. 2020. Vol. 29. No 5. Pp. 431–562. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>

- Stanišić T., Leković M., Stošić L. Relationship between the quality of higher education and Balkan countries' competitiveness // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2019. Vol. 7. No 3. Pp. 49–59. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1903049s>
- Stošić L. The importance of educational technology in teaching // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2015. Vol. 3. No 1. Pp. 111–114. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-1-111-114>
- Stošić L., Stošić I. Perceptions of teachers regarding the implementation of the internet in education // *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 53. Pp. 462–468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.027>
- Thomas M.S.C., Rogers C. Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis // *Prospects*. 2020. Vol. 49. No 1–2. Pp. 87–90. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09468-z>
- Tigchelaar A., Brouwer N., Korthagen F. Crossing horizons: continuity and change during second-career teachers' entry into teaching // *Teaching and Teacher Education*. 2008. Vol. 24. No 6. Pp. 1530–1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
- Timmis S., Broadfoot P., Sutherland R., Oldfield A. Rethinking assessment in a digital age: opportunities, challenges and risks // *British Educational Research Journal*. 2016. Vol. 42. No 3. Pp. 454–476. <https://doi.org/10.1002/berj.3215>
- Tomczyk Ł., Jáuregui V.C., de La Higuera Amato C.A., Muñoz D., Arteaga M., Oyelere S.S., Akyar Ö.Y., Porta M. Are teachers techno-optimists or techno-pessimists? A pilot comparative among teachers in Bolivia, Brazil, the Dominican Republic, Ecuador, Finland, Poland, Turkey, and Uruguay // *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26. No 3. Pp. 2715–2741. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10380-4>
- Tomczyk Ł., Martins V.F., Eliseo M.A., Silveira, I.F., de La Higuera Amato C.A., Stosic L., Oyelere S.S. How does the attitude to new media influence the evaluation of a new e-learning platform among current and future teachers? // 2020 XV Conferencia Latinoamericana de Tecnologías de Aprendizaje: Conference Proceedings. New York: IEEE, 2020. Pp. 1–8. <https://doi.org/10.1109/laclo50806.2020.9381130>
- Tomczyk Ł., Sztokowski R., Fabiś A., Wąsiński A., Chudý Š., Neumeister P. Selected aspects of conditions in the use of new media as an important part of the training of teachers in the Czech Republic and Poland – differences, risks and threats // *Education and Information Technologies*. 2017. Vol. 22. No 3. Pp. 747–767. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9455-8>

### История статьи:

Поступила в редакцию 30 ноября 2022 г.

Принята к печати 16 января 2023 г.

### Для цитирования:

Stošić L., Mikhailova O.B. Leadership and innovativeness as the basis for developing teachers' digital competences // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2023. Т. 20. № 1. С. 126–144. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-126-144>

### Вклад авторов:

Л. Стошич – концепция и дизайн исследования, сбор и обработка материалов, анализ полученных данных, написание текста. О.Б. Михайлова – концепция и дизайн исследования, сбор и обработка материалов, анализ полученных данных, написание текста.

### Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Сведения об авторах:**

*Стошич Лазар*, доктор компьютерных наук, профессор факультета менеджмента, Университет «Юнион – Никола Тесла» (Сремски Карловцы, Сербия); ведущий научный сотрудник, Управление информационно-публикационной деятельности, Центр научных компетенций, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Россия). Представитель Crossref – официального агентства регистрации цифровых идентификаторов объекта (DOI) Международного фонда DOI. Главный редактор журнала *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, индексируемого в WoS и Scopus. Президент Ассоциации развития науки, техники и образования (Вране, Сербия). Старший научный сотрудник Института управления и знаний (Скопье, Северная Македония). Основные направления исследований: информационно-компьютерные технологии в образовании, образовательные технологии, электронное обучение и цифровой маркетинг. ORCID: 0000-0003-0039-7370. E-mail: lazarstosic@yahoo.com

*Михайлова Ольга Борисовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия). Член Ассоциации профессоров славянских стран (Болгария) и Ассоциации развития науки, инженерии и образования (Сербия). ORCID: 0000-0001-5046-1452. E-mail: mikhaylova-ob@rudn.ru






DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162

EDN: ENDLNY

UDC 378

Research article

## Reviewing Learning and Teaching Content in the Scope of Artificial Intelligence: for Humanities and Social Sciences Majors

Lyudmila V. Yarotskaya , Daria V. Aleinikova Moscow State Linguistic University,  
38 Ostozhenka St, bldg 1, Moscow, 119034, Russian Federation [lvyar@yandex.ru](mailto:lvyar@yandex.ru)

**Abstract.** Social progress is largely determined by the degree to which digital reality is mastered by society as well as by the development and implementation of innovative technologies related to the use of artificial intelligence. Of particular relevance are issues related to the training of a new generation of specialists, who will be able not only to harmoniously fit into the current digital contexts of social life but also purposefully improve, develop and transform their professional digital tools. It is required to set and solve the tasks of developing students' competences at a high-quality level, which implies pedagogical specification of the modern educational content. The aim of the study is to elaborate a didactic apparatus for revising the modern educational content for students majoring in the humanities and social sciences, taking into account the current contexts of professional activity in digital reality. The authors have formulated a hypothesis that, in order to prepare humanities students to solve the ever more complex tasks of professional activity and communication in digital reality, it is necessary to update the educational content on an interdisciplinary basis, bringing it into line with the digital contexts of professional activity in this field and introducing a new content outline. This can be done if the following tasks are solved: (1) to define the current areas of work of a specialist in the humanities and social sciences in digital reality and, on this basis, create a digital profile for such a specialist, i.e., an invariant set of tasks relevant in the context of digitalization as well as the corresponding competences; (2) to determine a set of disciplines that have the greatest potential for implementing the digital profile of such a specialist; (3) to substantiate the project of changes in the educational content for students majoring in the humanities and social sciences; and (4) to conduct an experimental test of the draft changes in this educational content. The nominal data comparison method, namely the McNemar test, was used. The solution of the above tasks allowed us: in theoretical terms, to lay the conceptual foundations for selecting the actual educational content for students majoring in the humanities and social sciences in digital reality and, in practical terms, to propose specific tools for updating the subject content. The obtained results confirmed the hypothesis of the study and ways to update the educational content on an interdisciplinary basis, taking into account the current contexts of the professional activity in the social and humanitarian sphere in digital reality.

**Key words:** actual educational content, artificial intelligence, professional activity, humanities and social sciences, digitalization

© Yarotskaya L.V., Aleinikova D.V., 2023

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

## Introduction

Artificial intelligence is one of the topics often discussed in the modern media space, in professional and scientific communities related to various subject areas, predictive models for the development of society, people or educational imperatives determined by the need to meet the social order for a new generation professional training system. Awareness at different levels of systematic research of the fundamental problems of artificial intelligence, as well as the depth and significance of the transformations supposed in connection with them in various spheres of society's life, required strategic decisions that could provide each of its members with a decent future and the entire country with sustainable development and competitive advantage in the international arena.

In the Russian Federation, a set of measures has been developed at the state level to ensure the intensification of work in this direction. Thus, Decree of the President of the Russian Federation of October 10, 2019, No. 490 "On the development of artificial intelligence in the Russian Federation" approved the National Strategy for the Development of Artificial Intelligence, which defines the goals and main objectives of developing artificial intelligence, as well as priority areas for the use of the technologies, and formulates provisions on measures aimed at using artificial intelligence for the implementation of strategic national priorities in the field of scientific and technological development.<sup>1</sup> Federal Law No. 123-FZ of April 24, 2020, regulates the conduct of an experiment on the introduction of artificial intelligence technologies in Moscow.<sup>2</sup> Thus, the problem of artificial intelligence is moving into the category of social priorities, opening up a new 'dimension' of our being, ways of reflecting it in the public and individual consciousness.

The designated strategy, in essence, turns out to be a challenge not only for professionals involved in the subject matter of the conceptual aspects of the problem, the development of the appropriate infrastructure, technological foundation, technical aspects of the introduction of artificial intelligence but also for the entire pedagogical community, designed to train competent specialists who can not only harmoniously fit into current digital contexts of social life but also purposefully improve, develop and transform their professional digital tools, set and solve new tasks at a qualitatively higher level. And if for engineering specialties the vector of development of education in the field of artificial intelligence is at least understandable, and it is associated with the development and research of machine

---

<sup>1</sup> *On the development of artificial intelligence in the Russian Federation*. Decree of the President of the Russian Federation of October 10, 2019, No. 490. (In Russ.) Retrieved June 15, 2022, from <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>

<sup>2</sup> Federal Law "On conducting an experiment to establish special regulation in order to create the necessary conditions for the development and implementation of artificial intelligence technologies in the constituent entity of the Russian Federation, the federal city of Moscow, and amending Articles 6 and 10 of the Federal Law 'On Personal Data' " dated April 24, 2020, No. 123-FZ. Retrieved June 15, 2022, from [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_351127/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_351127/)

learning algorithms, the construction of architectures, the creation of applied systems of artificial intelligence and their subsequent integration, the study of issues related to decision-making by artificial intelligence (Levin et al., 2022; Bach et al., 2022; Feuerriegel et al., 2022; Mohtaj, Asghari, 2022; Suárez et al. 2021), the humanitarian and social areas of training, from our point of view, are in this respect underdetermined and underestimated.

The introduction of general professional competence “ОПК-9. Ability to understand the operating principles of modern information technologies and use them to solve problems of professional activity” into the federal state educational standards of higher education (FSES HE): bachelor’s/specialist’s<sup>3</sup> degrees in the humanities and social sciences to some extent improves the situation, filling in the obvious gap in the level of requirements for bachelor’s degree graduates, but does not radically change it, since the meaningful specification of this competence remains in the area of responsibility of the educational organization. At the local level, this means, at its best, familiarizing students with individual data management/retrieval systems or intellectual personal support tools. As for the FSES HE at the master’s degree level, the situation seems to be even more problematic. Firstly, not all areas of training provide for the formation of competences that imply the required level of proficiency in at least information technology (for example, this competence is not available for ‘Psychology’ and ‘Psychological and pedagogical education’). Secondly, even in those FSES HE where such competence is provided (see, for example, “ОПК-7. Ability to apply information technologies and use legal databases to solve problems of professional activity, taking into account the requirements of information security” for the master’s degree program in ‘Legal studies’ (40.04.01)<sup>4</sup>), the emphasis is made solely on the *user’s* competence, which at present is insufficient as even a preliminary analysis of the literature shows.

Thus, the results of a study conducted by A.N. Pinchuk and D.A. Tikhomirov indicate that, if humanities students have an acceptable level of awareness in robotic technology, virtual digital assistants, intelligent search systems, they clearly lack knowledge of *expert systems* related to the work of artificial intelligence algorithms (Pinchuk, Tikhomirov, 2019). Teaching humanities students to use the tools of a competent user seems to be an important but extremely narrow segment of educational activity, which obviously does not correspond to the promising areas for developing professions in digital reality. The digital world not

<sup>3</sup> Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation “On Amendments to the Federal State Educational Standards of Higher Education” dated November 26, 2020, No. 1456, registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on May 27, 2021, registration No. 63650; effective September 1, 2021. Retrieved July 7, 2022, from <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400719549/>

<sup>4</sup> Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation “On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Master’s Degree in Law (40.04.01)” dated November 25, 2020, No. 1451, registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on March 9, 2021, registration No. 62681. Retrieved August 20, 2022, from [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_378763/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378763/)

only changes the formats of professional activity but also transforms the activity itself, which, in turn, also transforms this world.

An illustrative example of this is the inclusion of the artificial intelligence algorithms in the activities of law firms. These algorithms can replace a lawyer in performing a number of tasks, such as conducting a general or detailed classification of documents; preparing responses to appeals, complaints or lawsuits; obtaining the necessary data and checking them for compliance, etc. (Waisberg, Hudek, 2021). However, legal tasks related to abstract thinking, problem solving, client advocacy and counseling, human emotional intelligence, political analysis, and overall strategy will hardly ever be automated (Surden, 2019). The professional activity of a lawyer is changing in that it includes a new interaction vector, ‘man-machine’, where the lawyer refines the search, makes the necessary adjustments when working with the artificial intelligence algorithms, determines what tasks should be assigned to the ‘machine’ so that professional problems are solved in an ergonomic way.

In this context, the emphasis, as it is placed in the FSES HE OPC-9: bachelor’s and specialist’s degree programs in the humanities and social sciences or in GPC-7: master’s degree program in ‘Legal studies’ (40.04.01) (see above), on the technological support of activities of a specialist as *a user* of artificial intelligence and the related improvement of the *techniques and methods of teaching* humanities students is a necessary but obviously not sufficient condition for the pedagogical community to fulfill the social order for the system of training professional personnel. Therefore, it seems important to revise the *educational content* and, consequently, to determine a set of disciplines that will allow this content to be transformed, taking into account the current contexts of professional activity and communication in digital reality, which, in fact, determines *the purpose* of our study.

*The hypothesis of the study* is formulated as follows:

In order to prepare humanities students to solve the ever more complex tasks of professional activity and communication in digital reality, it is necessary to update the educational content on an interdisciplinary basis, bringing it into line with the digital contexts of professional activity in this sphere and introducing a new content outline. This can be done if the following *tasks* are solved:

1) based on the analysis of special literature, to define the current areas of work of a specialist in the humanities and social sciences in digital reality and, consequently, to create a digital profile for such a specialist, i.e., an invariant set of tasks relevant in the context of digitalization as well as the corresponding competences;

2) to determine a set of disciplines that have the greatest potential for implementing this specialist’s digital profile;

3) taking into account the obtained results, to substantiate the project of changes in the educational content for students majoring in the humanities and social sciences; and

4) to conduct an experimental test of the draft changes in this educational content.

The solution of the above tasks will make it possible: in theoretical terms, to lay the conceptual foundations for selecting the actual educational content for students majoring in the humanities and social sciences in digital reality and, in practical terms, to propose specific tools for updating the educational content.

### Literature review

The results of research in the social and humanitarian sphere reveal a wide range of opportunities in connection with the spread of end-to-end technologies<sup>5</sup> (Zaharia, 2011). The artificial intelligence algorithms are actively penetrating into jurisprudence, psychology, document workflow and other areas, defining several formats for their implementation, including:

- 1) activities directly related to ‘manual’ work;
- 2) standardized activities (routine operations);
- 3) activities related to providing services/‘transferring’ knowledge; and
- 4) creative activity (Halal et al., 2016).

The social and humanitarian sphere corresponds primarily to the third direction, i.e., activities related to providing services and/or ‘transferring’ knowledge. Teaching, law, management, art and other types of professional activity can be automated; however, the inclusion of artificial intelligence in these areas does not imply their “withering away” but rather their qualitative transformation. At the same time, the use of artificial intelligence makes it possible to delegate to it routine time-consuming operations and focus on more complex and creative tasks (Halal et al., 2016).

Researchers emphasize that a new wave of interest in artificial intelligence is already having a significant impact on the modern service market, which is growing and developing. Indicative in this respect is the legal sphere; for this reason, we will focus our attention primarily on it.

Legal activities involve solving a large number of diverse tasks, while only relatively structured and repetitive tasks (Remus, Levy, 2016) are subject to automation, and more and more “legal provisions” and positions become focused on managing legal processes (Susskind, Susskind, 2015). An important question concerns the formats of interaction between humans and artificial intelligence, since their approaches to performing specific tasks are different; at the same time, according to researchers, changing the ways of these interactions will inevitably lead to changes in legal practice and through it, the law itself, which requires a meaningful legal and regulatory approach to new technologies (Remus, Levy, 2016).

---

<sup>5</sup> Rutkin, A.H. (2013). Report suggests nearly half of U.S. jobs are vulnerable to computerization. *MIT Technology Review*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press. Retrieved July 15, 2022, from <https://www.technologyreview.com/s/519241/report-suggests-nearly-half-of-us-jobs-are-vulnerable-to-computerization/>

Researchers of artificial intelligence pay attention to its significant potential in the field of psychology: new professional tools also define new ways of collecting data, including the possibility of processing the results of information searches from the Internet, extracting information from digital documents or social networks (Zaharia, 2011). It can also refer to electronic psychodiagnostics and electronic psychological therapy, and, therefore, the need for professional personnel specially trained for this activity (Gratzer, Goldbloom, 2020).

Comprehending the processes of reformatting the professional activity of a modern specialist under the influence of artificial intelligence technologies, the researchers note that we generally differentiate the areas of professional activity, highlighting specialists in management, law, medicine or other subject areas, although what is more important here is not professional-subject differentiation but differentiation of the tasks that specialists face; therefore, we should focus on small, generalized tasks for which artificial intelligence-related technological solutions are applied<sup>6</sup> (Susskind, Susskind, 2015).

Such tasks may include:

1. Correct sampling of data for training artificial intelligence algorithms. With the advent of big data in the social and humanitarian sphere, changes are evident that determine the speed and method of collecting data as well as their openness (Nestik, 2017). To train the model, it is necessary to offer such a sample of data that would allow the model to subsequently cope with the tasks set with a minimum number of errors. To obtain a high-quality sample, a necessary condition is the involvement of a specialist in a specific subject area, who is prepared to solve problems of this kind.

2. Creation of a set of high-context data. From the point of view of the qualitative characteristics of data, the capabilities and power of the artificial intelligence algorithms directly depend on the accuracy of the used controlled data sets prepared for machine learning. In the research community, the lack of quality-labeled data and, if available, their accessibility, is a major concern (Bezboruah, Abhijit, 2020). Data quality affects the performance, fairness, reliability, security, and scalability of machine learning and artificial intelligence systems (Chen et al., 2021; Sáez et al., 2021).

3. Data annotation. Specialists involved in the labeling of ‘high-context’ data, such as, for example, the classification of legal contracts, medical images or scientific literature, must be *highly competent in the designated subject areas*.<sup>7</sup> At the same time, the special format of their activities requires a systematic approach both to the organization of such work and to their professional training,

---

<sup>6</sup> LegalAcademy – artificial intelligence in law: a 3-year experiment. Retrieved May 25, 2022, from <https://www.youtube.com/watch?v=W9zW9rhNBH0>

<sup>7</sup> Data annotation: The billion dollar business behind AI breakthroughs. Retrieved October 5, 2022, from <https://medium.com/syncedreview/data-annotation-the-billion-dollar-business-behind-ai-breakthroughs-d929b0a50d23>

which opens up new horizons for educational organizations. Future specialists need to be purposefully ‘connected’ to the digital ‘dimension’ of their profession, to form their readiness to collect accurate data for training models, annotating them and compiling instructions for annotating.

4. Search refinement. In the professional segment, the artificial intelligence algorithms are trained by *experts in this field* (Ashton, 2022; Bakker et al., 2018; Kotsoglou, 2020; Yu, Spina Ali, 2019). This is due to the specifics of work in a particular area. Expert observers determine how to prepare conclusions, requests and reports based on significant facts established by the artificial intelligence algorithms.

5. Interpretation of decisions made by the artificial intelligence algorithms (analysis of decision-making by the artificial intelligence algorithms). When deep neural networks are used, it is impossible to detect an error in the system at this stage of their development, since the decision-making process is not transparent. At the same time, the use of models that “open the black box” and make it possible to exclude an error in the operation of the model requires the involvement of experts to detect and then explain the error (Von Eschenbach, 2021).

6. Making suggestions for correcting the work of the algorithms. When new conditions or changes appear in the professional segment, it is necessary to monitor and introduce them into the model in a timely manner. If the expert does not make actual changes at the stage of model training, significant errors will appear at the stage of using the model, which will reduce the quality of the resulting product (Kosov, 2019).

Thus, based on the analysis of the literature and understanding of its results, we can draw the following intermediate conclusions that are important for organizing the subsequent stages of the study:

1. Determining the place and role of artificial intelligence in the professional activities of a modern specialist in the humanities and social sciences, we will proceed from the fact that the trend is not to displace a person with artificial intelligence from the profession but to expand *the specialist’s professional tools* by attracting artificial intelligence technologies, providing additional opportunities for creative self-realization of a professional personality.

2. For a modern humanitarian, it is important not only to know how to use the tools of artificial intelligence available to a particular subject area or profession, for solving the problems of educational and, in the future, professional activities, but *to be ready at an expert level to evaluate the possibilities of specially subject-specific ‘tuning’ of these tools, taking into account relevant subject knowledge and context(s) of activity*. In this regard, in the pedagogical terms, it is necessary to establish what are the constructive and technological resources (*i.e.*, functionality) of artificial intelligence in the subject area or profession being mastered by the student, and how, in this regard, the educational content of the disciplines in the curriculum should change.

3. After analyzing and summarizing the results of studies of existing and prospective digital contexts of professional activity of specialists in various fields presented in the special literature, we see that the basis for further understanding of artificial intelligence technologies in the social and humanitarian sphere of interest to us should be not differentiation of areas of professional activity but rather differentiation of professional tasks facing specialists in terms of working with artificial intelligence. This gives us reason to raise the question of the invariant set of such tasks and the corresponding set of competences that form the digital profile of a specialist in the humanities and social sciences, as well as the possibility of its pedagogical concretization in the educational content of the disciplines in the curriculum.

### **Materials and methods**

The analysis of special literature and the generalization of its results determined the content of the subsequent stages of the study and the methods used:

– through pedagogical modeling, based on the summarized results of the analysis of scientific sources, a *Specialist's Digital Profile* in relation to the humanities and social sciences (invariant model) was developed;

– using the methods of analysis, data generalization and pedagogical modeling, a set of disciplines with the greatest potential for the implementation of the *Specialist's Digital Profile* was determined, and a project of changes in the educational content was substantiated; and

– an experimental test of the proposed project (pilot study) was carried out, the results of which were processed using statistical methods corresponding to the characteristics of the study.

To establish the significance of differences between the value in the hypothesis and the value obtained from the sample, one of the methods for comparing nominal data was used, i.e., the McNemar  $\chi^2$  test, which is a special case of using the  $\chi^2$  distribution when two related populations are compared. This test is analogous to the parametric Student's test and the nonparametric Wilcoxon test and is used to analyze related measurements in the event of a change in response using a dichotomous variable.

In this study, two registrations were made on the same sample of subjects (i.e., dependent sample), which reflects the results of one group of the subjects before and after training. Comparable indicators were measured in a non-metric nominal scale (able to use professional tools/unable to use professional tools).

Experimental testing was carried out at the Moscow State Linguistic University in 2019–2022. It involved four groups of first-year master' students (out of four cohorts) majoring in 'Legal studies' (40.04.01). The total number of the participants was 32 people. The format of verification by cohorts was chosen due to a small quantitative composition of master's groups in this area of study as well as the desire of the experimenters to verify the obtained results.



The choice of this area of training was determined by objective and subjective factors: a fairly active entry of the legal community into the context of artificial intelligence; a significant amount of specialized literature on this issue and many unresolved problems, including those related to the process of special training of professional personnel for work in electronic formats; and the fact that the organizers of the study have special legal and linguistic education and experience in working with law students (at the levels of bachelor's, master's and post-graduate studies).

The choice of the educational level of the master's degree was due to the specifics of the research tasks to be solved, related to:

a) the condition of sufficient immersion of the students in the professional sphere, as evidenced by the fact that the students had a bachelor's degree in 'Legal studies' (40.03.01), which allowed them to work in their specialty (essential condition);

b) the need to determine the level of readiness of the bachelor's graduates to work in a digital reality (and, on this basis, make a decision on the advisability of updating the educational content at the next level of education); and

c) the composition of the master's groups, in which, as a rule, the bachelor's graduates of a certain field of study from different universities were represented, which increased the level of generalization of the results.

The level of readiness of the students to work in a digital reality was determined using the questionnaire composed by the authors and supplemented by practical tasks offered to the students at the beginning and at the end of the master's course (the tasks were not repeated), according to the following scale (correlated with the *Specialist's Digital Profile*):

0 – zero level (the student is not familiar with professional tools in the field of robotic technology, virtual digital assistants, intelligent search engines, etc.);

0/A – threshold level (the student has a general understanding of professional tools in the field of robotic technology, virtual digital assistants, intelligent search engines, etc., but does not have significant experience working with them, i.e., in solving educational and/or professional tasks);

A – level of professional user of digital instruments; and

B – level of expert technologist of digital tools.

At the zero and threshold levels, further concretization of the results was not provided: at higher levels (A, B), the students were asked to solve certain tasks corresponding to each of the levels of their readiness to work in a digital reality.

*Questionnaire content:*

1. What professional tools of a lawyer are known to you in the field of robotic technology, virtual digital assistants, intelligent search engines, etc.?

2. Which of the digital tools listed by you in Paragraph 1 have you dealt with in the conditions of your educational and/or professional activities?

3. What professional tasks did you solve at the same time?

4. Did you solve the tasks yourself or with the help of a more experienced colleague?

5. How often do you have to solve such tasks?

6. Estimate approximately the percentage of professional tasks solved by yourself, using digital tools:

– less than a quarter;

– about a quarter;

– about half;

– two thirds;

– almost all.

II. *Practical tasks* (at the beginning of the training course):

7. Conduct a discourse analysis of the text below.

8. Make an annotation of the document given in the text for an electronic database (preparation of data sets for training artificial intelligence algorithms).<sup>8</sup>

“A red-haired bearded militiaman entered the office... and registered Umilitsiya’s child” (Ilf, Petrov, 2000, pp. 381–382).

III. *Practical tasks* (at the end of the training course):

9. Conduct a discourse analysis of the text below.

“Look at these walls... to collect all the debts, all the money obligations, of the whole city? It is a misery to be a man!”<sup>9</sup>

10. Make an annotation of the document given in the text for an electronic database (preparation of data sets for training artificial intelligence algorithms).

“On January 27, 2021, U.S. District Judge Raymond P. Moore... American consumers’ data to clients engaged in fraud.”<sup>10</sup>

## Research results

The differentiation of professional tasks and relevant competencies of a specialist in the humanities and social sciences in the context of working with artificial intelligence allowed us to create the *Specialist’s Digital Profile*, highlighting the following two levels of inclusion of such a specialist in a digital reality:

a) information technology level, i.e., that of a professional user associated with the use of ready-made digital tools in professional activities; and

---

<sup>8</sup> The materials for the analysis were presented both in English and in Russian, since, firstly, the specifics of the educational program “International Justice” implemented at the Moscow State Linguistic University is associated with the formation of the willingness of a professional person to work in an intercultural legal space in the context of a conflict of legal cultures and, secondly, the skills we test are interdisciplinary in nature. However, at the beginning of the course, preference was given to Russian-language texts and later to English-language ones.

<sup>9</sup> The Dream Play. A monologue from the play by August Strindberg. Retrieved November 7, 2022, from [http://www.monologuearchive.com/s/strindberg\\_016.html](http://www.monologuearchive.com/s/strindberg_016.html)

<sup>10</sup> United States v. Epsilon Data Management, LLC. Retrieved December 7, 2022, from <https://www.justice.gov/civil/current-and-recent-cases>

b) expert technologist level, i.e., that of an expert technologist of digital tools, which implies the expert participation in technological processes related to the ‘zone of proximal development’ of artificial intelligence.

Each of these levels, being extrapolated into educational contexts and having received the appropriate pedagogical concretization, can be structured into the following three content blocks as projected components of the actualized interdisciplinary educational content:

1) a block of linguo-cognitive support of the technological process (includes a discursive analysis of communication practices in the relevant subject area, semantic analysis of a special text, i.e., competences that are important both for a professional user and for an expert technologist of digital tools used in the context of artificial intelligence);

2) an instrumental block that provides tools for a professional user (front-end box) and/or an expert technologist (deep-end box) in the context of artificial intelligence; and

3) an interactive block that provides reinforcement based on the results of interaction.

Further work aimed at updating the educational content for students majoring in the humanities and social sciences involves establishing a list of disciplines that have the potential necessary to solve the relevant didactic tasks when it comes to a specific contingent of students. At the same time, the project of changes includes two possibilities: updating the content of the work programs of currently implemented disciplines and/or developing new programs, depending on the results of the analysis of the real state of things in this area.

Thus, for example, the curriculum of the discipline ‘Legal studies’ (40.04.01) as part of the International Justice training area, the content of the work programs of academic disciplines and the methodological apparatus used show that, if students have special subject-specific competences (in this case, legal ones) – an essential condition for the projected content model – a significant potential for the implementation of Block 1 (linguo-cognitive support of the technological process) is possessed by the discipline ‘Foreign language in legal studies’. It is focused on working with textual material, implemented in the linguo-cognitive paradigm; the textbooks offered in the master’s course use elements of discourse analysis and semantic text analysis important in the data markup procedure for training artificial intelligence algorithms (see also Block 2), and electronic legal communication formats. Therefore, there is already some methodological basis on which the educational content model can be updated in a digital reality. Moreover, within the framework of this discipline, it is possible to work with foreign texts and databases, which is especially relevant at the present time. It is this block that provides the expert technologist level (level B) of the *Specialist’s Digital Profile*. At the same time, such meaningful updating of the methodological apparatus of

the discipline significantly changes its status in the conditions of a non-linguistic university, transferring it to the category of key ones.

Block 2 (instrumental) can be provided by the discipline ‘Digital technologies in the search, analysis and visualization of big data in legal studies’, while the content of this discipline, in our opinion, requires regular updating, taking into account the development of new technologies and the constant updating of a lawyer’s digital tools, which fully corresponds to the practice of annual updating of educational programs adopted in institutions of higher education. Training, obviously, should be introductory but rather involve the recurrent entry of master’s graduates into the professional field to solve educational and professional problems using professional digital tools: studying the Legaltech platform; consideration of modern information technology solutions (constructors of legal documents, services that create legal bots) as well as programs for recording court cases, services for checking the compliance of documents with legislation, working with databases. The developed competences can be supported in the interdisciplinary field at the stage of developing subject, communicative and digital competences within the disciplines ‘Communicative technologies in legal practice’, ‘Foreign language in legal studies’, subject to appropriate updating of their content.

Block 3 (interactive) can be implemented within each of the above disciplines, including the following ones: ‘Workshop: design in legal activity’, ‘Legal expertise in national and international lawmaking’, etc. Special legal disciplines are associated with an expert assessment of the results obtained in the ‘man-artificial intelligence’ interaction. Students acquire the opportunity at an expert level to consider and assess the reliability of the artificial intelligence algorithms used, to analyze controversial issues of legal regulation of artificial intelligence, etc.

Thus, the analysis of the potential of the considered academic disciplines allowed us to conclude that ‘Foreign language in legal studies’ has the necessary methodological base and significant potential for realizing the goals at this stage of the study. Even at the initial stage of developing competences of a professional user, who deals with ready-made digital tools in professional activities (within the discipline ‘Digital technologies in the search, analysis and visualization of big data in legal studies’), the discipline ‘Foreign language in legal studies’ allows one to simultaneously set to ensuring the expert technologist level (level B) of the *Specialist’s Digital Profile*. ‘Foreign language in legal studies’ has a significant integrative potential of interdisciplinarity, which is confirmed by the coincidence of opinions of a number of authors on this issue (Khomyakova, Verbitsky, 2015; Yarotskaya, 2016; Yarotskaya et al., 2020).

On this basis, the experimental test was focused around this key link, with the inclusion of special legal disciplines and subjects of information technology orientation.

The experimental test in each of the student cohorts took place in the following two stages:

1. The preliminary check, the purpose of which was to determine the initial level of readiness of the students to work in a digital reality in accordance with the *Specialist’s Digital Profile* (at the beginning of the master’s course). According to the results of the first stage (preliminary checks), it was revealed that 90.6% of the master’s students (29 out of 32) were unfamiliar with the professional tools of a lawyer in the robotic technology. However, 71.8% of the students (23 out of 32) mentioned ‘document constructor/ among such tools. Almost all the students noted that they either had not dealt with such problems or turned to the help of more experienced colleagues to solve them. The results in terms of indicators in the streams were evenly distributed, which, in our opinion, indicates the typicality of this situation and the stability of the characteristics.

2. The control check was carried out at the end of the experimental training (i.e., the master’s course), during which the students on a regular basis solved problems corresponding to the three content blocks of the *Specialist’s Digital Profile* (levels A and B). The purpose of the control check was to determine the level of readiness of the students in accordance with the *Specialist’s Digital Profile* (0 = the zero level; 0/A = the threshold level; A = the level of a professional user of digital tools; B = the level of an expert technologist of digital tools).

The analysis of the obtained results allows us to conclude that the students’ awareness of professional tools has increased from 9.3% (3 students out of 32 according to the results of the preliminary checks) to 93.7% (30 students out of 32).

As part of the study, the following two statistical hypotheses were formulated:

– H0 (null hypothesis): the difference in the results of the students in the framework of the preliminary and control checks is caused by random reasons (a consequence of the fact that the estimates for the sample were obtained with some error); and

– H1 (alternative hypothesis): the difference in the results of the students at different stages of testing is determined by the effectiveness of the chosen teaching method.

Based on the results of two stages of testing the students, the resulting four-field Table was built.

**Awareness level assessment**

		Test 2	Test 2	Total
		Aware	Unaware	
Test 1	Aware	3 (A)	0 (B)	3
Test 1	Unaware	27 (C)	2 (D)	29
Total		30	2	32

Cells A–D show changes in the level of the students’ awareness (able to use professional tools/unable to use professional tools) as a result of learning.

Since the calculated value of the statistic ( $\chi^2 = 27$ ) exceeds the tabulated critical value, the null hypothesis ( $H_0$ ) is rejected. Thus, we accept the hypothesis of statistical significance of differences at the level of  $p \leq 0.0001$  and can state that the chosen training method is effective.

### Conclusion

In the course of the study, we analyzed the state of things in the field of preparing students majoring in the humanities and social sciences for solving a wide range of topical tasks of professional activity and communication in a digital reality. After analyzing the specialized literature, we identified the current areas of work of a specialist in the social and humanitarian sphere in a digital reality and, on this basis, created a *Digital Profile* for such a specialist. Using the discipline ‘Legal studies’ as an example, we developed an algorithm for pedagogical activities related to the design and updating of the interdisciplinary educational content for such specialists, and identified a set of relevant disciplines and their potential in implementing the *Specialist’s Digital Profile*. In particular, the following disciplines were selected as the *basic* ones for carrying out transformations of the educational content: ‘Communication technologies in legal practice’, ‘Foreign language in legal studies’ and ‘Digital technologies in search, analysis and visualization of big data in legal studies’. Similar disciplines are represented to various extents in almost all other areas of the humanities and social sciences (adjusted for the relevant subject area), which gives us reason to assume that the obtained results can be used in other subject areas, and also indicates the expediency of continuing research on a larger scale.

In addition, we identified a number of ‘supporting’ disciplines (for the legal sphere). Taking into account the data obtained, the project of changes in the educational content of these disciplines was substantiated and its experimental testing was carried out.

The obtained results have confirmed the hypothesis of the study and made it possible to conclude that it is expedient to use the proposed mechanism for updating the educational content on an interdisciplinary basis, bringing it into line with the digital contexts of the professional activity of a specialist in the humanities and social sciences. At the next stage of the study, we are planning to expand the contingent of participants in experiential training due to the inclusion of students majoring in other disciplines of the social and humanitarian profile.

### References

- Ashton, H. (2022). Definitions of intent suitable for algorithms. *Artificial Intelligence Law*. Retrieved August 3, 2022, from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10506-022-09322-x.pdf>
- Bach, P., Chernozhukov, V., Kurz, M.S., & Spindler, M. (2022). DoubleML – an object-oriented implementation of Double Machine Learning in Python. *Journal of Machine Learning Research*, 23(53), 1–6. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2103.09603>

- Bakker, D., Kazantzis, N., Rickwood, D., & Rickard, N. (2018). Development and pilot evaluation of smartphone-delivered cognitive behavior therapy strategies for mood and anxiety-related problems: MoodMission. *Cognitive and Behavioral Practice*, 25(4), 496–514. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.07.002>
- Bezboruah, T., & Abhijit, B. (2020). Artificial intelligence: The technology, challenges and applications. *Transactions on Machine Learning and Artificial Intelligence*, 8(5), 44–51. <https://doi.org/10.14738/tmlai.85.8956>
- Chen, H., Chen, J., & Ding, J. (2021). Data evaluation and enhancement for quality improvement of machine learning. *IEEE Transactions on Reliability*, 70(2), 831–847. <https://doi.org/10.1109/tr.2021.3070863>
- Feuerriegel, S., Shrestha, Y.R., von Krogh, G., & Zhang, C. (2022). Bringing artificial intelligence to business management. *Nature Machine Intelligence*, 4(7), 611–613. <https://doi.org/10.1038/s42256-022-00512-5>
- Gratzer, D., & Goldbloom, D. (2020). Therapy and e-therapy – preparing future psychiatrists in the era of apps and chatbots. *Academic Psychiatry*, 44(2), 231–234. <https://doi.org/10.1007/s40596-019-01170-3>
- Halal, W., Kolber, J., & Davies, O. (2016). Forecasts of AI and future jobs in 2030: Muddling through likely, with two alternative scenarios. *Journal of Futures Studies*, 21(2), 83–96. [https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21\(2\).R83](https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21(2).R83)
- Ilf, I., & Petrov, E. (2000). *The twelve chairs*. Moscow: Vagrius Publ. (In Russ.)
- Khomyakova, N.P., & Verbitskii, A.A. (2015). *A new direction of linguodidactics: Contextual teaching of a foreign language of a specialty*. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing. (In Russ.)
- Kosov, M.E. (2019). LegalTech market: Overview and prospects. *International Journal of Civil and Trade Law*, (2), 19–29. (In Russ.)
- Kotsoglou, K.N. (2020). Proof beyond a context-relevant doubt. A structural analysis of the standard of proof in criminal adjudication. *Artificial Intelligence and Law*, 28(1), 111–133. <https://doi.org/10.1007/s10506-019-09248-x>
- Levin, B.A., Piskunov, A.A., Poliakov, V.Yu., & Savin, A.V. (2022). Artificial intelligence in engineering education. *Higher Education in Russia*, 31(7), 79–95. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-7-79-95>
- Mohtaj, S., & Asghari, H. (2022). A corpus for evaluation of cross language text re-use detection systems. *Journal of Information Systems and Telecommunication*, 10(3), 169–179. <https://doi.org/10.52547/jist.33583.10.39.169>
- Nestik, T.A. (2017). Development of digital technologies and the future of psychology. *Bulletin of the Moscow State Regional University (Psychology)*, (3), 6–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2017-3-6-15>
- Pinchuk, A.N., & Tikhomirov, D.A. (2019). On the interaction of human and artificial intelligence: A new social reality in the minds of Moscow students. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, (3), 85–97. (In Russ.) <https://doi.org/10.17805/zpu.2019.3.8>
- Remus, D., & Levy, F.S. (2016). Can robots be lawyers? Computers, Lawyers, and the Practice of Law. *SSRN Electronic Journal*. <http://doi.org/10.2139/ssrn.2701092>
- Sáez, C., Romero, N., Conejero, J.A., & García-Gómez, J.M. (2021). Potential limitations in COVID-19 machine learning due to data source variability: A case study in the nCov2019 dataset. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 28(2), 360–364. <https://doi.org/10.1093/jamia/ocaa258>
- Suárez, L.E., Richards, B.A., Lajoie, G., & Misic, B. (2021). Learning function from structure in neuromorphic networks. *Nature Machine Intelligence*, 3(9), 771–786. <https://doi.org/10.1038/s42256-021-00376-1>

- Surden, H. (2019). Artificial intelligence and law: An overview. *Georgia State University Law Review*, 35(4), 1305–1337.
- Susskind, R., & Susskind, D. (2015). *The future of the professions: How technology will transform the work of human experts*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198713395.001.0001>
- Von Eschenbach, W.J. (2021). Transparency and the black box problem: Why we do not trust AI. *Philosophy & Technology*, 34(4), 1607–1622. <https://doi.org/10.1007/s13347-021-00477-0>
- Waisberg, N., & Hudek, A. (2021). *AI for lawyers: How artificial intelligence is adding value, amplifying expertise, and transforming careers*. Hoboken: Wiley.
- Yarotskaya, L.V. (2016). *Foreign language and the formation of a professional personality (non-linguistic university)*. Moscow: Triumph Publ. (In Russ.)
- Yarotskaya, L.V., Aleinikova, D.V., & Bondarchuk, G.G. (2020). *Linguistic and linguodidactic foundations for teaching foreign language professional communication to law students in the context of a conflict of legal cultures*. Moscow: Triumph Publ. (In Russ.) <https://doi.org/10.32986/978-5-93673-302-4-2020-11>
- Yu, R., & Spina Ali, G. (2019). What's inside the black box? AI challenges for lawyers and researchers. *Legal Information Management*, 19(1), 2–13. <https://doi.org/10.1017/s1472669619000021>
- Zaharia, M.H. (2011). AI applications in psychology. In P. Vizureanu (Ed.), *Expert Systems for Human, Materials and Automation* (pp. 75-92). Rijeka: InTech. <https://doi.org/10.5772/16620>

#### **Article history:**

Received 8 November 2022

Revised 11 January 2023

Accepted 15 January 2023

#### **For citation:**

Yarotskaya, L.V., & Aleinikova, D.V. (2023). Reviewing learning and teaching content in the scope of artificial intelligence: For humanities and social sciences majors. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 145–162. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162>

#### **Author's contribution:**

*Ludmila V. Yarotskaya* – the concept and design of the study, collecting and processing materials, writing and editing the text. *Darya V. Aleynikova* – the concept and design of the study, collecting and processing materials, writing and editing the text.

#### **Conflicts of interest:**

The authors declare that there is no conflict of interest.

#### **Bio notes:**

*Ludmila V. Yarotskaya*, Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0001-6539-3085, ScopusID: 57203020422, eLIBRARY SPIN-code: 8449-4835. E-mail: [lvyar@yandex.ru](mailto:lvyar@yandex.ru)

*Darya V. Aleynikova*, Ph.D. in (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0001-5397-7999, ScopusID: 57221966139, eLIBRARY SPIN-code: 8595-0774 E-mail: [festabene@mail.ru](mailto:festabene@mail.ru)



DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162

EDN: ENDLNY

УДК 378

Исследовательская статья

## Актуализация содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки в контуре искусственного интеллекта

Л.В. Яроцкая  , Д.В. Алейникова 

Московский государственный лингвистический университет,  
Российская Федерация, 119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1

 lvyar@yandex.ru

**Аннотация.** Общественный прогресс в значительной степени определяется уровнем освоения социумом цифровой реальности, разработкой и внедрением инновационных технологий, связанных с применением искусственного интеллекта. Актуальность приобретают вопросы подготовки нового поколения специалистов, способных не только гармонично вписаться в актуальные цифровые контексты жизни социума, но и целенаправленно совершенствоваться, развивать, преобразовывать свой профессиональный цифровой инструментарий. Для этого необходимо формировать компетенции обучающихся на высоком качественном уровне, что предполагает педагогическую конкретизацию современного содержания обучения. Цель исследования – разработка дидактического аппарата для пересмотра современного содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки с учетом актуальных контекстов профессиональной деятельности в условиях цифровой реальности. Сформулирована гипотеза о том, что для подготовки студента-гуманитария к решению постоянно усложняющихся задач профессиональной деятельности и профессионального общения в условиях цифровой реальности необходимо актуализировать содержание обучения на междисциплинарной основе, приведя его в соответствие с цифровыми контекстами профессиональной деятельности специалиста такого профиля и представив новый контур содержания. Установлены актуальные направления работы специалиста социально-гуманитарного профиля в условиях цифровой реальности и создан цифровой профиль такого специалиста – инвариантный набор задач, актуальных в контексте цифровизации, и соответствующие ему компетенции. Определен комплекс дисциплин, обладающих наибольшим потенциалом в реализации цифрового профиля специалиста. Обоснован проект изменений в содержании обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки. Проведена опытная проверка проекта изменений в содержании обучения. Использовался метод сравнения номинальных данных – критерий Мак-Немара. Решение поставленных задач позволило: в теоретическом плане – заложить концептуальные основания для отбора актуального содержания обучения студентов социально-гуманитарных направлений подготовки в условиях цифровой реальности, а в практическом отношении – предложить конкретные инструменты для актуализации предметного содержания. Полученные результаты подтвердили гипотезу исследования и пути актуализации содержания обучения на междисциплинарной основе с учетом актуальных контекстов профессиональной деятельности специалиста социально-гуманитарного профиля в условиях цифровой реальности.

**Ключевые слова:** актуальное содержание обучения, искусственный интеллект, профессиональная деятельность, социально-гуманитарный профиль, цифровизация

**История статьи:**

Поступила в редакцию 8 ноября 2022 г.

Принята к печати 15 января 2023 г.

**Для цитирования:**

*Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В.* Актуализация содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки в контуре искусственного интеллекта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 145–162. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162>

**Вклад авторов:**

*Л.В. Яроцкая* – концепция и дизайн исследования, сбор и обработка материалов, написание и редактирование текста. *Д.В. Алейникова* – концепция и дизайн исследования, сбор и обработка материалов, написание и редактирование текста.

**Заявление о конфликте интересов:**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-163-182

EDN: EZMYUO

УДК 378

Исследовательская статья

## Взаимосвязь коммуникативного поведения преподавателя и организационно-технических факторов в формате онлайн-обучения в вузе

Н.Е. Ряпина<sup>ID</sup>, Т.М. Пермякова<sup>ID</sup>, Е.А. Балезина<sup>ID</sup>

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
Российская Федерация, 614107, Пермь, ул. Лебедева, д. 27

✉ [neriapina@hse.ru](mailto:neriapina@hse.ru)

**Аннотация.** Представлены результаты исследования взаимосвязи качества интернет-соединения и посещаемости занятий студентами с ясностью и открытостью коммуникативного поведения преподавателя в процессе онлайн-обучения. Актуальность проблемы обусловлена существенными изменениями, происходящими в российской образовательной среде: активное использование формата онлайн-обучения влияет как на содержание обучения, так и на его организацию. Выборку составили 409 студентов бакалавриата (женщины – 71 %, средний возраст – 20 лет, SD = 2,1). Для оценки восприятия студентами ясности и открытости коммуникативного поведения преподавателя в формате обучения онлайн использовались инструменты измерения, основанные на субъективной оценке студентов. Также студенты оценивали качество интернет-соединения по пятибалльной шкале и указывали количество занятий в курсе, которые они посетили, так как данные организационно-технические факторы предположительно связаны с восприятием студентами поведения преподавателя. Установлена положительная корреляция между открытостью преподавателя онлайн и посещаемостью студентов, в то время как взаимосвязи между ясностью коммуникативного поведения преподавателя онлайн и посещаемостью выявлено не было. Кроме того, результаты исследования показали, что хорошее качество интернет-соединения прямо пропорционально связано с восприятием ясности коммуникативного поведения преподавателя, а открытость преподавателя может восприниматься как положительно, так и отрицательно, в зависимости от качества интернет-связи. Полученные данные позволяют говорить о том, что организационно-технические факторы являются значимым элементом процесса взаимодействия преподавателя и студента в процессе онлайн-обучения.

**Ключевые слова:** посещаемость, качество интернет-соединения, коммуникативное поведение преподавателя, ясность поведения преподавателя, открытость преподавателя, онлайн-обучение

## Введение

В настоящее время дистанционный формат обучения стал неотъемлемой частью системы образования в нашей стране. Исследователи отмечают «нормализацию отношения к дистанционным технологиям обучения» (Абрамова и др., 2021, с. 44). Стремительная цифровизация привела к тому, что во всех образовательных учреждениях России разработаны как дополнительные курсы, так и отдельные направления обучения студентов, в рамках которых применяется опосредованное взаимодействие преподавателя и студентов с использованием информационно-телекоммуникационных сетей (Нарбут и др., 2020; Krouglov, 2021).

Необходимо отметить, что термины «дистанционное обучение» и «онлайн-обучение» взаимозаменяемы, когда речь идет о процессе взаимодействия преподавателя и учащихся в синхронном или асинхронном режиме на расстоянии с использованием интернет-соединения<sup>1</sup> (Клевец, 2022). Формат дистанционного обучения был значительно усовершенствован за период пандемии COVID-19 (Чернобай, Давлатова, 2020). Несмотря на всю сложность периода, возникли новые возможности развития мастерства педагога, и качество онлайн-занятий очень часто не уступает качеству занятий в аудиторном формате (Абрамова и др., 2021).

Помимо этого, формат онлайн-обучения открывает доступ к образованию для людей в регионах с отсутствием достаточного количества учебных заведений высшего образования, а также для маломобильных граждан. Кроме того, формат образования становится более гибким, так как студент практически всегда имеет возможность изучить или повторить материал курса в комфортном для него темпе (Лепشوкова, 2021).

Тем не менее «имеются резервы для существенного роста качества образовательных результатов» (Абрамова и др., 2021, с. 44). Например, необходимо менять систему оценивания в режиме онлайн-обучения, так как во многих случаях при выполнении контрольных заданий преподаватель может рассчитывать только на добросовестность учащихся, а ряд практических занятий теряют свою эффективность в цифровой среде. Помимо этого, время от времени возникают вопросы по работе образовательных платформ. Преподаватели и студенты не всегда удовлетворены скоростью работы интернет-инструментов и сомневаются в сохранности персональных данных при их использовании в онлайн-среде (Раздургов, 2020).

Необходимо понимать, что качество онлайн-обучения зависит не только от того, насколько хорошо процесс организован с технической точки зрения, и насколько грамотно и эффективно преподаватель использует информационные технологии, но также от уровня взаимодействия, общения преподавателя и студентов в онлайн-формате (Казакова, 2020). Умение выстраивать диалог со студентами – это способность преподавателя, от которой зависит результат обучения (Тюнников, Мазниченко, 2004). В формате дистанционного обучения существует взаимосвязь между тем, как ведет себя препода-

---

<sup>1</sup> Клевец А. Чем отличается онлайн-обучение от дистанционного обучения / Финансовая Академия «Актив». 2020. URL: <https://finacademy.net/materials/article/chem-otlichaetsya-onlajn-obuchenie-ot-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 19.02.2023).

ватель в онлайн-среде и эмоциональным состоянием студента, его уровнем знаний, а также формированием поведенческих намерений (Schubert-Irastorza, Fabry, 2011). При успешном взаимодействии с преподавателем в рамках онлайн-курса учащиеся извлекают пользу из учебного процесса и достигают положительных результатов обучения (Bouhnik, Marcus, 2006).

Коммуникативное поведение преподавателя – это не только то, как преподаватель говорит и каким образом передает информацию учащимся, но также то, как преподаватель выстраивает взаимодействие со студентами и создает эмоционально-психологическую атмосферу на занятии (Скнарев, 2020). Анализируя коммуникативное поведение преподавателя в формате дистанционного обучения, исследователи выделяют ряд переменных, таких как способность мотивировать студента, юмор, эмпатия и многие другие, которые влияют на все аспекты процесса обучения. Самыми важными переменными ученые называют ясность коммуникации преподавателя и открытость его коммуникативного поведения (Baker, 2004; Farwell, 2011; Al Ghamdi, 2017).

Ясность коммуникации преподавателя предполагает предоставление информации студентам таким образом, чтобы она не вызывала непонимания (Powell, Harville, 1990). Если преподаватель понятно структурирует информацию, точно передает содержание курса, он достигает поставленных целей обучения (Chesebro, McCroskey, 1998; Zheng, 2021). С ясностью коммуникации преподавателя связывают мотивированность студентов к обучению, высокие результаты обучения и в целом успешность студента в изучении материала курса (Titsworth, 2004).

Открытость преподавателя при взаимодействии со студентами позволяет создать ощущение взаимопонимания преподавателя и учащихся и, аналогично ясности преподавателя повышает мотивированность студентов к обучению. Эмоциональная составляющая обучения в любой образовательной среде зависит от способности преподавателя создать доверительные отношения на занятии и его умения оказать поддержку каждому студенту (Titsworth, 2004). В формате онлайн-обучения студенты, воспринимающие своего преподавателя как открытого и понимающего, показывают не только более высокий уровень удовлетворенности коммуникацией с преподавателем, но и более высокие результаты проверочных работ, чем студенты, которые не видят подобных характеристик поведения у своего преподавателя (Baker, 2004). Открытость преподавателя рассматривается как характеристика поведения преподавателя, благодаря которой сокращается дистанция между преподавателем и учащимися и, как следствие, значительно возрастает эффективность обучения в любой среде обучения (Gardner et al., 2017). Открытость преподавателя и его готовность оказать поддержку у учащихся ассоциируется с различными действиями, например, такими как быстрый ответ на вопрос студента, заданный преподавателю онлайн через электронную почту или мессенджер (Walkem, 2014).

Необходимо отметить, что ясность и открытость коммуникативного поведения преподавателя, как правило, связаны и оказывают влияние друг на друга. Ясные и точные объяснения преподавателя создают более комфортную атмосферу на занятии, а преподаватель воспринимается студентами как более открытый к общению (Chesebro, McCroskey, 1998). И наоборот, ком-

фортная атмосфера занятия способствует более точному восприятию информации, предоставляемой учащимся преподавателем (Powell, Harvill, 1990).

Многие западные ученые, изучающие ясность и открытость поведения преподавателя в формате онлайн-обучения, подчеркивают, что данные переменные коммуникативного поведения преподавателя связаны с посещаемостью занятий учащимися в любой среде обучения. Чем более открытым является поведение преподавателя, тем выше посещаемость его занятий (Росса, 2004). Когда преподаватель готов обсуждать различные вопросы со студентами, они, как правило, реже пропускают его занятия (Diril, 2020). Что касается ясности преподавателя, то исследователи подчеркивают, что ясность способствует созданию более доверительной атмосферы на занятии, что, в свою очередь, приводит к более высокой посещаемости занятий студентами (Rajabnejad et al., 2017; Xie, Derakhshan, 2021).

Помимо этого, поскольку ясность и открытость преподавания являются свойствами непосредственной, двусторонней коммуникации, необходимо учесть организационно-технические факторы, которые могут исказить или, наоборот, улучшить восприятие студентами поведения преподавателя. Организационно-технические факторы включают в себя качество связи, качество гарнитуры, работу персонального компьютера и онлайн-платформы, а также присутствие студента на занятии, его дисциплинированность, самостоятельность и другие.

По мнению многих ученых, из всех факторов, связанных с технической и организационной стороной онлайн-обучения, именно качество интернет-соединения и посещаемость студентами занятий значительно влияют на восприятие студентами коммуникативного поведения преподавателя онлайн (Oliver, Herrington, 2003; Bolliger, Wasilik, 2009; Sitzmann et al., 2010). Существует «высокий уровень зависимости» онлайн-занятий от качества связи (Надточий, 2021, с. 71), а посещаемость является важной проблемой учебного процесса в любой образовательной среде, оказывающей воздействие как на успеваемость студента, так и на его восприятие взаимодействия с педагогом (Чиркова, 2021). Достаточно хорошее интернет-соединение является необходимым для занятий в формате онлайн (Раздуров, 2020; Колесов, 2022).

Таким образом, мы полагаем, что качество интернет-соединения и посещаемость, можно назвать значимым организационно-техническими составляющими процесса обучения в онлайн-формате. Посещаемость – это объективный критерий, который отражает эффективность онлайн-обучения (Борунова, Пескова, 2021), а плохое интернет-соединение считается серьезной проблемой при организации обучения онлайн (Лещенко, 2021). Онлайн-обучение в данном исследовании рассматривалось в формате синхронных онлайн-классов и асинхронного сопровождения процесса обучения (предоставление студентам материалов через различные каналы связи, отправка комментариев преподавателя по работам студентов). Необходимо отметить, что организационные требования для дистанционного обучения применительно к образовательным учреждениям нормативно закреплены в законе «Об образовании»<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения: 15.02.2023).

В России до настоящего времени практически не было исследований, в рамках которых проводился анализ взаимосвязи организационно-технических факторов и наиболее значимых переменных поведения преподавателя онлайн, ясности и открытости.

Итак, **цель работы** – представить результаты исследования взаимосвязи качества интернет-соединения и посещаемости занятий с ясностью и открытостью коммуникативного поведения преподавателя в процессе онлайн-обучения. Установление связи между организационно-техническими факторами и коммуникативным поведением преподавателя онлайн может быть важным условием разработки моделей реализации различных направлений онлайн-обучения и помочь сделать онлайн-обучение максимально эффективным.

### Процедура и методы исследования

Для сбора данных использовалось онлайн-анкетирование, в котором приняли участие студенты пермских вузов. Участие в исследовании было добровольным. Объем выборки составил 409 человек, из них мужчин 117 человек (29 %) и 286 женщин (71 %). Распределение по курсам оказалось следующим: почти половина опрошенных студентов (46 %) являлись первокурсниками, 26 % от числа респондентов были студентами 2-го курса, остальные 28 % – студентами старших курсов. Все опрошенные студенты имели опыт онлайн-обучения. Для студентов 3-го курса и старше характерно наличие разных форматов обучения, для студентов 1-го и 2-го курсов дистанционное обучение занимало даже больше времени, хотя у них был и опыт аудиторного общения с преподавателями. Характеристика выборочной совокупности представлена в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Выборочная совокупность / Sample characterization

Характеристика / Characteristic		Частота, чел. / Frequency, pers.	%	Характеристика / Characteristic		Частота, чел. / Frequency, pers.	%
Пол / Sex	Муж. / Male	117	29	Возраст / Age	17–18	161	40
	Жен. / Female	286	71		19	105	26
Курс / Year	1 курс / 1 <sup>st</sup> year	181	46		20	38	10
	2 курс / 2 <sup>nd</sup> year	102	26		21	67	17
	3 курс / 3 <sup>rd</sup> year	42	11		22 и старше / 22 and older	27	7
	4 курс / 4 <sup>th</sup> year	64	16		Количество посещений / Number of attended classes	1–4	72
	5 курс (специалитет) и старше (магистратура) / 5 <sup>th</sup> year (specialist) and higher (master)	6	1	5–9		119	29
				10 и более / At least 10	217	53	
<b>Всего / Total</b>		<b>409</b>	<b>100</b>	<b>Всего / Total</b>		<b>409</b>	<b>100</b>

Инструментарий включал в себя несколько зарубежных шкал, оценивающих коммуникативные действия преподавателя.

*Ясность коммуникативного поведения* преподавателя в процессе онлайн-обучения была измерена с помощью инструмента измерения Teacher Clarity Short Inventory (TCSI) (Chesebro, McCroskey, 1998). TCSI является одним из самых популярных инструментов, используемых в исследованиях для измерения ясности учителей в традиционных классах и в онлайн-образовании (Chesebro, McCroskey, 2001; Avtgis, 2001; Faylor et al., 2008; Finn, Schrodtt, 2012).

Студенты должны были вспомнить одно из последних онлайн-занятий по любому предмету и работу преподавателя на данном курсе в целом и выбрать один ответ: абсолютно не согласен; скорее не согласен; частично согласен, частично не согласен; скорее согласен; абсолютно согласен.

Даны были следующие утверждения:

1. Мой преподаватель точно определяет основные понятия (понятно формулирует определения, исправляет неверные или частично неверные ответы студентов, уточняет значение терминов, чтобы сделать определения более точными).

2. Мой преподаватель непонятно отвечает на вопросы.

3. В целом я понимаю своего преподавателя.

4. К проектам, которые необходимо выполнить, даются неточные инструкции.

5. Преподаватель четко обозначает цели курса.

6. Преподаватель просто и точно представляет информацию в лекциях.

7. Преподаватель непонятно объясняет правила выполнения домашнего задания.

8. Мой преподаватель использует понятные и наглядные примеры (он/она использует интересные примеры, которые хорошо иллюстрируют тему. Он/она корректирует неточные примеры учащихся. Он/она не принимает неправильные примеры учащихся).

9. В целом коммуникацию преподавателя с учащимися нельзя охарактеризовать как понятную.

10. Мой преподаватель понятно формулирует все требования и правила.

*Открытость коммуникации в онлайн-обучении* (Farwell, 2011). Для оценки восприятия учащимися вербальной и невербальной открытости коммуникативного поведения преподавателя был использован инструмент измерения Фарвелл (Farwell, 2011). Студентом было предложено 13 утверждений, связанных с их восприятием вербальной открытости коммуникации преподавателя и 14 утверждений о невербальной открытости преподавателя. Для каждого утверждения предлагалась шкала, содержащая пять категорий (никогда – очень часто).

Утверждения о вербальной открытости преподавателя были следующими:

1. Приводит примеры из личного опыта и описывает случаи из своей жизни.

2. Задает вопросы и поощряет комментарии студентов.

3. Вступает в дискуссии по темам, которые затрагивает студент, даже если это не было запланировано.

4. Использует юмор.



5. Обращается к студентам по имени.
6. Обращается ко мне по имени.
7. Использует выражения «наш» класс или «мы» сейчас выполняем задание.
8. Предоставляет отзыв по моей индивидуальной работе в виде комментариев или обсуждает работу со мной.
9. Спрашивает мнение студентов о задании, сроке выполнения или теме обсуждения.
10. Предлагает студентам позвонить или встретиться, если у них есть вопросы или они хотят обсудить что-либо.
11. Просит студентов выразить свое мнение.
12. Хвалит студентов за их работу и комментарии.
13. Обсуждает вопросы, не связанные с темой занятия с отдельными студентами или классом в целом.

Утверждения о невербальной открытости преподавателя были следующими:

1. Мой преподаватель использует идеограммы, например, «помахать» или «поприветствовать» для передачи физических действий.
2. Мой преподаватель печатает слова, используя заглавные буквы или курсив, чтобы передать эмоции.
3. Мой преподаватель использует сокращение LOL (умираю со смеха) при общении.
4. Мой преподаватель ставит три восклицательных знака (!!!) чтобы подчеркнуть что-либо при общении.
5. Мой преподаватель использует междометья (например, Wow – «Ого») при общении.
6. Мой преподаватель использует эмодзи (например :-)), при общении.
7. Мой преподаватель быстро реагирует на вопросы, отвечая в течение 24 часов.
8. Мой преподаватель быстро предоставляет отзыв по выполненному заданию, и студент может использовать информацию из отзыва при выполнении следующих заданий.
9. Мой преподаватель точно сообщает основные темы курса.
10. Мой преподаватель точно формулирует основные цели курса.
11. Мой преподаватель дает четкие инструкции по выполнению заданий учебного курса.
12. Во время обсуждений мой преподаватель отвечает практически на все комментарии студентов.
13. Мой преподаватель дает тщательно подготовленные ответы на мои комментарии/вопросы.
14. Мой преподаватель дает продуманные комментарии к моим заданиям.

Для адаптации инструментов измерения к российской выборке использовался метод обратного перевода Р. Брислина (Brislin, 1980). Оценка надежности используемых шкал производилась с помощью коэффициента  $\alpha$  Кронбаха. Для шкалы ясности изложения материала  $\alpha$  Кронбаха составила 0,894. Для шкалы вербальной открытости – 0,812, для шкалы невербальной откры-

тости – 0,820. Показатель является высоким. Следовательно, можно сделать вывод о надежности применения и дальнейшего использования данных.

Также студенты оценивали качество интернет-соединения по пяти-балльной шкале Ликерта, указывая свою удовлетворенность от 1 – очень недоволен до 5 – очень доволен.

Респондентам задавался вопрос о количестве посещенных занятий в течение курса. Закрытый вопрос предполагал следующие варианты ответа: а) 1–4 занятия; б) 5–9 занятий; в) 10 и более занятий.

Использовались следующие методы анализа: описательная статистика и корреляционный анализ (коэффициенты Гамма, *d* Сомерса), построение факторной структуры осуществлено методом главных компонент вращением варимакс. Полученные критерий сферичности и мера адекватности выборки КМО (представлены в табл. 2) позволили сделать вывод о наличии корреляций и высоком уровне адекватности, достаточном для применения факторного анализа к нашей выборке.

Таблица 2 / Table 2

**Критерии Кайзера – Майера – Олкина (КМО) и Бартлетта /  
The Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) and Bartlett's tests**

Критерии / Criteria	Вербальная открытость / Verbal immediacy	Невербальная открытость / Non-verbal immediacy
Мера адекватности выборки КМО / KMO sample adequacy test	0,807	0,874
Критерий сферичности Бартлетта / Bartlett's sphericity test	1720,853 при $p < 0,05$ / at $p < 0.05$	2480,740 при $p < 0,05$ / at $p < 0.05$

Затем выделенные факторы анализировались также с помощью корреляционного анализа (коэффициенты Гамма, *d* Сомерса).

### Результаты и обсуждение

В ходе исследования было выявлено, что студент, посещающий большее количество занятий, высоко оценивает вербальную (Гамма = 0,164 при  $p < 0,05$ ) и невербальную (Гамма = 0,120 при  $p < 0,05$ ) открытость преподавателя. Однако связь между количеством посещенных студентом занятий и восприятием ясности изложения материала преподавателем не была обнаружена.

Факторный анализ вербальной открытости позволил построить трехфакторную структуру. Анализ невербальной открытости указал на наличие двух факторов (табл. 3).

Детальный анализ связи посещаемости с каждым из элементов факторной структуры показал следующее (табл. 4).

Во-первых, посещаемость связана с открытостью преподавателя в обсуждении не связанных с курсом вопросов (Гамма = 0,156 при  $p < 0,05$ ). Если преподаватель уделяет большое внимание всему, что интересно студентам, может подключиться к обсуждению вопросов практически на любую тему и открыт к общению, студенты активно посещают его занятия. Данные характеристики коммуникативного поведения преподавателя привлекательны для студентов. Студенты проявляют интерес к позиции взрос-

лого человека по вопросам, которые могут быть не связаны с тематикой курса обучения, но являются значимыми для молодых людей. Полученные результаты совпадают с результатами предыдущих исследований в области образовательной коммуникации. Например, Д. Дирил подчеркивал, что студенты реже пропускают занятия, когда преподаватель готов разговаривать с ними на разные темы (Diril, 2020).

Таблица 3 / Table 3

**Факторная структура вербальной и невербальной открытости /  
Factor structure of verbal and non-verbal immediacy**

<b>Факторы / Factors</b>	<b>Собственное значение / Eigenvalue</b>	<b>Объясненная дисперсия, % / Explained variance, %</b>
<i>Вербальная открытость / Verbal immediacy</i>		
1. Инициации и поддержание обратной связи / Initiating and maintaining feedback	4,138	31,833
2. Открытость в обсуждении не связанных с курсом вопросов / Immediacy in discussing issues not related to the course	1,862	14,325
3. Форма обращения / Form of address	1,247	9,593
<i>Невербальная открытость / Non-verbal immediacy</i>		
1. Временной фактор (скорость реакции преподавателя) / Time factor (teacher's reaction rate)	4,863	34,738
2. Использование невербальной символики / Using non-verbal symbols	2,918	20,845

Таблица 4 / Table 4

**Корреляция между вербальной/невербальной открытостью и посещаемостью студентов и качеством интернет-соединения (коэффициент гамма) /  
Correlation between verbal/non-verbal immediacy and students' attendance and quality of internet connection (gamma coefficient)**

<b>Факторы / Factors</b>	<b>Посещаемость занятий студентом / Students' attendance</b>	<b>Качество интернет-соединения / Quality of the Internet connection</b>
<i>Вербальная открытость / Verbal immediacy</i>		
1. Инициации и поддержание обратной связи / Initiating and maintaining feedback	0,119	0,161
2. Открытость в обсуждении не связанных с курсом вопросов / Immediacy in discussing issues not related to the course	0,156	–
3. Форма обращения / Form of address	–	0,144
<i>Невербальная открытость / Non-verbal immediacy</i>		
1. Временной фактор (скорость реакции преподавателя) / Time factor (teacher's reaction rate)	–	0,308
2. Использование невербальной символики / Using non-verbal symbols	0,189	–

Во-вторых, количество посещений занятий студентами связано с вербальной открытостью преподавателя – с элементом «инициация и поддержание обратной связи» (Гамма = 0,119 при  $p < 0,05$ ). Студентов привлекают преподаватели, которые задают им вопросы об их мнении и с готовностью выслушивают ответы. Обсуждение актуальных вопросов по инициативе преподавателя воспринимается как значимый элемент образовательной онлайн-коммуникации. Преподаватели, которые с готовностью отвечают на комментарии студентов онлайн и всегда находятся на связи и открыты к общению в сети, вызывают доверие у студентов. Быстрая обратная связь воспринимается как положительная характеристика онлайн-взаимодействия с преподавателем. Полученные результаты подтвердили утверждение ученых о том, что быстрый ответ преподавателя воспринимается студентами, как желание помочь и оказать поддержку учащимся (Walkem, 2014).

В-третьих, посещение студентами большего числа онлайн-занятий преподавателя связано с его умением использовать невербальную символику (Гамма = 0,189 при  $p < 0,05$ ). Можно предположить, что, несмотря на использование студентами большого количества сокращений для ускорения коммуникации, для них важна и эмоциональная составляющая, которую через текст они не всегда отслеживают. Преподаватель, использующий невербальные символы с указанием чувств и эмоций, воспринимается как более открытый к общению и вызывает больше доверия у студентов. Данные результаты подтверждают идею о том, что знак – это «важный посредник в социальных взаимодействиях и коммуникации» (Салманова, Алижанова, 2016, с. 6).

Таким образом, для того чтобы больше студентов посещали онлайн-занятия, преподавателю необходимо обратить внимание на организацию обсуждений вопросов, не связанных напрямую с содержанием курса, например, для привлечения внимания или создания эмоциональной передышки. А также нужно учиться использовать современные коммуникативные онлайн-символы для общения со студентами в онлайн-пространстве, так как для молодых людей важно чувствовать эмоциональную включенность собеседника, а не просто читать «сухой» текст. Помимо этого, реакция на сообщения студентов в сети должна быть достаточно быстрой.

Хорошая посещаемость, в свою очередь, усиливает ощущение открытости от коммуникативного поведения преподавателя, его близости к студентам. В то время как, посещая занятия нестабильно, студент, как правило, ожидает осуждения со стороны преподавателя и это искажает его восприятие коммуникативного поведения преподавателя.

По результатам эмпирического анализа была выявлена связь между качеством интернет-соединения и ясностью изложения материала преподавателем: чем лучше интернет-связь во время онлайн-занятия, тем скорее студент оценит ясность изложения высоко ( $d$  Сомерса = 0,262 при  $p < 0,05$ ). При ухудшении связи студенту будет сложно следить за логикой изложения материала преподавателем, студент может что-то упустить, не услышать и, как следствие, коммуникативное поведение преподавателя будет восприниматься как менее ясное.

Также было выявлено, что качество интернет-соединения связано с некоторыми содержательными элементами коммуникативной открытости пре-

подавателя. Во-первых, удовлетворенность студента интернет-соединением связана с элементом вербальной открытости преподавателя «инициация и поддержание обратной связи» (Гамма = 0,161 при  $p < 0,05$ ). В данной ситуации преподаватель нацелен на получение и поддержание обратной связи от студентов. Это является привлекательной характеристикой действий преподавателя для студентов в том случае, когда интернет-соединение отличается хорошим качеством и стабильностью. Студент воспринимает этот элемент коммуникативного поведения преподавателя как демонстрацию заинтересованности в поддержании контакта и чаще всего старается активно проявить себя на онлайн-занятии. В противном случае, например, при сбое интернет-соединения, студент испытывает неудобство при общении с преподавателем, так как не может своевременно отвечать на вопросы и участвовать в дискуссиях и «инициация и поддержание обратной связи» преподавателем вызывает негативные эмоции.

Во-вторых, качество интернет-соединения связано еще с одним элементом вербальной открытости – «форма обращения» (Гамма = 0,144 при  $p < 0,05$ ). Если преподаватель обращается к студентам по имени и задает им вопросы, то при условии хорошей связи, студент воспринимает это положительно, но при нестабильном интернет-соединении, это будет усложнять процесс коммуникации, а впоследствии может сказаться на удовлетворенности процессом обучения в целом.

Наиболее выраженная связь была обнаружена между качеством интернет-соединения и временным фактором невербальной открытости преподавателя (Гамма = 0,308 при  $p < 0,05$ ). Было установлено, что скорость реакции преподавателя на поступающие от студентов запросы (вопросы, комментарии, уточнения) является важной составляющей онлайн-обучения. Если преподаватель не отвечает студенту в течение нескольких дней даже по причине технических проблем интернет-соединения, то студент воспринимает это как негативный фактор, мешающий его обучению, и его мотивация и желание изучать содержание курса снижается.

Итак, несмотря на то, что интернет-соединение является зачастую независимой от участников процесса обучения составляющей, тем не менее существует связь между качеством интернет-связи и такими элементами вербальной и невербальной открытости преподавателя как инициация и «поддержание обратной связи», «форма обращения» и «временной фактор» в виде скорости реакции преподавателя.

### **Заключение**

В ходе исследования была выявлена взаимосвязь вербальной и невербальной открытости коммуникативного поведения преподавателя с посещаемостью занятий студентами. Эта двусторонняя связь характеризуется тем, что, с одной стороны, открытость преподавателя, способствующая атмосфере взаимопонимания и доверия в онлайн-классе и в целом при прохождении курса привлекает студентов, и они более активно посещают занятия. С другой стороны, большее количество посещенных занятий способствует тому, что студенты воспринимают преподавателя как более открытого к общению.

Несмотря на то что не было обнаружено связи между посещаемостью занятий и ясностью коммуникативного поведения преподавателя онлайн, посещаемость связана с созданием более тесного контакта с преподавателем, что, в свою очередь, способствует более точному восприятию материала студентами, так как открытость поведения преподавателя и ясность его коммуникативного поведения взаимосвязаны (Chesebro, McCroskey, 1998; Powell, Harville, 1990; Horn, 2022). И наоборот, в ряде исследований доказано, что точно воспринимаемый материал занятия приводит к доверительным отношениям преподавателя и студентов, в результате чего студенты стараются не пропускать занятия (Rajabnejad et al., 2017; Xie, Derakhshan, 2021).

Помимо этого, было установлено, что качество интернет-соединения воздействует на процесс коммуникации студентов с преподавателем. В зависимости от качества интернет-соединения вербальная открытость преподавателя может восприниматься студентами как положительно, так и отрицательно. При хорошем качестве интернет-соединения вербальная открытость преподавателя способствует созданию комфортной атмосферы на занятии, в то время как при наличии помех и нестабильной связи, студент испытывает беспокойство и боязнь пропустить адресованную ему информацию. Важно отметить, что если качество интернет-соединения приводит к задержке ответа преподавателя, то студент воспринимает это негативно, как помеху в обучении. То есть, скорость ответа преподавателя в синхронном и асинхронном формате общения онлайн, которую можно назвать временным фактором невербальной открытости, очень важна для учащихся. Полученные результаты являются новыми. Ранее исследователи не выделяли факторов, которые приводят к отрицательному восприятию студентами вербальной открытости преподавателя онлайн. Напротив, исследователи подчеркивали связь вербальной открытости и эффективности обучения (Gardner et al., 2017).

Исходя из вышесказанного, можно рекомендовать преподавателю и учебным заведениям при организации онлайн-обучения убедиться, что у каждого студента есть доступ к высокоскоростному интернету и предусмотреть варианты решения технических проблем. Помимо этого, полученный результат может служить основанием для совершенствования нормативной базы организационно-методического сопровождения образовательного процесса.

Проведенное исследование имеет два основных ограничения. Во-первых, использованные в исследовании инструменты измерения степени восприятия студентами ясности и открытости коммуникативного поведения преподавателя в формате онлайн-обучения были основаны на субъективной оценке студентов. Хотя такие инструменты измерения достаточно надежны и являются валидными, еще более точную информацию об оценке учащимися коммуникативного поведения преподавателя онлайн можно получить с помощью наблюдения или проведения эксперимента (Hsu, 2012; Smith, 1984). Второе ограничение связано с тем, что практически все респонденты имели примерно одинаковый опыт обучения в онлайн-формате. Если бы исследование охватывало группу студентов с разным опытом обучения в онлайн-классах, то связь между организационно-техническими факторами и ясностью и открытостью преподавателя могла бы проявляться по-другому.

Исследования в этом направлении могут быть продолжены. Перспективно, с нашей точки зрения, проанализировать насколько плохое качество интернет-соединения снижает посещаемость онлайн-занятий, а также изучить как другие элементы коммуникативного поведения преподавателя, такие как, например, юмор, способность мотивировать студента, проявление эмпатии влияют на посещаемость.

### Список литературы

- Абрамова М.О., Баранников К.А., Груздев И.А., Жихарев Д.А., Леушков О.В., Отт М.А., Рогозин Д.М., Сандлер Д.Г., Суханова Е.А., Терентьев Е.А., Фруммин И.Д. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: аналитический доклад / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фруммин. Томск: Томский государственный университет, 2021. 46 с.
- Борунова Е.Б., Пескова И.М. Об организации дистанционного обучения иностранному языку студентов естественнонаучных специальностей педагогического вуза // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение: сборник научных трудов V Международной научно-практической конференции (14–15 октября 2021 г., Орел, ОГУ имени И.С. Тургенева). Орел: Картуш, 2021. С. 268–274.
- Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 8–14. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14>
- Колесов К.И. К вопросу перехода в онлайн-формат на подготовительном факультете НГТУ имени Р.Е. Алексеева // Инновационные технологии в образовательной деятельности: материалы XXIV Международной научно методической конференции, Н. Новгород, 2 марта 2022 г. Н. Новгород: НГТУ имени Р.Е. Алексеева, 2022. С. 285–288.
- Лепшикова Е.А. Эффективность использования информационных технологий в образовании // Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития: материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. Карачаевск: КЧГУ, 2021. С. 223–228.
- Леценко С.А. Образовательные дистанционные технологии в онлайн-обучении // Актуальные проблемы деятельности подразделений УИС: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 20 мая 2021 г. Воронеж: Научная книга, 2021. С. 546–547.
- Надточий Ю.Б. Факторы, влияющие на качество онлайн-занятий // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 2 (46). С. 68–74. [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2021\\_12\\_02\\_68](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2021_12_02_68)
- Нарбут Н.П., Аleshковский И.А., Гаспаршвили А.Т., Крухмалева О.В. Вынужденное дистанционное обучение как стимул технологических изменений высшей школы России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 3. С. 611–621. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-3-611-621>
- Раздрогов М.О. Особенности проведения занятий по дисциплинам компьютерного цикла в online-формате в условиях карантина // Актуальные вопросы педагогики: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и просвещение, 2020. С. 44–48.
- Салманова Д.А., Алижанова Х.А. Исследование речевого и неречевого поведения педагога // Наука вчера, сегодня, завтра. 2016. № 1–2 (24). С. 101–109.
- Скнарев Д.С. Коммуникативное поведение педагога в онлайн и офлайн-среде // Риторические традиции и коммуникативные процессы в эпоху цифровизации: материалы XXIII Международной научной конференции (6–8 февраля 2020 г.) / под общ. ред. Ч.Б. Далецкого, А.Ю. Платко. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2020. С. 491–500.

- Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 97–105.
- Чернобай Е.В., Давлатова М.А. Изменение профессиональных ролей учителя в условиях дистанционного обучения школьников: актуальный взгляд // Педагогика. 2020. Т. 84. № 11. С. 100–108.
- Чиркова В.М. Влияние дистанционной формы обучения на успеваемость и посещаемость иностранных учащихся в период пандемии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 303–305. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1003-0076>
- Al Ghamdi A. Influence of lecturer immediacy on students' learning outcomes: evidence from a distance education program at a university in Saudi Arabia // International Journal of Information and Education Technology. 2017. Vol. 7. No 1. Pp. 35–39. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.1.838>
- Avtgis T.A. Affective learning, teacher clarity, and student motivation as a function of attributional confidence // Communication Research Reports. 2001. Vol. 18. No 4. Pp. 345–353. <https://doi.org/10.1080/08824090109384815>
- Baker J.D. An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7. No 1. Pp. 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.006>
- Bolliger D.U., Wasilik O. Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education // Distance Education. 2009. Vol. 30. No 1. Pp. 103–116. <https://doi.org/10.1080/01587910902845949>
- Bouhnik D., Marcus T. Interaction in distance-learning courses // Journal of the American Society for Information Science and Technology. 2006. Vol. 57. No 3. Pp. 299–305. <https://doi.org/10.1002/asi.20277>
- Brislin R.W. Translation and content analysis of oral and written material // Handbook of cross-cultural psychology: Methodology / ed. by H.C. Triandis, J.W. Berry. Boston: Allyn and Bacon, 1980. Pp. 389–444.
- Chesebro J.L., McCroskey J.C. The development of the teacher clarity short inventory (TCSI) to measure clear teaching in the classroom // Communication Research Reports. 1998. Vol. 15. No 3. Pp. 262–266. <https://doi.org/10.1080/08824099809362122>
- Diril D. Teaching as an art of communication: an investigation into the nature of teacher immediacy and perceived attendance (M.S. in Educational Sciences Thesis). Ankara: Middle East Technical University, 2020. 165 p.
- Farwell C.L. Measurements of effective teaching in the traditional and online contexts: teacher immediacy, student motivation, & student learning. Macomb: Western Illinois University, 2011. 112 p.
- Faylor N.R., Beebe S.A., Houser M.L., Mottet T.P. Perceived differences in instructional communication behaviors between effective and ineffective corporate trainers // Human Communication. 2008. Vol. 11. No 1. Pp. 149–156.
- Finn A.N. Teacher use of prosocial and antisocial power bases and students' perceived instructor understanding and misunderstanding in the college classroom // Communication Education. 2012. Vol. 61. No 1. Pp. 67–79. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.636450>
- Finn A.N., Schrodt P. Students' perceived understanding mediates the effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on learner empowerment // Communication Education. 2012. Vol. 61. No. 2. Pp. 111–130. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.656669>
- Gardner E.E., Anderson L.B., Wolvin A.D. Understanding instructor immediacy, credibility, and facework strategies through a qualitative analysis of written instructor feedback // Qualitative Research Reports in Communication. 2017. Vol. 18. No. 1. Pp. 27–35. <https://doi.org/10.1080/17459435.2016.1247113>
- Horn D.C. Instructional clarity examined as a transactional communication process (Doctor of Education Thesis). Normal: Illinois State University, 2022. 164 p. <https://doi.org/10.30707/etd2022.20220606094400712813.999982>



- Hsu C.F.* The influence of vocal qualities and confirmation of nonnative English-speaking teachers on student receiver apprehension, affective learning, and cognitive learning // *Communication Education*. 2012. Vol. 61. No. 1. Pp. 4–16. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.615410>
- Krouglov A.* Emergency remote teaching and learning in simultaneous interpreting: capturing experiences of teachers and students // *Training, Language and Culture*. 2021. Vol. 5. No 3. Pp. 41–56. <https://doi.org/10.22363/2521-442x-2021-5-3-41-56>
- Oliver R., Herrington J.* Factors influencing quality online learning experiences // *Quality Education @ a Distance* / ed. by G. Davies, E. Stacey. Boston: Springer, 2003. Pp. 129–136. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-35700-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-0-387-35700-3_14)
- Powell R.G., Harville B.* The effects of teacher immediacy and clarity on instructional outcomes: an intercultural assessment // *Communication Education*. 1990. Vol. 39. No 4. Pp. 369–379. <https://doi.org/10.1080/03634529009378816>
- Rajabnejad F., Pishghadam R., Saboori F.* On the influence of stroke on willingness to attend classes and foreign language achievement // *Applied Research on English Language*. 2017. Vol. 6. No 2. Pp. 141–158. <https://doi.org/10.22108/are.2017.21344>
- Rocca K.A.* College student attendance: impact of instructor immediacy and verbal aggression: Brief Report // *Communication Education*. 2004. Vol. 53. No. 2. Pp. 185–195. <https://doi.org/10.1080/03634520410001682447>
- Schubert-Irastorza C., Fabry D.L.* Improving student satisfaction with online faculty performance // *Journal of Research in Innovative Teaching*. 2011. Vol. 4. No 1. Pp. 168–179.
- Sitzmann T., Ely K., Bell B.S., Bauer K.N.* The effects of technical difficulties on learning and attrition during online training // *Journal of Experimental Psychology: Applied*. 2010. Vol. 16. No 3. Pp. 281–292. <https://doi.org/10.1037/a0019968>
- Smith L.R.* Presentational behaviors and student performance. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, April 23–27, 1984). ERIC Clearinghouse, 1984. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED242640.pdf> (accessed: 20.02.2023).
- Titsworth B.S.* Students' notetaking: The effects of teacher immediacy and clarity // *Communication Education*. 2004. Vol. 53. No 4. Pp. 305–320. <https://doi.org/10.1080/0363452032000305922>
- Walkem K.* Instructional immediacy in e-learning // *Collegian*. 2014. Vol. 21. No 3. Pp. 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2013.02.004>
- Xie F., Derakhshan A.* A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 708490. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Zheng J.* A functional review of research on clarity, immediacy, and credibility of teachers and their impacts on motivation and engagement of students // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 712419. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712419>

### История статьи:

Поступила в редакцию 5 декабря 2022 г.

Принята к печати 16 января 2023 г.

### Для цитирования:

Ряпина Н.Е., Пермьякова Т.М., Балезина Е.А. Взаимосвязь коммуникативного поведения преподавателя и организационно-технических факторов в формате онлайн-обучения в вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 163–182. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-163-182>

### Вклад авторов:

Н.Е. Ряпина – разработка концепции, проведение исследования, подготовка и редактирование текста. Т.М. Пермьякова – разработка концепции, разработка методологии, утверждение окончательного варианта статьи. Е.А. Балезина – проведение статистического анализа, табличное и графическое представление результатов.

### Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### Сведения об авторах:

*Ряпина Наталья Евгеньевна*, старший преподаватель департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Пермь, Россия). ORCID: 0000-0001-9157-6854, ScopusID: 57385119700, ResearcherID: ABI-3383-2020, eLIBRARY SPIN-код: 8075-8359. E-mail: neriapina@hse.ru

*Пермякова Татьяна Михайловна*, доктор филологических наук, профессор департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Пермь, Россия). ORCID: 0000-0003-4960-5038, ScopusID: 56548692800, ResearcherID: G-8747-2015, eLIBRARY SPIN-код: 1063-7868. E-mail: tpermyakova@hse.ru

*Балезина Екатерина Андреевна*, кандидат социологических наук, постдок, научный сотрудник департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Пермь, Россия). ORCID: 0000-0002-2456-0913, ResearcherID: ABG-6783-202, eLIBRARY SPIN-код: 3143-3860. E-mail: katebalezi@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-163-182

EDN: EZMYUO


UDC 378

Research article

## Teacher's Communicative Behaviors in Relation to Organizational and Technical Factors in Online University Education

Natalia E. Riapina  , Tatyana M. Permyakova , Ekaterina A. Balezina 

HSE University,  
27 Lebedev St, Perm, 6141007, Russian Federation

 neriapina@hse.ru

**Abstract.** The authors present the results of a study of the relationship of the quality of the Internet connection and students' attendance with the clarity and immediacy of the teacher's communicative behavior in the process of online university education. The relevance of the problem is due to significant changes currently taking place in the Russian educational environment: the active use of the online training format affects both the content of education and its organization. The study involved 409 undergraduate students (females – 71%, mean age = 20, SD = 2.1). The students' perceptions of the clarity and immediacy of the teacher's communicative behaviors in the online training format were measured by tools based on their subjective assessments. In addition, the students evaluated the quality of Internet connection on a five-point scale and indicated how many classes they attended; since these factors are presumably associated with their perceptions of their teacher's behavior. The results of the study showed a positive correlation between the teacher's immediacy and the students' attendance; however, no relationship was found between the clarity of the teacher's communicative behavior and students' attendance. It was also found that the quality of the Internet connection is directly related to the teacher's clarity and immediacy. Moreover, the latter

can be perceived both positively and negatively depending on the quality of the Internet connection. The obtained data indicate that the organizational and technical factors are very important for teacher – student interaction in the online training format.

**Key words:** students' attendance, Internet connection, teacher's communication behaviors, teacher's clarity, teacher's immediacy, online training

## References

- Abramova, M.O., Barannikov, K.A., Gruzdev, I.A., Zhikharev, D.A., Leshukov, O.V., Ott, M.A., Rogozin, D.M., Sandler, D.G., Sukhanova, E.A., Terent'ev, E.A., & Frumin, I.D. (2021). *The quality of education at Russian universities: What we learned in the pandemic: Analytical report*. Tomsk: Tomsk State University. (In Russ.)
- Al Ghamdi, A. (2017). Influence of lecturer immediacy on students' learning outcomes: Evidence from a distance education program at a university in Saudi Arabia. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(1), 35–39. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.1.838>
- Avtgis, T.A. (2001). Affective learning, teacher clarity, and student motivation as a function of attributional confidence. *Communication Research Reports*, 18(4), 345–353. <https://doi.org/10.1080/08824090109384815>
- Baker, J.D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.006>
- Bolliger, D.U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103–116. <https://doi.org/10.1080/01587910902845949>
- Borunova, E.B., & Peskova, I.M. (2021). About the organization of distance learning of a foreign language for students of natural science specialties of a pedagogical university. *Language. Culture. Communication: Study and Learning: Conference Proceedings* (pp. 268–274). Orel: Kartush Publ. (In Russ.)
- Bouhnik, D., & Marcus, T. (2006). Interaction in distance-learning courses. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(3), 299–305. <https://doi.org/10.1002/asi.20277>
- Brislin, R.W. (1980). Translation and content analysis of oral and written material. In H.C. Triandis & J.W. Berry (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology: Methodology* (pp. 389–444). Boston: Allyn and Bacon.
- Chernobay, E.V., & Davlatova, M.A. (2020). Changing the professional roles of teachers in the context of distance learning for schoolchildren: a current view. *Pedagogika*, 84(11), 100–108. (In Russ.)
- Chesebro, J.L., & McCroskey, J.C. (1998). The development of the teacher clarity short inventory (TCSI) to measure clear teaching in the classroom. *Communication Research Reports*, 15(3), 262–266. <https://doi.org/10.1080/08824099809362122>
- Chirkova, V.M. (2021) Influence of distance learning on the achievement and attendance of foreign students during the pandemic period. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 10(3), 303–305. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1003-0076>
- Diril, D. (2020). *Teaching as an art of communication: an investigation into the nature of teacher immediacy and perceived attendance* (M.S. in Educational Sciences Thesis). Ankara: Middle East Technical University.
- Farwell, C.L. (2011). *Measurements of effective teaching in the traditional and online contexts: Teacher immediacy, student motivation, & student learning*. Macomb: Western Illinois University.

- Faylor, N.R., Beebe, S.A., Houser, M.L., & Mottet, T.P. (2008). Perceived differences in instructional communication behaviors between effective and ineffective corporate trainers. *Human Communication, 11*(1), 149–156.
- Finn, A.N. (2012). Teacher use of prosocial and antisocial power bases and students' perceived instructor understanding and misunderstanding in the college classroom. *Communication Education, 61*(1), 67–79. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.636450>
- Finn, A.N., & Schrodt, P. (2012). Students' perceived understanding mediates the effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on learner empowerment. *Communication Education, 61*(2), 111–130. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.656669>
- Gardner, E.E., Anderson, L.B., & Wolvin, A.D. (2017). Understanding instructor immediacy, credibility, and facework strategies through a qualitative analysis of written instructor feedback. *Qualitative Research Reports in Communication, 18*(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/17459435.2016.1247113>
- Horn, D.C. (2022). *Instructional clarity examined as a transactional communication process* (Doctor of Education Thesis). Normal: Illinois State University. <https://doi.org/10.30707/etd2022.20220606094400712813.999982>
- Hsu, C.F. (2012). The influence of vocal qualities and confirmation of nonnative English-speaking teachers on student receiver apprehension, affective learning, and cognitive learning. *Communication Education, 61*(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.615410>
- Kazakova, E.I. (2020). Digital transformation of pedagogical education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin, (1)*, 8–14. (In Russ.) <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14>
- Kolesov, K.I. (2022). Transition to online at the preparatory faculty of NSTU University named after R.E. Alekseev. *Innovative Technologies in Educational Activities: Conference Proceedings* (pp. 285–288). Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev. (In Russ.)
- Krouglov, A. (2021). Emergency remote teaching and learning in simultaneous interpreting: Capturing experiences of teachers and students. *Training, Language and Culture, 5*(3), 41–56. <https://doi.org/10.22363/2521-442x-2021-5-3-41-56>
- Lepshokova, E.A. (2021). Information technology efficiency in education. *Mother Tongue Today: Problems of Preservation and Development: Conference Proceedings* (pp. 223–228). Karachayevsk: Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev. (In Russ.)
- Leshchenko, S.A. (2021). Distance education technologies in online learning. *Actual Problems of the Activities of the Units of the Penal System: Conference Proceedings* (pp. 546–547). Voronezh: Nauchnaya Kniga Publ. (In Russ.)
- Nadtochiy, Yu.B. (2021). Factors affecting the quality of online classes. *The Humanities and Education, 12*(2), 68–74. (In Russ.) [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2021\\_12\\_02\\_68](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2021_12_02_68)
- Narbut, N.P., Aleshkovski, I.A., Gasparishvili, A.T., & Krukhmaleva, O.V. (2020). Forced shift to distance learning as an impetus to technological changes in the Russian higher education. *RUDN Journal of Sociology, 20*(3), 611–621. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-3-611-621>
- Oliver, R., & Herrington, J. (2003). Factors influencing quality online learning experiences. In G. Davies & E. Stacey (Eds.), *Quality Education @ a Distance* (pp. 129–136). Boston: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-35700-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-0-387-35700-3_14)
- Powell, R.G., & Harville, B. (1990). The effects of teacher immediacy and clarity on instructional outcomes: An intercultural assessment. *Communication Education, 39*(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/03634529009378816>
- Rajabnejad, F., Pishghadam, R., & Saboori, F. (2017). On the influence of stroke on willingness to attend classes and foreign language achievement. *Applied Research on English Language, 6*(2), 141–158. <https://doi.org/10.22108/are.2017.21344>
- Razdrogov, M.O. (2020). The features of conducting online classes of computer cycle in quarantine conditions. *Topical issues of pedagogy: Conference Proceedings* (pp. 44–48). Penza: Nauka i Prosveshchenie Publ. (In Russ.)

- Rocca, K.A. (2004). College student attendance: Impact of instructor immediacy and verbal aggression: Brief Report. *Communication Education*, 53(2), 185–195. <https://doi.org/10.1080/03634520410001682447>
- Salmanova, J.A., & Alizhanova, H.A. (2016). Study of speech and conduct nonverbal teacher. *Nauka Vchera, Segodnya, Zavtra*, (2–1), 101–109. (In Russ.)
- Schubert-Irastorza, C., & Fabry, D.L. (2011). Improving student satisfaction with online faculty performance. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 4(1), 168–179.
- Sitzmann, T., Ely, K., Bell, B.S., & Bauer, K.N. (2010). The effects of technical difficulties on learning and attrition during online training. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 16(3), 281–292. <https://doi.org/10.1037/a0019968>
- Sknarev, D.S. (2020). The communicative behavior of the teacher in online and offline environments. *Rhetorical Traditions and Communication Processes in the Era of Digitalization: Conference Proceedings* (pp. 91–500). Moscow: Moscow State Linguistic University. (In Russ.)
- Smith, L.R. (1984). *Presentational behaviors and student performance*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, April 23–27, 1984). ERIC Clearinghouse. Retrieved February 20, 2023, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED242640.pdf>
- Titsworth, B.S. (2004). Students' notetaking: The effects of teacher immediacy and clarity. *Communication Education*, 53(4), 305–320. <https://doi.org/10.1080/0363452032000305922>
- Tyunnikov, Yu., & Maznichenko, M. (2004). Teacher-student interaction scenario. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, (12), 97–105. (In Russ.)
- Walkem, K. (2014). Instructional immediacy in elearning. *Collegian*, 21(3), 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2013.02.004>
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12, 708490. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Zheng, J. (2021). A functional review of research on clarity, immediacy, and credibility of teachers and their impacts on motivation and engagement of students. *Frontiers in Psychology*, 12, 712419. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712419>

#### Article history:

Received 5 December 2022

Revised 12 January 2023

Accepted 16 January 2023

#### For citation:

Riapina, N.E., Permyakova, T.M., & Balezina, E.A. (2023). Teacher's communicative behaviors in relation to organizational and technical factors in online university education. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 163–182. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-163-182>

#### Author's contribution:

Natalia E. Riapina – concept of the research, research conducting, text preparing and editing.  
Tatyana M. Permyakova – concept and design of the research, approval of the final version of the article.  
Ekaterina A. Balezina – statistical data processing, tabular and graphical presentation of results.

#### Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

**Bio notes:**

*Natalia E. Riapina*, is Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, HSE University (Perm, Russia). ORCID: 0000-0001-9157-6854, Scopus ID: 57385119700, ResearcherID: ABI-3383-2020, eLIBRARY SPIN-code: 8075-8359. E-mail: neriapina@hse.ru

*Tatyana M. Permyakova*, Doctor of Philology, Professor, Department of Foreign Languages, HSE University (Perm, Russia). ORCID: 0000-0003-4960-5038, Scopus ID: 56548692800, ResearcherID: G-8747-2015, eLIBRARY SPIN-code: 1063-7868. E-mail: tpermyakova@hse.ru

*Ekaterina A. Balezina*, Ph.D. in Sociology, is Research Fellow, Department of Foreign Languages, HSE University (Perm, Russia). ORCID: 0000-0002-2456-0913, ResearcherID: ABG-6783-202, eLIBRARY SPIN-code: 3143-3860. E-mail: katebalezi@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-183-190

EDN: FCOOCC

UDC 378.4

**Universities at the Crossroads:  
New Meanings and Growth Points in the Digital Reality:  
Book Review of:**

**Osmuk, L.A. (Ed.). (2022). *L'université et la ville: dialogue dans le discours post-industriel sur l'exemple de la Russie et de la France: monographie*. Novossibirsk: NSTU Publ.**

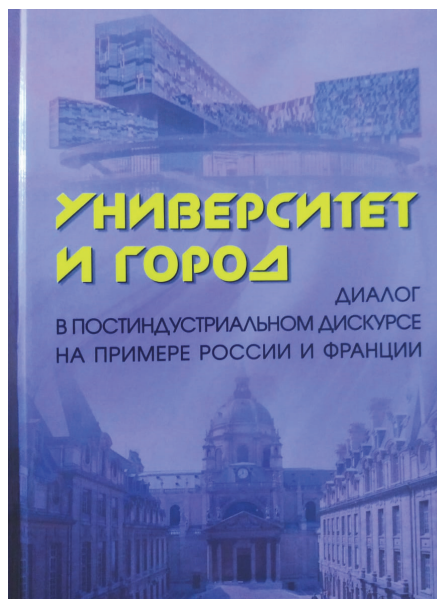
Elena V. Khakhalkina 

National Research Tomsk State University,  
36 Prospekt Lenina, Tomsk, 634050, Russian Federation

 [ekhakhalkina@mail.ru](mailto:ekhakhalkina@mail.ru)

The role of universities in the social and political life of many countries of the world has increased significantly in recent years. Ronald Barnett, a recognized expert in the field of higher education, Emeritus Professor at the Institute of Education, University of London (Great Britain), noting the *supercomplexity* (italicized by the author. – E.Kh.) of the modern world, exhorts universities to think about themselves, “...the university should reflect on itself so as to understand its own inner resources for educating for a world of persistent uncertainty, both in its systems and in what it is to be human amid radical instability...” and to use their resources “to reach out to the wider world in all manner of ways to help to develop the public sphere” (Barnett, 2019, p. 287).

In 2022, there appeared a solid monograph on rethinking the role of universities and their interaction with the city, its inhabitants and urban infrastructure. Among the authors were scientists from the universities of Tomsk (NRTSU, TSUAB), Novosibirsk (NSTU, NSU), Moscow (HSE), Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (IEIE SBRAS), and France (Paul Valéry University of Montpellier).



In Russian and foreign historiography, it is the first work of this kind: with a comparative analysis of the cases of the Russian Federation and France in the context of the post-industrial discourse stated in the title. Moreover, the publication is bilingual: first comes the Russian text, then (from p. 293) the French version of the book begins.

The collective monograph (the review refers to the Russian version; the French part is completely analogous) consists of six chapters. The main content is preceded by the introductory words of Academician of the Russian Academy of Sciences A.V. Torkunov, Rector of MGIMO; I.V. Manuylov, Deputy Governor of the Novosibirsk Region, Professor A.A. Bataev, Rector of NSTU; L.M. Ogorodova, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences and Deputy Governor of the Tomsk Region for the Scientific and Educational Complex and Digital Transformation, and Professor E.V. Galazhinsky, Rector of the National Research Tomsk State University. The foreword was written by Doctor of Sociological Sciences L.A. Osmuk, who was also a science editor.

The monograph touches upon such topics as the modification of the modern university and the city, the historical roots of their interaction, the current trends in the development of the higher education system in the context of the urgent needs of the state and society, the change in the meaning and concept of the university city, their interaction within the ‘triple helix’, the processes of studentization and internationalization and others.

The authors start the story from the historical background. In particular, they draw attention to the fact that “the history of European universities (it is with their experience that the historical review begins. – *E.Kh.*) is inextricably linked with the city as a sociocultural and economic phenomenon, which largely determines the development vector of European civilization as a whole” (p. 15). If we talk about the French experience, then, for example, the University of Paris (*Université de Paris*) “immediately began to develop as part of the city, defining its cultural life” (p. 20).

In this regard, we should note an important detail: in recent years, the book of the French sociologist A. Lefebvre *The Right to the City* has begun to arouse increased interest among specialists. This book, published by symbolic coincidence during the student riots in France in 1968, outlined the ideas of decentralization of government in favor of cities and the right of citizens to make their own decisions about the use of urban space.

In the reviewed collective monograph, attention is also paid to the events of 1968. It is noted, in particular, that “after the turbulent events of the youth revolution of 1968, the University of Bordeaux underwent reorganization, like many universities in France” (p. 145). Moreover, the student revolution of 1968 confirmed that the universities and students of Paris are closely connected with the city and determine its socio-political development. It is also noteworthy that the students of France are still quite restless and active, and are a significant political force (however, at the same time, only individual universities in France stand out for their political activity)” (p. 27).



But why should Lefebvre's ideas and the experience of student protests and attempts at self-government have become in demand again in our day? The point here is that, in 2020, with the onset of the pandemic (which is rightly analyzed in different contexts in the collective monograph), the processes of deglobalization and increased regionalization against the backdrop of a sharp decrease in the mobility of people and transport links have emerged, bringing to the fore in discussions about the city the opportunities and needs of townspeople to influence current events. A. Lefebvre believed that "each type of society and mode of production presuppose the formation of a special type of city, producing a special type of physical and social space. A change in the mode of production must inevitably lead to a change in space" (Vershina, 2018, p. 51). In other words, it was about citizens as the main participants in social transformations, in which universities have been actively involved in recent years.

In the face of the pandemic, as can be seen, the actor role of cities has increased. With the onset of the pandemic, some cities began to exercise their 'right to the city' without prior permission (cases of the UK, USA, South Korea, Japan and others), taking a leading role in developing or promoting policy responses to the crisis, which were then expanded at the national level.

For universities, the future of internationalization has become an issue of increased complexity in the context of the pandemic: the decline in mobility, unprecedented in recent history, has predictably hit the ability of universities to attract international students. The authors of the monograph note that "although the coronavirus pandemic in 2019–2021 has made its own adjustments, Russian universities have continued to focus on attracting foreign students as one of the resources for the development of universities, along the way contributing to the expansion of the "soft power" of the state, which so far largely remains on second on the Russian agenda. Cities also join the competition for foreign students" (p. 39).

In this regard, it makes one wonder, for example, how foreign students choose a city for study, what they focus on in the first or second place, etc. The authors conducted a series of studies using quantitative and qualitative methods. The surveys for the period of 2018–20 have shown that "the mechanism for choosing a place of study is closely related to the reputation of the university itself, the activity of recruiting agencies and the monitoring of the virtual information environment. The nature of representation in the information environment of both the university and the city in which it is located becomes decisive for the decision made by the applicants. For those surveyed in both countries, the universal starting criteria for choosing a city were: (1) safety, cultural diversity and tolerance of the social environment; (2) aesthetic appeal of the city and available attractions in it; (3) good external and internal transport systems; (4) high concentration of foreign students in the city; and (5) open and accessible communication environment (p. 137).

The authors also identified specific criteria that contribute to internationalization both in the Russian Federation and France: For French cities, according to the surveys, these are "the mobility within the country, accessibility of other cities and their cultural potential and, accordingly, availability of an effective intercity transport system. For Siberian cities, this is the availability of education and

living” (p. 138). The climatic factor appeared as an ‘optional’ criterion in the responses. Moreover, if, predictably, “in relation to French cities this factor works as an attractive one, especially in the southern provinces, then in relation to Siberian cities ‘unusual weather conditions’, despite their perception by individual students as a ‘challenge’, rather have a negative impact along with the ‘away-from-Moscow’ factor (p. 138). The problem often lies not so much in the long cold season as in the lack of accessible ‘non-climatic’ infrastructure (indoor sports and entertainment facilities, winter gardens, warm stops, etc.)” (p. 138). It seems that this moment should be especially taken into account by the city authorities, given that the trend towards the internationalization and development of human capital in general is one of the conditions for the successful development of all spheres of life and the growth of the attractiveness of the city and the country.

However, as regards new trends in internationalization, the main one among them is the active inclusion of non-capital cities in the process: “It is easier for a small ‘university’ city to accept internationalization, as a result, in a million city, the process becomes spontaneous. If today France is attractive to students of Siberian universities, then French students are not ready to study in Siberia, but are ready to participate in joint (network) projects” (p. 140).

The monograph also touches upon the theme of a ‘smart city’, which is popular in modern literature. The authors quite rightly note that the pandemic has increased the demand for the introduction of ‘smart technologies’, for example, the ‘digital twin of the city’ can allow “effectively modelling the development of the urban area, managing all systems in accordance with the adopted development strategy, and seeing in advance the consequences of the proposed changes” (p. 199). In Tomsk, for example, it is planned to “create a digital prototype of one of the city blocks, with the help of which it will be possible to predict the development of the entire city or its individual systems” (p. 199).

Among other important topics of the collective research are (1) identification of the university’s role in generating traditions and shaping the socio-cultural space of the city; (2) academic toponymy: the trace of the university on the map of the city; (3) practices of forming traditions: historical and modern perspectives; (4) creation of a comfortable and accessible environment in the university city; (5) urban development of the university city (the case of Tomsk); (6) strategic interaction between the city and the university in the construction of the campus of the future; (7) contributions of universities to the sustainable development agenda, and (8) the best global and domestic practices of ‘sustainable’ universities.

Undoubtedly, of theoretical and practical interest is the chapter of the monograph devoted to the night life of students. The authors note that “‘night’ is one of the important components of the economic and social development of a modern city. The term ‘nightlife’ itself is a collective concept for a number of specific practices and services that are in demand and popular from evening to early morning.” It is referred to entertainment practices, including visiting cafes, museums, and theatres, or shopping at night and meeting friends (p. 247). In many countries, these night services are considered as a very significant factor in the growth of the urban economy an indicator of a comfortable urban environment.

It is noteworthy that, as is the case when nightlife is described, in some other sections of the book, the climatic factor is also mentioned. Cold Siberian winters reduce night-time mobility of students, although “even in the summer, the predominance of small clubs and cafes and the segmentation of university campuses are obstacles to open-air intercollegiate events, as well as to student communication” (p. 284). As a call for borrowing experience, the thesis is put forward that “managers of Western universities widely use the nightlife quality factor as one of the means of attracting applicants to the university... Nightlife... is part of the advertising information that many universities supply to applicants and enrolled students” (pp. 251–252).

It should be noted that the connection between the university and the city is especially noticeable in the example of nightlife; however, the researchers draw attention to the fact that the entertainment sector in a post-industrial, consumer-oriented city affects not only issues of economic development and creativity but also ‘law and order’ and ‘social control’. The night economy requires a special management model that provides for the coordination of the interests of various actors, including city authorities, police, nightclub owners, and other stakeholders (Chatterton, 2002).

The authors of the monograph also acknowledge that the pandemic has accelerated the onset of the digital era, in which “a post-industrial city cannot exist without universities that determine its modern look. The more universities (higher educational institutions) there are in the city, the more they determine the content of the urban socio-cultural space. Their presence determines the intellectual potential of human capital, the content of communications and information flows, the system of social values, the attitude to cultural traditions and the ritualization of social life” (p. 61).

In other words, we are talking about a pandemic as a catalyst for the Fourth Industrial Revolution and the emergence of Universities 4.0, which have the resources and competencies to solve advanced tasks that are unrealizable at industrial enterprises. Such tasks are problems, challenges for the society as a whole.

That is to say, the point at issue is that that universities, in the new logic, take on the function of creating so-called *social* (emphasized by the author. – *E.Kh.*) innovations in response to emerging challenges. Such innovations can be understood as new models, services and products that simultaneously meet social needs and are aimed at solving global problems. The expected unprecedented surge in technical, industrial and social innovations calls into question the adaptive capacity of individuals and institutions as for threats to human identity, social stability and economic security. Thus, universities are on the cusp of developing strategies that will help graduates increase their adaptive capacity and successfully respond to any emerging changes.

Universities 4.0 are focused on the philosophy of long-term (lifelong) learning and, in this case, the online mode tested during the pandemic can be very helpful in solving this problem. Distance learning is in high demand among working professionals, young mothers, students from other educational institutions, persons with disabilities, military personnel, and residents of remote regions. The specifics and advantages of distance education make it possible to consider it as one of

the key resources that provide an opportunity to compensate for social inequality” (Tikhomirova, 2014, p. 4).

In the logic of University 4.0, for example, the strategy of Tomsk State University is built, which in 2022, as part of the Priority 2030 program, defined the following four innovative “frameworks”: “the establishment of a breakthrough university”, “transdisciplinarity”, “ecosystem”, and “sustainable development of society and living standards”.<sup>1</sup> The last point is aimed at the implementation, among other things, of the Sustainable Development Goals, which, according to the authors of the monograph, are “not only in the performance of educational activities, the upbringing and development of citizens throughout their lives, the transmission and popularization of the ideology of sustainable development.” Among other things, this applies to the tasks of innovative and inventive activities, the implementation of which requires the introduction of new technical solutions in the economic activities of enterprises and organizations, urban economy and business sectors. Universities and research institutions dominate the pursuit of basic research that has long-term economic returns” (p. 204).

The authors come to an extremely important conclusion: “a unique situation has developed when the life of university communities has been under even greater influence of informatization, digitalization and visualization. A wide range of problems that arose in the context of sudden and forced self-isolation were discussed in the social networks and mass media: the quality of distance education, the material and technical equipment of universities, social inequality among students, etc.” (p. 290).

As comments or wishes for future work, I would like to note the need for a clearer explanation of the comparative analysis of the cases of the Russian Federation and France: what can the experience of these countries give each other and other states, what are the similarities between French and Russian policies in the field of higher education, difficulties and prospects? The answers to these questions are presented in the monograph somewhat implicitly or incompletely. Insufficient attention seems to have been paid to the post-industrial discourse, which is rapidly changing the urban space as well as the role and importance of the university.

The book actually ends with an ellipsis: the authors ask questions about the future of education in connection with the pandemic, the regime of which persists to the present, but has moved to the periphery of international life: humanity has returned, with a few exceptions, to normal life, to learning in classrooms, to high mobility. Therefore, the skepticism reflected in the conclusion did not acquire real features: many international events, including the implementation of academic mobility programs, resumed, the borders of almost all states became open (except for China and some others), students returned to offline learning, resorting to a hybrid format if necessary. However, this return to normal life is also a difficult challenge: many remote work practices left over from the first months of the pandemic require re-

---

<sup>1</sup> To the Breakthrough University and the Big University of Tomsk. 2022. Retrieved November 23, 2022, from <https://news.tsu.ru/projects/word-to-the-rector/k-universitetu-proryva-i-bolshomu-universitetu-tomska/>

flection, adequate application and development: they can potentially be used by universities for a sharp leap forward, a qualitatively multiple improvement in the learning process in a truly digital era and new technological opportunities.

\*\*\*

The monograph can be useful to all those interested in the problems of higher education, internationalization and interaction between the city and citizens with the university, the formation of an attractive and comfortable environment for living and learning, and the development of high-quality advanced infrastructure. The special value of this collective publication lies in the presentation of the results of empirical field research related to identifying the reasons for students to choose certain cities and countries for study, their ideas about the image of the ‘desired tomorrow’ in the context of the steadily increasing role of universities in the socio-political, socio-economic and cultural spheres of life.

### References

- Barnett, R. (2019). University challenge: Division, discourse and democracy. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 283–287. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00044-z>
- Chatterton, P. (2002). Governing nightlife: Profit, fun and (dis)order in the contemporary city. *Entertainment Law*, 1(2), 23–49. <https://doi.org/10.1080/14730980210001730411>
- Tikhomirova, N.V. (2014) Globalization of education: New responsibilities of university and teachers for sustainable development. *Economics, Statistics and Informatics. Bulletin of Educational Methodical Association*, (3), 3–7. (In Russ.)
- Vershinina, I.A. (2018). Anri Lefevr: From “the right to the city” to the “urbanist revolution.” *Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*, 24(2), 48–60. (In Russ.) <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2018-24-2-48-60>

### Article history:

Received 31 January 2023

Revised 3 February 2023

Accepted 6 February 2023

### For citation:

Khakhalkina, E.V. (2023). Universities at the Crossroads: New Meanings and Growth Points in the Digital Reality: Book Review of: Osmuk, L.A. (Ed.). (2022). *L’université et la ville: dialogue dans le discours post-industriel sur l’exemple de la Russie et de la France: monographie*. Novosibirsk: NSTU Publ. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 183–190. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-183-190>

### Conflicts of interest:

The author declares that there is no conflict of interest.

### Bio note:

*Elena V. Khakhalkina*, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Modern, Contemporary History and International Relations, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). ORCID: 0000-0002-1747-163X, eLIBRARY SPIN-code: 8551-6360. E-mail: [ekhakhalkina@mail.ru](mailto:ekhakhalkina@mail.ru)

DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-1-183-190

EDN: FCOOCC

УДК 378.4

**Университеты на перепутье:  
новые смыслы и точки роста в условиях цифровой реальности  
Рецензия на книгу:**

**Университет и город: диалог в постиндустриальном дискурсе  
на примере России и Франции: монография / Е.В. Нехода,  
А.М. Погорельская, Е.Н. Нупрейчик, Т.В. Захарова [и др.];  
под ред. Л.А. Осьмук. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2022. 580 с.**

**Е.В. Хахалкина** 

Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
*Российская Федерация, 634050, Томск, пр-кт Ленина, д. 36*

 [ekhakhalkina@mail.ru](mailto:ekhakhalkina@mail.ru)

**История статьи:**

Поступила в редакцию 31 января 2023 г.

Принята к печати 6 февраля 2023 г.

**Для цитирования:**

*Хахалкина Е.В.* Университеты на перепутье: новые смыслы и точки роста в условиях цифровой реальности: рецензия на книгу: Университет и город: диалог в постиндустриальном дискурсе на примере России и Франции: монография / Е.В. Нехода, А.М. Погорельская, Е.Н. Нупрейчик, Т.В. Захарова [и др.]; под ред. Л.А. Осьмук. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2022. 580 с. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 183–190. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-183-190>

**Заявление о конфликте интересов:**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.