



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

2025 Том 22 № 3

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3

<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 имени Патриса Лумумбы»

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ

- Веркса Н.Е., Ковязина М.С., Баянова Л.Ф., Айрапетян З.В., Ощепкова Е.С.** Смех и нормативная ситуация: структурно-диалектический анализ..... 459
- Valinski Y.V., Lepshokova Z.Kh., Valinskaya K.S.** Probing the personal and social worries of Belarusians: A mixed methods study (Зондирование личностных и социальных страхов белорусов: качественно-количественное исследование)..... 481

ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

- Тарасов С.В., Спасская Е.Б., Проект Ю.Л.** Шкала оценки социокультурной образовательной среды вуза: разработка и валидизация на студенческой выборке 503
- Турдалиев А.А., Ермаков Д.С.** Особенности профессиональной педагогической деятельности в условиях детского билингвизма: мнение школьных учителей Узбекистана 527
- Честнихина А.Д., Ефременко Д.О., Кабина Н.А., Ревякина М.О., Снимщикова И.А., Коньшина А.В.** Сформированность правовых компетенций студентов-медиков в сфере биомедицинских исследований: педагогический опыт на основе стандартов Хельсинской декларации 552

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННЫХ КОНТЕКСТАХ

- Dzhansaidova Zh.N., Kornienko D.S., Rudnova N.A.** The impact of parental personality traits and parenting behaviors in assessing the development of executive functions in preschoolers (Особенности личностных черт и родительского поведения как факторы оценки родителями регуляторных функций дошкольников) 574
- Байрамян Р.М., Чулюкин К.С.** Предпочтение ценностей высоко- и низкоаутентичными школьниками в зависимости от пола 593

МИРОВАЯ НАУКА В ЛИЦАХ

- Jesuino J.C.** Back to nature with Moscovici (Назад к природе с Сержем Московиси) 614

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Курilenko Виктория Борисовна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка № 5, Институт русского языка, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация
E-mail: kurilenko-vb@rudn.ru

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
E-mail: elena.grigorenko@times.uh.edu

Ответственный секретарь

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, член-корреспондент МАНПО, Москва, Российская Федерация
E-mail: novikova-ia@rudn.ru

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, Российская Федерация

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, Белойта, 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, Российская Федерация

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, Российская Федерация

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

Редактор *И.Л. Панкратова*

Редактор англоязычных текстов *Ю.Н. Бирюкова*

Компьютерная верстка *Т.Н. Селивановой*

Адрес редакции:

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

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: 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

Подписано в печать 25.09.2025. Выход в свет 29.09.2025. Формат 70×108/16.

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

Усл. печ. л. 15,4. Тираж 500 экз. Заказ № 1271. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

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

Отпечатано в типографии ИПК РУДН им. Патриса Лумумбы

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

Тел.: +7 (495) 955-08-61; e-mail: publishing@rudn.ru



RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

2025 VOLUME 22 NUMBER 3

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3

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

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA
NAMED AFTER PATRICE LUMUMBA

CONTENTS

CURRENT TRENDS IN PERSONALITY RESEARCH

- Nikolai E. Veraksa, Maria S. Kovyazina, Larisa F. Bayanova, Zlata V. Airapetyan, Ekaterina S. Oshchepkova.** Laughter and the normative situation: Structural-dialectical analysis 459
- Yauheni V. Balinski, Zarina Kh. Lepshokova, Kseniya S. Balinskaya.** Probing the personal and social worries of Belarusians: A mixed methods study 481

PERSONALITY IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

- Sergey V. Tarasov, Elena B. Spasskaya, Yuliya L. Proekt.** A scale for assessing the sociocultural educational environment in a university: Development and validation on a student sample 503
- Arabboi A. Turdaliev, Dmitry S. Ermakov.** Specifics of professional pedagogical activity in the context of children's bilingualism: The opinion of school teachers in Uzbekistan 527
- Anna D. Chestnikhina, Daria O. Efremenko, Natalia A. Kabina, Maria O. Reviakina, Irina A. Snimshchikova, Anna V. Konshina.** Developing legal competences in medical students as applied to biomedical research: Pedagogical experience based on the standards of the Declaration of Helsinki 552

PHENOMENOLOGY OF CHILDHOOD IN CONTEMPORARY CONTEXTS

- Zhamilia N. Dzhansaidova, Dmitriy S. Kornienko, Natalia A. Rudnova.** The impact of parental personality traits and parenting behaviors in assessing the development of executive functions in preschoolers 574
- Roksana M. Bayramyan, Kirill S. Chulyukin.** Value preferences of high- and low-authentic school children depending on gender 593

PERSONS OF GLOBAL SCIENCE

- Jorge Correia Jesuino.** Back to Nature with Moscovici 614

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Viktoriya B. Kurilenko, D.Sc. in Education, Head of Department of Russian Language No. 5, Russian Language Institute, RUDN University, *Moscow, Russian Federation*
E-mail: kurilenko-vb@rudn.ru

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*
E-mail: elena.grigorenko@tames.uh.edu

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, RUDN University, *Moscow, Russian Federation*
E-mail: novikova-ia@rudn.ru

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, Russian Federation*

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, Russian Federation*

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. Raitkaya, 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, Russian Federation*

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 *I.L. Pankratova*
English Texts' Editor *Yu.N. Biryukova*
Layout Designer *T.N. Selivanova*

Address of the editorial office:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: 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

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House
3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 955-08-61; e-mail: 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, 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 имени Патриса Лумумбы с 2003 г. Редколлегия 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 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

RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS
Published by the Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba (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, Cyberleninka, Dimensions, ResearchBib, 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 named after Patrice Lumumba (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

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-459-480

EDN: VMIPSR


УДК 159.95

Теоретическая статья

Смех и нормативная ситуация: структурно-диалектический анализ

Н.Е. Веракса¹, М.С. Ковязина¹, Л.Ф. Баянова^{1,2},
З.В. Айрапетян¹, Е.С. Ощепкова¹

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация
 neveraksa@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена сопоставлению особенностей нормативной ситуации и смеха как реакции субъекта на юмористический стимул. Предпосылкой для постановки такой задачи послужило признание большинством исследователей социальной природы смеха, что позволяет полагать существование соответствия социальной структуры и структуры смеха. Отмечается, что до настоящего времени не разработано единой теории смеха, признанной большинством специалистов. В связи с этим в качестве материала для анализа были рассмотрены ставшие классическими работы М.М. Бахтина, А. Бергсона, В.Я. Проппа и других ученых. Методом теоретического исследования был выбран структурно-диалектический анализ, который подразумевает выявление противоположностей в структуре исследуемого объекта. Структурно-диалектический метод раскрывает логику преобразований или изменений объекта как логику возможностей. В процессе структурно-диалектического анализа смеха в сопоставлении его с нормативной ситуацией обнаружено, что и в структуре нормативной ситуации, и в структуре смеха представлены натуральные и культурные компоненты. Смех довольно часто рассматривается исследователями в контексте натурального поведения по типу щекотки или органической реакции. Смех как вокализация, имеющая место в животном мире, и смех как оценочная реакция на ситуацию в социальной жизни людей, обнаруживают различия при анализе данного явления в контексте нормативной ситуации. Ситуация натуральная не порождает смех. Нормативная ситуация инициирует смех как результат несоответствия поведения в нормативной ситуации. В ходе анализа было установлено, что и нормативная ситуация, и смех имеют в своей структуре ярко выраженные диалектические свойства. Эти свойства представлены противоречивыми отношениями между элементами нормативной ситуации и аналогичными отношениями в процессах конструирования юмористических стимулов. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что смех выступает в качестве особого инструмента удержания социума в единстве его структурных компонентов.

© Веракса Н.Е., Ковязина М.С., Баянова Л.Ф., Айрапетян З.В., Ощепкова Е.С., 2025



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

Ключевые слова: юмор, смех, нормативная ситуация, диалектическая структура, структурно-диалектический метод анализа

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Гранта РФ № 24-18-00437.

Введение. Социальное инициирование смеха

В литературе, посвященной феноменологии смеха, можно выделить целый ряд аспектов, на которые указывают различные авторы. Однако до настоящего времени отсутствует единое понимание смеха и юмора. Юмор не только многомерная, но, возможно, и многозначная конструкция (Martin, Ford, 2018). Отчасти многомерность смеха и юмора подтверждается наличием корреляционных связей между показателями юмора и целым рядом характеристик субъекта, включая его положение в социуме, регуляцию, общение, когнитивное развитие и т.д. (Jiang et al., 2020). О сложности понимания юмора свидетельствует и тот факт, что некоторые ситуации, вызывающие страх, также могут вызвать и смех¹ (Andersen et al., 2020).

Сложность анализа комического, на наш взгляд, связана с поиском ответа на вопрос, что собой представляет смех. Ответ на него, так или иначе, связан с разработкой психологической теории смеха. Актуальность ее создания обусловлена не только познавательной мотивацией, но и широким спектром возможностей ее практического применения при воспитании детей (Hye-Knudsen, Kristensen-McLachlan, Clasen, 2023; Libera, 2025), а также для улучшения качества жизни (Dunford, Yoshizaki-Gibbons, Morhardt, 2017).

О трудности описания смешного писал Р. Жан-Поль: «Смешное испокон века не желало укладываться в определения философов, — если только не против своей воли, — просто потому, что чувство смешного принимает столько разных обликов, сколько есть на свете всякой невидали; среди всех чувств у него одного — неисчерпаемый материал, равный числу кривых линий. Уже Цицерон и Квинтилиан видят, что смешное строптиво, что оно сопротивляется любому описанию; они считают этого Протея опасным для того, кто хотел бы связать его в одном из превращений» (Жан-Поль, 1981, с. 127–128).

Известный исследователь смеха А.Г. Козинцев также, подчеркивая сложность психологического понимания смеха, объяснял ее следующим образом: «Мы привыкли считать речевой канал общения более надежным, во всяком случае, более важным, чем всякого рода доречевые бессознательные метакоммуникативные сигналы. Смех же пытается внушить нам, что мы неправы: слова морочат нас, а дословесный язык, почти забытый нами, говорит правду, которая состоит в том, что слова ничего не значат. Но бунт против языка и культуры не может быть долговременным. Смех стихает и все встает на свои места» (Козинцев, 2007, с. 125). Не вдаваясь в дальнейшие детали, становится очевидным, что построение психологической теории смеха, осно-

¹ Carroll N. Horror and comedy: Screaming and laughing // *New Statesman*. 2022. URL: <https://www.newstatesman.com/ideas/2020/07/horror-and-comedy-screaming-and-laughing> (accessed: 28.01.2025).

ванной на использовании словесной системы знаков вне культурного контекста, представляется чрезвычайно сложным делом.

Соответственно, мы можем определить *цель нашего исследования* — рассмотреть смеховые формы реагирования в социальном контексте. Некоторое основание возможности подобного подхода придают те публикации в сфере изучения смеховых реакций, в которых говорится о существовании связи этих форм реагирования с социальным окружением. Так, еще Аристотель указывал на связь смеха и социума, которая выражалась в том, что человек оценивался окружающими в зависимости от его смехового поведения: «...те, кто в смешном преступает меру, считаются шутами и грубыми людьми...» (Аристотель, 1983, с. 141). Эта же традиция продолжилась и в Древнем Риме, поскольку для Цицерона смех был «социальной практикой с собственным языком, ритуалами, актерами и театром» (цит. по: Guérin, 2019). Фактически аналогичную оценку, указывающую на связь смеха и социального окружения, привел С.Д. Лихачев: «Вечно „сыплющий“ остротами молодой человек перестает восприниматься как достойно ведущий себя. Он становится шутом. А это худшее, что может случиться с человеком в обществе...» (Лихачев, 2006, с. 25). Социальную природу смеха отмечает и А.Г. Козинцев (Козинцев, 2007, С.102). В современных публикациях многие авторы подчеркивают связь смеха и социального окружения (Jiang, Li, Hou, 2019; Yue et al., 2016; Kornienko, Rudnova, 2023; Lu et al., 2019; Moake, Robert, 2022; Fritz, 2020 и т.д.).

Один из известных мыслителей конца XIX — начала XX вв. Анри Бергсон прямо писал: «Не существует комического вне собственно человеческого» (Бергсон, 1914, с. 97). Он рассматривал не просто связь смеха и социального окружения, а отмечал более специфическую ее форму, которая характеризуется наличием отношений с конкретной группой людей: «Наш смех — это всегда смех той или иной группы» (Бергсон, 1914, с. 99). Своеобразием такой связи он объяснял непереводаемость комических текстов «с одного языка на другой, потому что они тесно связаны с нравами и представлениями данного общества» (Бергсон, 1914, с. 99). Таким образом, можно сказать со всей уверенностью, что Бергсон исходил из существования связи смеха и социума.

Близкой точки зрения придерживался В.Я. Пропп. Он подчеркивал, что животное не может смеяться, поскольку «чтобы оценить каламбур или анекдот нужно совершить некоторую умственную операцию. Ко всему этому животные не способны, и всякие попытки (например, любителей собак) доказать обратное заранее обречены на неудачу» (Пропп, 1984, с. 31). Есть спорные попытки описания единой природы смеха человека и животных на основе эволюционной парадигмы. При всем внешнем сходстве смеха приматов и человека исследователи едины в мнении о том, что смех животного есть вокализация соответствия натуральной ситуации его потребностям (Davila Ross, Owren, Zimmermann, 2009). Смех человека есть следствие оценки им соответствия субъекта нормативной ситуации и правилу, заложенному в ней. Ситуация вне культурных норм, натуральная, не оценивается в данном случае с точки зрения того, смешная она или нет. Такая ситуация может сопрово-

ждаться звуковой вокализацией, мимическими выражениями, аналогичными смеху, однако это не смех в социальном смысле, а лишь выражение удовольствия. Субъект вокализации, что показано в экспериментах с участием животных, акустически выражает соответствие натуральной ситуации его потребностям. Исследователь J. Panksepp, изучавший «крысиный смех» в лабораторных условиях, подчеркивая социальную сущность смеха, пишет, что смех человека есть эмоциональная «энергия», которая затягивает людей в сети аффективных переживаний, регулирующих их поведение (Panksepp, 2007).

К сожалению, многочисленные современные англоязычные работы, зачастую также продвигая идею о социальности смеха, не делают различий между человеческим смехом и смехом приматов (Wood, Niedenthal, 2018), позиционируя теорию смеха, скорее, в рамках эволюционно-биологического подхода, чем культурно-исторического (Gervais, Wilson, 2005), даже если она позиционируется через призму культуры (Bryant, Bainbridge, 2022).

Среди теорий смеха и юмора можно назвать теорию превосходства, теорию разрядки и теорию инконгруэнтности. Теория превосходства исходит из того, что если в ситуации социального взаимодействия появляется низкостатусный участник, его поведение, с большой вероятностью, будет вызывать смех и юмористическую интерпретацию².

Теорию разрядки предлагал З. Фрейд. Он анализировал ситуацию, в которой один из ее участников наблюдал за действиями другого участника. Наблюдая, он представлял, как сам бы выполнил такое движение. Если оказывалось, что, согласно его опыту, выполнение движения требует меньше затрат энергии, то возникал излишек энергии, который можно было потратить на смех (Фрейд, 2000, с. 245). Близкой к этой точке зрения является позиция П. Фресса. Учитывая закон Йеркса-Додсона, он рассматривал возникновение эмоциональных реакций (в том числе и смеховых) как результат «слишком сильной» мотивации (Фресс, Пиаже, 1975, с. 120).

Для объяснения юмора и смеха используется теория инконгруэнтности (Attardo, Chłopicki, Forabosco, 2024; Scheel, Zekavat, 2025). Согласно точке зрения П. МакГи (McGhee, 1979) юмор представляет собой многомерное явление. Описывать его с помощью общей теории малопродуктивно. Более перспективными являются мини-теории, которые ограничиваются построением моделей, поддающихся экспериментальной проверке. Теория инконгруэнтности — одна из таких теорий. При ее создании учитывалась операциональная концепция Ж. Пиаже (Piaget, 1951).

Поведение ребенка в конкретной реальной ситуации определяется наличием набора ассимилирующих схем, находящихся в его распоряжении. Если схемы для ситуации отсутствуют, то ребенок будет воспринимать ее как отличную от реальной, т. е. как нереальную, придуманную, воображаемую. Происходит рассогласование между схемами и ситуацией. Например, ребенок смотрит мультфильм, в котором показано, как слониха залезает в гнездо на

² Morreall J. Philosophy of humor // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2023 Edition) / ed. by E.N. Zalta, U. Nodelman. Stanford, CA : Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2024. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/humor/> (accessed: 28.01.2025).

дереве, чтобы высиживать слонят. Понятно, что в реальной ситуации такие схемы отсутствуют, и тогда ребенок начинает понимать схему, с помощью которой подобная ситуация построена, как отличную от схем реальных ситуаций, т. е. как схему воображаемой ситуации. Сопоставление реальных схем и воображаемых и составляет основу юмористической реакции. Накопление таких несоответствий приводит к тому, что ребенок начинает различать реальную ситуацию и воображаемую. Оказавшись в той или иной ситуации, ребенок использует либо внешние, либо внутренние сигналы, указывающие на то, где происходит действие в реальной ситуации или воображаемой. Если ребенок идентифицирует действие как действие в воображаемой ситуации, то возникает юмористическая реакция как результат несоответствия или различия между схемами реальных и воображаемых ситуаций (McGhee, 1972).

Поскольку комическое оказывается связано с социумом, необходимо дать последнему такое определение, которое было бы конгруэнтно проводимому анализу.

Структурно-диалектический метод анализа

Для того чтобы рассмотреть смех в социальном контексте, необходимо рассмотреть структуру социума. С этой целью мы воспользуемся структурно-диалектическим методом анализа (СДМА), тем более что, как нами было показано ранее, его применял Л.С. Выготский (Веракса, 2024). Структурно-диалектический метод анализа основывается на понятии структуры. Структура описывается с помощью инвариантов. Инварианты позволяют обнаружить структуру в конкретном содержании. В СДМА инвариантами стали отношения противоположности (Veraksa, 2024). Особенность противоположностей заключается в том, что они могут находиться в различных структурных отношениях, которые благодаря инвариантам носят универсальный характер и представляют собой элементарные диалектические структуры.

СДМА исходит из понимания диалектической логики как логики возможностей, что отличает ее от традиционной логики. Если мы возьмем любой объект в качестве структурного объекта «А» и рассмотрим его допустимые трансформации, то очевидно, что одна из них будет представлять собой состояние его неизменности: $A = A$. Другая допустимая трансформация может быть представлена как превращение «А» в «В». Если «А» и «В» мы рассматриваем как противоположности, т.е. структурно, то у «А» нет иной возможности, кроме как превратиться в «В». Это изменение есть следствие того, что любой содержательно охарактеризованный объект, отличающийся от «А», структурно представляет собой противоположность «В». Таким образом, мы различили две возможности пребывания исходного структурного объекта «А», а именно «А» и «В». Между этими двумя состояниями структурного объекта «А» должна существовать граница, чтобы обе возможности «А» и «В» могли существовать различимо.

Особенность границы заключается в том, что она структурно принадлежит одновременно и возможности «А», и возможности «В», т.е. она их опосредствует. Это означает, что появилась новая структурная возможность

как состояние объекта «А». Эта новая возможность обладает одновременно и свойствами «А», и свойствами «В». Обозначим эту возможность через «АВ». Возможность «АВ» допускает трансформацию в противоположную возможность «ВА», что определяет существование четырех структурных возможностей «А», «В», «АВ» и «ВА».

Таким образом, согласно СДМА, оказывается, что любой структурный объект «А», определяет или временной (рис. 1), или пространственный (рис. 2) цикл.

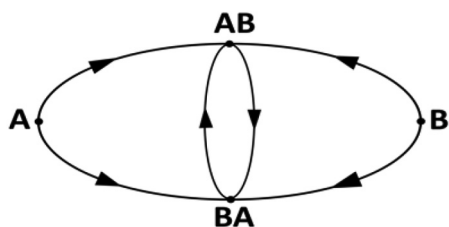


Рис. 1. Структура временного цикла

Источник: создано Н.Е. Вераксой, З.В. Айрапетян с использованием программы Power Point

Figure 1. Time cycle structure

Source: created by Nikolai E. Veraksa, Zlata V. Airapetyan using the Power Point program

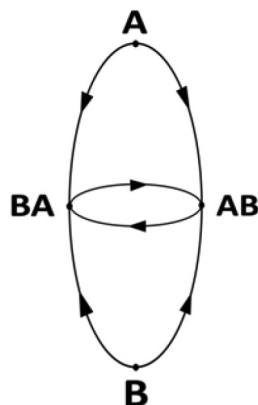


Рис. 2. Структура пространственного цикла

Источник: создано Н.Е. Вераксой, З.В. Айрапетян с использованием программы Power Point

Figure 2. Spatial cycle structure

Source: created by Nikolai E. Veraksa, Zlata V. Airapetyan using the Power Point program

Действительно, в соответствии с этими структурными особенностями описываются времена года или суток, представляя собой такие циклы: А (день), В (ночь), АВ (вечер), ВА (утро); А (зима), В (лето), АВ (весна), ВА (осень).

К пространственным циклам можно отнести части света: А (Север), В (Юг), АВ (Восток), ВА (Запад); семью: А (мать), В (отец), АВ (дочь), ВА (сын) и т.д. Как видно из примеров, диалектически рассмотренные возможности организуются именно в структуры (в том числе циклические), которые могут быть описаны математически.

Использование структурно-диалектического метода анализа проводилось нами по следующей схеме (рис. 3):

1) сначала выявлялось содержание, которое в дальнейшем анализировалось с помощью СДМА;

2) далее определялась существенная черта этого содержания, в качестве которой выступила связь смеха с социальной ситуацией, в которой действует субъект;

3) были установлены противоположные стороны социальной ситуации, в качестве которых рассматривалось нормативное просоциальное и индивидуальное ненормативное поведение;

4) была определена содержательная единица анализа — нормативная ситуация;

5) было определено диалектическое структурное отношение между противоположностями нормативной ситуации и смехом — отношение опосредствования индивидуального ненормативного поведения и поведения нормативного, просоциального.

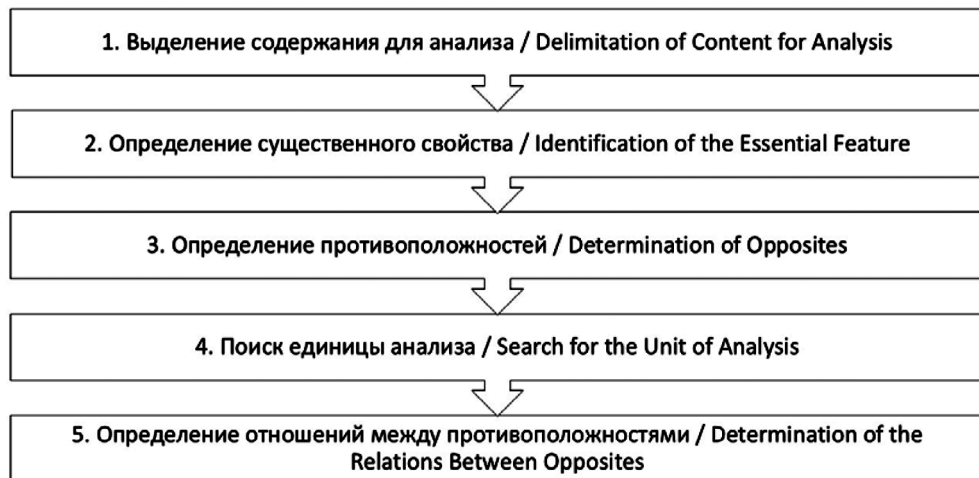


Рис. 3. Схема диалектического анализа

Источник: создано Н.Е. Вераксой, З.В. Айрапетян с использованием программы Power Point

Figure 3. Dialectical analysis diagram

Source: created by Nikolai E. Veraksa, Zlata V. Airapetyan using the Power Point program

Культурное и натуральное в структуре нормативной ситуации и смеха

Конструкты «нормативная ситуация» и «смех» в анализе, выполненном в фокусе культурно-исторического подхода, характеризуются опосредованностью культурой. Нормативная ситуация в ядерном своем образовании содержит культурную норму, обращенную к субъекту в виде правила. Юмор при этом выступает как обнаружение носителем культуры несоответствия поведения субъекта культурной норме. Юмор — продукт культуры, он символизирован в культурных средствах. Смех же — это эмоциональная реакция на несоответствие какого-либо явления культурной норме. Смеющийся как бы выражает солидарность с культурой, и смех его является не чем иным, как объективированным отношением культуры к факту несоответствия норме. Следовательно, юмор есть символизированное в опыте носителя культуры несоответствие поведения субъекта норме, а смех — объективированная реакция на это несоответствие. К примеру, исследователи детского юмора отмечают, что дети чаще всего смеются, над тем, кто падает (Артемьева, 2021). Представим себе ситуацию человека, падающего в лужу. Если данную ситуа-

цию рассматривать как натуральную, то в ней, казалось бы, нет ничего смешного. Но если рассматривать ситуацию как несоответствующую культурной норме одобрения опрятности наряду с порицанием неряшливости, то человек, перепачкавшийся в луже, вызовет смех. Представим себе обратное, пусть и нереалистичное культурное обоснование: падение в лужу является формой закаливания и всячески социально поддерживаемо. В таком случае никто не будет смеяться, напротив, барахтающийся в луже человек станет предметом одобрения, а возможно, и восторга. Такая расстановка смеха и юмора относительно культурной нормы позволяет осуществить их теоретический анализ, применяя соответствующий метод.

Один тонкий момент в анализе смеха, на наш взгляд, чрезвычайно важен. Он может быть выражен метафорой Виктора Гюго о человеке, который смеется. В смешной ситуации есть, как правило, двое — тот, над которым смеются, и тот, который смеется. Исключение составляют ситуации, в которых человек смеется над самим собой. В смехе есть надситуативность и, уподобляя смех и нормативную ситуацию, мы предполагаем, что смеется тот, кто находится над нормативной ситуацией, обладает юмором как неким культурным средством обнаружения дисбаланса. Смех его есть не что иное, как объективированная в звучании, мимике, улыбке, хохоте культурная оценка этого дисбаланса.

Итак, мы исходим из того, что социум представляет собой особое социальное пространство, в котором живет человек. В качестве системной единицы этого пространства мы стали рассматривать нормативную ситуацию. Под нормативной ситуацией мы понимаем сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия (Веракса 2006). Эти предписания выступают как нормы, связанные с этими обстоятельствами. Понятно, что обстоятельства являются видимыми, воспринимаемыми, т.е. имеющими материальную, натуральную сторону, а все предписания имеют культурную, т.е. невидимую сторону, в том смысле, что предписания передают значения, которые не являются видимыми. В этом отношении нормативная ситуация состоит из противоположностей «натуральное» и «культурное».

Свойства нормативной ситуации

Свойством нормативной ситуации является ее объективность. Важно то, что социально ожидаемое поведение субъекта связано не с конкретным субъектом, а с любым, кто окажется в тех условиях, по отношению к которым определена нормативная ситуация, т.е. сформулированы ожидания в виде предписаний. Попадая в социально определенные обстоятельства, субъект оказывается в зоне действия правил.

Подтверждением этого утверждения служит следующее высказывание Бергсона: «Смех должен отвечать известным требованиям общежития» (Бергсон, 1914, с. 100). Очевидно, что в этом предложении говорится не о требованиях к смеху. Скорее всего, речь идет о требованиях, которые предъявляются к поведению человека в обществе, то есть о нормативных ситуациях. Суще-

ственно, что эти требования известны, т.е. существуют до момента наступления ситуации, в которой они должны действовать. Следовательно, смех связан с объективными свойствами нормативной ситуации. Здесь необходимо вспомнить о таком феномене, как ирония, которая так же как и юмор, имеет намерения вызвать смех. Ироничный смех, как правило, является следствием оценки нормативной ситуации. В данном смысле говорят о том, что ирония обладает таким свойством, как «нормативная предвзятость» (Köder, Falkum, 2021). Иронизируют над тем, что разочаровало ожидания, основанные на нормах (Wilson, Sperber, 2012). В ироничном месседже «защит» скрытый смысл, противоположный самому высказыванию. В иронии есть подсказка на несоответствие, лукавство говорящего, который уловил это несоответствие. Ирония как скрытая подсказка адресована тому, кто в нормативной ситуации оказался ненормативным. К примеру, сотрудник опоздал на важное совещание, а начальник публично воскликнул, увидев его, суетливо входящего в кабинет: «Какой же вы однако у нас пунктуальный!» Смеются, как правило, все, кроме субъекта, который стал объектом иронии. Ирония и похожа на юмор, и не похожа. У них общее послевкусие — смех. И ирония, и юмор порождают смех — то, что А. Бергсон называет сильнейшей эмоцией, имеющей общественное значение (Бергсон, 1992). Различия между юмором и иронией заключаются в том, что юмор имеет непосредственный характер, а ирония — это импликатура, выражение со скрытым смыслом (Falkum, 2022). Однако обе эти формы имеют общий фокус — нормативную ситуацию (Champagne-Lavau, Bolger, Klein, 2023). Культурная миссия смеха и иронии в данном фокусе идентична — это сохранение баланса между правилом нормативной ситуации и паттерном поведения индивида, что является актом сохранения самой культуры как системы нормативных ситуаций.

Если рассматривать нормативную ситуацию с точки зрения правил, обращенных к человеку, оказавшемуся в подобной ситуации, становится очевидным, что субъект должен выполнить те предписания, которые предусмотрены для данной ситуации социумом. Другими словами, субъект, оказавшийся в нормативной ситуации, обязан воспроизвести предписанные действия. А. Бергсон говорил о том, чтобы эта активность была гибкой. По его мнению, общество стремится «получить от своих членов возможно большую гибкость и наивысшую степень общности. Эта косность и есть комическое, а смех — кара за нее» (Бергсон, 1914, с. 107).

В качестве свойства нормативной ситуации можно указать ее стандартность. Нормативная ситуация является одинаковой для всех участников социума. Она постоянно воспроизводится, предъявляя одни и те же правила на протяжении длительного времени. Неудивительно, что смех связывается с повторением одних и тех же действий, т.е. с механичностью. А. Бергсон уделял этому особое внимание. Он настоятельно подчеркивал, что «наши жесты поддаются подражанию постольку, поскольку им присуще механическое однообразие... Подражать какому-нибудь лицу — значит выявлять ту долю автоматизма, которой оно позволило проникнуть в свою личность. Это значит тем самым сделать данное лицо комическим, и неудивительно, что подражание

вызывает смех» (Бергсон, 1914, с. 114). Фактически смех по Бергсону — есть форма борьбы со стандартностью. Он предлагал провести следующий мысленный эксперимент: «Проанализируйте впечатление, которое производят на вас два слишком похожих друг на друга лица: вы увидите, что они вызывают в вас мысли о двух экземплярах, полученных с помощью одной и той же формы, или о двух оттисках одного и того же штампа, о двух снимках с одного и того же клише — словом, о фабричном производстве. Это отклонение жизни в сторону механического и есть в данном случае истинная причина смеха» (Бергсон, 1914, с.114–115).

Нормативная ситуация социальна в том смысле, что она, предъявляя требования к выполнению предписанных действий, регулирует поведение членов социума, заставляя их действовать адекватным способом. На социальность смеха указывали практически все его исследователи. Приводить соответствующие выдержки в данном случае смысла не имеет, тем более что указания такого рода содержатся в цитируемых нами отрывках из произведений известных авторов.

Нормативная ситуация включает натуральный компонент. Это следует из необходимости создания нормативной ситуации. Такая необходимость возникает в тех случаях, когда появляются ситуации, в которых нужно вводить правила, чтобы управлять поведением человека. Наличие подобных ситуаций свидетельствует о том, что действия индивидов приходят в противоречие с ожиданиями людей, оказавшихся в данных обстоятельствах. Значит, в таких ситуациях сталкиваются два вида действий и их мотивов: с одной стороны — это мотивы и установки, направленные на поддержку социума, а с другой — мотивы и действия асоциальные. Таким образом, можно сказать, что в таких ситуациях сталкиваются просоциальные и асоциальные или эгоцентрические, натуральные формы активности членов социума.

Косвенное подтверждение связи смеха с натуральной стороной ситуации мы находим у А. Шопенгауэра. Прежде всего, укажем его понимание комического. Он писал: «Источником смешного всегда служит парадоксальное и поэтому неожиданное подведение предмета под понятие... и феномен смеха означает таким образом всегда внезапное понимание несоответствия между таким понятием и мыслимым в нем реальным объектом, т. е. между абстрактным и созерцательным» (Шопенгауэр, 1993, с.181). Мы полагаем, что особенности смехового поведения субъекта, отмеченные в приведенной выдержке, обусловлены тем обстоятельством, что за внешней картиной человеческой реакции лежит оппозиция натурального и культурного, что видно из следующего рассуждения того же автора: «Как правило, смех доставляет удовольствие: нас радует несовпадение мыслимого с созерцаемым... Причина этого заключается в следующем. При таком неожиданно возникающем противоречии между созерцаемым и мыслимым, всегда бесспорно правильно созерцаемое, ибо оно вообще не подвержено ошибкам... Его конфликт с мыслимым возникает в конечном счете из-за того, что мыслимое со своими абстрактными понятиями не способно дойти до бесконечного многообразия оттенков созерцаемого. И эта победа созерцательного познания над мышлением нас радует.

Ибо созерцание — это изначальный, неразрывно связанный животной природой способ познания, в котором предстает все, что непосредственно удовлетворяет волю; это — среда настоящего, наслаждения и радости и к тому же оно не связано ни с каким усилием» (Шопенгауэр, 1993, с.187). Достаточно очевидно, что созерцаемое представляет собой натуральное, а абстрактное — культурное.

Диалектичность нормативной ситуации и смеха

Свойством нормативной ситуации, с нашей точки зрения, является ее напряженность. Любая нормативная ситуация является напряженной в том смысле, что если такая ситуация создается, значит, она знаменует собой возможный конфликт между просоциальными формами действий и асоциальными видами активности, эгоцентричными и натуральными по своему характеру.

Нормативная ситуация выполняет одну важную функцию, она трансформирует эгоцентрическое, натуральное поведение в социально адекватные виды действий. При этом следует иметь в виду, что нормативная ситуация делает человека независимым от натурального начала других и своего собственного. Эта независимость достигается за счет следования предписаниям всех участников социального взаимодействия и преодоления напряжения, вызванного противоположением натурального и культурного в человеке.

О напряжении, связанном со смеховой реакцией, писал И. Кант: «Во всем, что вызывает веселый неудержимый смех, должно быть нечто нелепое (в чем, следовательно, рассудок сам по себе не может находить никакого удовольствия). Смех есть аффект от внезапного превращения напряженного ожидания в ничто. Именно это превращение, которое для рассудка явно нерадостно, все же косвенно вызывает на мгновение живую радость. ...Мы напряженно ждали и это ожидание вдруг растворилось в ничто» (Кант, 1966, с. 352).

Интересно следующее обстоятельство. Хотя И. Кант подвергался критике со стороны А. Шопенгауэра, сам Шопенгауэр тоже говорил о напряжении в контексте смеховой реакцией. Вот его рассуждение на эту тему: «Мышлению свойственно противоположное: оно — вторичная потенция познания, осуществление которого всегда требует некоторого, порой значительного напряжения и понятия которого часто противостоят удовлетворению наших непосредственных желаний... Видеть, как этот строгий, неутомимый, докучливый наставник, разум, уличается хоть раз в несостоятельности, не может не тешить нас. Поэтому выражение смеха очень родственно выражению радости» (Шопенгауэр, 1993, с.187).

Обратим внимание, что в цитируемом фрагменте речь идет о разуме, который Шопенгауэр противопоставил желаниям. Разум выступил здесь в качестве беспристрастного наставника, оценивающего поведение человека.

В качестве свойства нормативной ситуации можно назвать ее противоречивость. Напряжение нормативной ситуации вызвано не только противостоянием и последующей трансформацией природного в социальное; в ней содержится противоречие между натуральным и культурным. Противоречие

заключается в том, что нормативная ситуация одновременно и удовлетворяет, и ограничивает потребности индивида. Указания на противоречивость смеховых моментов содержатся также у большинства исследователей комического (см, например, процитированные выше фрагменты из Шопенгауэра). Приведем только выдержку из «Эстетики» Гегеля: «Комическое вообще по самой своей природе покоится на противоречащих контрастах между целями внутри них самих и их содержанием, с одной стороны, и случайным характером субъективности и внешних обстоятельств — с другой» (Гегель, 1971, с. 581). Интерес представляет в этом рассуждении существование внешних обстоятельств, вызывающих соответствующую смеховую реакцию, что указывает на стоящую за этим обстоятельством нормативную систему.

Свойством нормативной ситуации является ее диалектичность. Дело в том, что всякая нормативная ситуация потенциально переводит субъекта из начального состояния в конечное. Подобные состояния предполагают наличие диалектических отношений, поскольку исходное состояние противоположно конечному. Более того, поведение человека в нормативной ситуации соответствует диалектической логике, воспроизводя циклические отношения между противоположными состояниями.

Указанная логика предполагает, что нормативная ситуация не только трансформирует натуральное в культурное в человеке, но и переводит начальное состояние в конечное, совершая тем самым половину циклического процесса, проживая всю нормативную ситуацию. Имеется в виду, что нормативная ситуация, удовлетворяя ту или иную потребность человека, предполагает наличие ей противоположной нормативной ситуации, с помощью которой совершается обратный процесс, который характеризуется возвращением в исходную точку. Таким образом, возвращение в исходную точку возможно путем вхождения в другую нормативную ситуацию, противоположную исходной в том отношении, что, то, что в исходной ситуации выступало в качестве начального состояния, в новой — должно стать ее конечным результатом, а то, что было концом в старой, с необходимостью должно стать началом в новой.

Все вышесказанное позволяет выявить структурный закон системы нормативных ситуаций, характерный для организации социальной жизни: для всякой нормативной ситуации существует обратная нормативная ситуация. Прямая нормативная ситуация позволяет человеку перейти из исходного состояния в конечное, а обратная нормативная обеспечивает переход человека из достигнутого конечного состояния в начальное. Нетрудно видеть, что такая организация социума (как системы нормативных ситуаций) представляет собой циклическую структуру.

Приведем несколько примеров. Как правило, человек утром встает и застилает постель после сна. Вечером постель, наоборот, разбирают, готовя ко сну. Аналогично утром человек одевается; перед сном — раздевается; утром едет на работу, вечером — возвращается с работы и т.д. Циклические структуры со встроенными в них нормативными ситуациями могут выполняться в течение различного времени и даже могут быть фрагментированы по-разному, образуя тем самым достаточно сложную топологическую структуру.

Возникновение новой нормативной ситуации ставит перед создателями достаточно сложную задачу встраивания ее в уже существующую систему циклических процессов. Включение новой нормативной ситуации в социум влияет на все нормативное пространство, что приводит к возрастанию сложности его организации и, соответственно, усвоения. Завершая описание свойств нормативной ситуации, отметим, что нормативные ситуации организуются в систему и составляют социум (или культуру).

В этом смысле смех обнаруживает связь с диалектическими структурами. Остановимся только на одном примере. А. Бергсон, характеризуя комическое, приводил приемы вызывания смеха в театре, которые по своей сути соответствовали описанным нами диалектическим структурам (Veraksa, 2024). Один из приемов соответствует диалектической структуре превращения, когда исходная ситуация превращается в свою противоположность: «...вы получите комическую сцену, если сделаете так, что данное положение превратится в свою противоположность, а роли переменятся» (Бергсон, 1914, с. 147). Еще один прием соответствует диалектической структуре замыкания: «Часто выводится человек, который расставляет кому-нибудь сети и сам же в них ловится. История преследователя, ставшего жертвой своего преследования, обманутого обманщика составляет основу многих комедий» (Бергсон, 1914, с. 148).

Если говорить о диаде «смешной — несмешной», то очевидно, что несоответствие поведения индивида правилу нормативной ситуации вызывает смех и наделяет человека свойством быть смешным. В то же время абсолютизация соответствия поведения индивида предписаниям нормативной ситуации превращает человека в антипода смешного — в серьезного и печального. Относительно этой мысли А. Бергсон подчеркивал, что поведение человека не должно быть механическим, повторяющим одни и те же действия. Оно должно соответствовать живому процессу, который характеризуется постоянной изменчивостью и пластичностью. В противном случае поведение человека приобретает машинообразный характер, что вызывает смех (Бергсон, 1914).

Именно такой случай, когда человек полностью растворяется в нормативной системе, рассматривал А.Н. Леонтьев: «Но вот перед нами образ героя повести Гоголя „Шинель“ Акакия Акакиевича Башмачкина. Служил он в некоем департаменте чиновником для переписывания казенных бумаг, и виделся ему в этом занятии целый разнообразный и притягательный мир. Окончив работу, Акакий Акакиевич шел домой. Наскоро пообедав, вынимал баночку с чернилами и принимался переписывать бумаги, которые он принес домой, если же таковых не случалось, он снимал копии нарочно, для себя, для собственного удовольствия. „Написавшись власть, — повествует Гоголь, — он ложился спать, улыбаясь заранее при мысли о завтрашнем дне: что-то бог пошлет переписывать завтра“. Как произошло, как случилось, что переписывание казенных бумаг заняло центральное место в его личности, стало смыслом его жизни? Мы не знаем конкретных обстоятельств, но так или иначе обстоятельства эти привели к тому, что произошел сдвиг одного из главных мотивов на обычно совершенно безличные операции, которые в силу этого преврати-

лись в самостоятельную деятельность, в этом качестве они и выступили как характеризующие его личность» (Леонтьев, 1975, с.184–185).

В приведенном отрывке, обращает внимание бессмысленность деятельности героя повести как следствие полного его слияния с нормативной системой. Как представляется, сам Н.В. Гоголь высмеивал подобное поведение, подчеркивая серость, ничтожность, незначимость для других, вторичность подобных людей, оказавшихся в полной зависимости от обстоятельств и в этом смысле объективно не утвердивших себя именно в качестве личности. Подобное абсолютное слияние с нормативной системой, в менее жесткой форме, также высмеивается Н.В. Гоголем в повести «Старосветские помещики», подтверждая не только социальную природу смеха, но его прямую связь с социальными нормами. Эта же связь воспроизводится в его «Ревизоре».

Заключение

Проведенное сопоставление особенностей нормативной ситуации и проявлений смеха позволяет сделать следующие **выводы**.

1. Есть основания рассматривать смех не просто как форму реагирования, а как становление особого инструмента, позволяющего приводить в соответствие поведение индивида с нормативной ситуацией как единицей социума. Если юмор рассматривать как символическое выражение дисбаланса между культурной нормой и поведением индивида, то смех будет объективированным голосом культуры, хохочущим над этим дисбалансом устами субъекта.

2. По своим свойствам смех оказывается конгруэнтен свойствам нормативной ситуации. Указанная особенность проявляется в наличии натуральных и культурных моментов в структуре нормативной ситуации и смеха, к которым относятся щекотка, дюшеновская улыбка, смех как ответ на юмористические стимулы и т.д.

3. В эволюционной парадигме четко отличают смех-вокализацию животных, проявляющуюся в натуральной ситуации, и контекстный смех человека, возникающий на фоне нормативной ситуации.

4. Нормативная ситуация и смех как форма реагирования носят диалектический характер. Эти особенности проявляются в скрытых столкновениях противоположностей как единиц содержания ситуации и действий, а также как форма оперирования противоположностями при конструировании юмористических ситуаций, воздействующих на поведение человека.

5. Сопоставление нормативной ситуации и смеха раскрывает конструкт смеха как явления, имеющего функциональное предназначение экспертной реакции на дисбаланс между предписанием культуры в виде правила и реальным поведением индивида. В качестве эксперта в данном случае выступает, выражаясь метафорой Виктора Гюго, «человек, который смеется».

6. Результаты анализа могут быть использованы при разработке психологической теории смеха и подготовке материалов для методики, направленной на развитие чувства юмора у детей младшего возраста.

Список литературы

- Аристотель*. Сочинения : в 4 томах. Т. 4. Москва : Мысль, 1983. 830 с.
- Артемяева Т.В.* Юмор детей: содержание конструкта и методика его оценки // Современное дошкольное образование. 2021. № 3 (105). С. 46–59. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2021-3105-46-59> EDN: MXXSAQ
- Артемяева Т.В., Ильина А.О.* Понимание юмора и диалектические действия: исследование взаимосвязей // Образование и саморазвитие. 2012. № 5 (33). С. 114–118. EDN: PCYSAZ
- Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. Москва : Художественная литература, 1990. 543 с. EDN: VQMUNR
- Бергсон А.* Собрание сочинений: введение в метафизику. Смех (и другие произведения). Т. 5. Санкт-Петербург : Издание М.И. Семенова, 1914. 207 с.
- Бергсон А.* Смех / предисл. и примеч. И.С. Вдовина. Москва : Искусство, 1992. 127 с. EDN: SZFCRR
- Веракса Н.Е.* Понятия нормативной ситуации в психологии личности (структурно-диалектический подход) // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. № 2 (2). С. 39–59. EDN: KTZDXJ
- Веракса Н.Е.* Диалектический анализ как метод исследования в работах Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2024. Т. 47. № 4. С. 43–68. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-39> EDN: JWJFEQ
- Гегель Г.В.Ф.* Эстетика : в 4 томах. Т. 3. Москва : Искусство, 1971.
- Жан-Поль Р.* Приготовительная школа эстетики. Москва : Искусство, 1981. 448 с. EDN: XWYCMV
- Кант И.* Сочинения : в 6 томах. Т. 5. Москва : Мысль, 1966. 564 с.
- Козинцев А.Г.* Человек и смех. Санкт-Петербург : Алтейя, 2007. 236 с. EDN: QJBDLT
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 352 с. EDN: ZJUELZ
- Лихачев Д.С.* Письма о добром. Москва : Наука, 2006. 315 с.
- Пропп В.Я.* Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре (по поводу сказки о Несмеяне). Москва : Лабиринт, 1999. 285 с.
- Фрейд З.* Остроумие и его отношение к бессознательному. Москва : Алтейя, 2000. 309 с.
- Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. Вып. 5. Москва : Прогресс, 1975. 288 с.
- Шопенгауэр А.* О воле в природе. Мир как воля и представление. Т. 2. Москва : Наука, 1993. 672 с.
- Andersen M.M., Schjoedt U., Price H., Rosas F.E., Scrivner C., Clasen M.* Playing with fear: A field study in recreational horror // Psychological Science. 2020. Vol. 31. No. 12. P. 1497–1510. <https://doi.org/10.1177/0956797620972116>
- Attardo S., Chłopicki W., Forabosco G.* The Role of incongruity in humorous texts // De Gruyter Handbook of Humor Studies / ed. by T. Ford, W. Chłopicki, G. Kuipers. Berlin, Boston : De Gruyter, 2024. P. 105–124. <https://doi.org/10.1515/9783110755770-007>
- Bryant G.A., Bainbridge C.M.* Laughter and culture // Philosophical Transactions of the Royal Society B. 2022. Vol. 377. No. 1863. Article no. 20210179. <https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0179>
- Champagne-Lavau M., Bolger D., Klein M.* Impact of social knowledge about the speaker on irony understanding: Evidence from neural oscillations // Social Neuroscience. 2023. Vol. 18. No. 1. P. 28–45. <https://doi.org/10.1080/17470919.2023.2203948>
- Davila Ross M., Owren M.J., Zimmermann E.* Reconstructing the evolution of laughter in great apes and humans // Current Biology. 2009. Vol. 19. No. 13. P. 1106–1111. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.05.028>

- Dunford C.M., Yoshizaki-Gibbons H.M., Morhardt D.* The Memory Ensemble: Improving connections among performance, disability, and ageing // *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2017. Vol. 22. No. 3. P. 420–426. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1326806>
- Falkum I.L.* The development of non-literal uses of language: Sense conventions and pragmatic competence // *Journal of Pragmatics*. 2022. Vol. 188. P. 97–107. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.12.002>
- Fritz H.L.* Why are humor styles associated with well-being, and does social competence matter? Examining relations to psychological and physical well-being, reappraisal, and social support // *Personality and Individual Differences*. 2020. Vol. 154. Article no. 109641. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109641>
- Gervais M., Wilson D.S.* The evolution and functions of laughter and humor: A synthetic approach // *The Quarterly Review of Biology*. 2005. Vol. 80. No. 4. P. 395–430. <https://doi.org/10.1086/498281>
- Guérin C.* Laughter, social norms, and ethics in Cicero's works // *Laughter, humor, and comedy in Ancient Philosophy* / ed. by P. Destrée, F.V. Trivigno Oxford: Oxford University Press, 2019. P. 122–144. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190460549.003.0007>
- Hye-Knudsen M., Kristensen-McLachlan R.D., Clasen M.* How Stephen King writes and why: Language, immersion, emotion // *Orbis Litterarum*. 2023. Vol. 78. No. 5. P. 353–367. <https://doi.org/10.1111/oli.12401>
- Jiang F., Lu S., Jiang T., Jia H.* Does the relation between humor styles and subjective well-being vary across culture and age? A meta-analysis // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article no. 2213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02213>
- Jiang T., Li H., Hou Y.* Cultural differences in humor perception, usage, and implications // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article no. 123. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00123>
- Köder F., Falkum I.L.* Irony and perspective-taking in children: The roles of norm violations and tone of voice // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article no. 624604. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624604>
- Kornienko D.S., Rudnova N.A.* Exploring the associations between happiness, life-satisfaction, anxiety, and emotional regulation among adults during the early stage of the COVID-19 pandemic in Russia // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023. Vol. 16. No. 1. P. 99–113. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0106> EDN: NJTLKW
- Libera A.* *Funnier: A New Theory for the Practice of Comedy*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 2025. 352 p.
- Lu J.G., Martin A.E., Usova A., Galinsky A.D.* Creativity and humor across cultures: Where aha meets haha // *Creativity and Humor* / ed. by S.R. Luria, J. Baer, J.C. Kaufman. San Diego, CA: Academic Press, 2019. P. 183–203. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813802-1.00009-0>
- Martin R.A., Ford T.E.* *The psychology of humor: An integrative approach*. 2nd ed. San Diego, CA : Academic Press, 2018. 548 p.
- McGhee P.E.* On the cognitive origins of incongruity humor: Fantasy assimilation versus reality assimilation // *The Psychology of Humor: Theoretical Perspectives and Empirical Issues* / ed. by J.H. Goldstein, P.E. McGhee. New York, NY : Academic Press, 1972. P. 61–80. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-288950-9.50009-2>
- McGhee P.E.* *Humor: Its origin and development*. San Francisco, CA : W.H. Freeman, 1979. 251 p.
- Moake T.R., Robert C.* Gender, formal organizational status and humor use: Perceptions of social acceptance // *Journal of Managerial Psychology*. 2022. Vol. 37. No. 4. P. 332–345. <https://doi.org/10.1108/jmp-11-2020-0593>
- Panksepp J.* Neuroevolutionary sources of laughter and social joy: Modeling primal human laughter in laboratory rats // *Behavioural Brain Research*. 2007. Vol. 182. No. 2. P. 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2007.02.015>

- Piaget J. Play, Dreams and Imitation in Childhood. London : Routledge, 1951. 308 p. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Scheel T., Zekavat M. Humour and laughter in communication // The Handbook of Communication Skills / ed. by O. Hargie. 5th ed. London : Routledge, 2025. P. 339–370. <https://doi.org/10.4324/9781003367796-12>
- Veraksa N.E. Dialectical thinking and structural dialectical analysis // The Routledge International Handbook of Dialectical Thinking / ed. by N. Shannon, M.F. Mascolo, A. Belolutskaya. New York : Routledge, 2024. P. 71–82. <https://doi.org/10.4324/9781003317340-9>
- Warren C., McGraw A.P. Differentiating what is humorous from what is not // Journal of Personality and Social Psychology. 2016. Vol. 110. No. 3. P. 407–430. <https://doi.org/10.1037/pspi0000041>
- Wilson D., Sperber D. Explaining irony // Meaning and Relevance. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. P. 123–146. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139028370.008>
- Wood A., Niedenthal P. Developing a social functional account of laughter // Social and Personality Psychology Compass. 2018. Vol. 12. No. 4. Article no. e12383. <https://doi.org/10.1111/spc3.12383>
- Yue X., Jiang F., Lu S., Hiranandani N. To be or not to be humorous? Cross cultural perspectives on humor // Frontiers in Psychology. 2016. Vol. 7. Article no. 1495. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01495>

История статьи:

Поступила в редакцию 15 марта 2025 г.

Доработана после рецензирования 7 апреля 2025 г.

Принята к печати 9 апреля 2025 г.

Для цитирования:

Веракса Н.Е., Ковязина М.С., Баянова Л.Ф., Айрапетян З.В., Ощепкова Е.С. Смех и нормативная ситуация: структурно-диалектический анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2025. Т. 22. № 3. С. 459–480. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-459-480> EDN: VMIPSR

Вклад авторов:

Н.Е. Веракса — концептуализация; разработка научно-методического решения; разработка визуальной модели, подготовка и редактирование текста статьи. М.С. Ковязина — работа с источниками; теоретический анализ; подготовка и редактирование текста статьи. Л.Ф. Баянова — разработка научно-методического решения; подготовка и редактирование текста статьи. З.В. Айрапетян — подготовка визуальной модели, оформление и редактирование текста статьи. Е.С. Ощепкова — работа с источниками; теоретический анализ; подготовка и редактирование текста статьи.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11/9, стр. 9). ORCID: 0000-0003-3752-7319; eLibrary SPIN-код: 9770-0787; Scopus Author ID: 43061607700. E-mail: neveraksa@gmail.com

Ковязина Мария Станиславовна, доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный универ-

ситет имени М.В. Ломоносова (Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11/9, стр. 9). ORCID: 0000-0002-1795-6645; eLibrary SPIN-код: 1570-8446; ResearcherID: J-9671-2012; Scopus Author ID: 7801544920. E-mail: kms130766@mail.ru

Баянова Лариса Фаритовна, доктор психологических наук, доцент, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11/9, стр. 9), старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Российская Федерация, 125009, Москва, 125009, ул. Моховая, д. 9/4, стр. 4). ORCID: 0000-0002-7410-9127; eLibrary SPIN-код: 5290-5014; Scopus Author ID: 35329260200; ResearcherID: N-1822-2013. E-mail: balan7@yandex.ru

Айрапетян Злата Валерьевна, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11/9, стр. 9). ORCID: 0000-0002-4466-9799; eLibrary SPIN-код: 5022-5391; ResearcherID: ABD-3602-2021; Scopus Author ID: 57238702800. E-mail: zlata.a.v@yandex.ru.

Ощепкова Екатерина Сергеевна, кандидат филологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11/9, стр. 9). ORCID: 0000-0002-6199-4649; eLibrary SPIN-код: 7680-8527; ResearcherID: GNW-6424-2022; Scopus Author ID: 57211317843. E-mail: oshchepkova_es@iling-ran.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-459-480

EDN: VMIPSR

UDC 159.95


Theoretical article

Laughter and the Normative Situation: Structural-Dialectical Analysis

Nikolai E. Veraksa¹, Maria S. Kovyazina¹, Larisa F. Bayanova^{1,2},
Zlata V. Airapetyan¹, Ekaterina S. Oshchepkova¹

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

 neveraksa@gmail.com

Abstract. The purpose of the article is to compare the features of a normative situation and laughter as a response to a humorous stimulus. The prerequisite for this task is the fact that most researchers recognize the social nature of laughter, suggesting a correspondence between the social structure and the structure of laughter. The authors note that, to date, no unified theory of laughter, accepted by the majority of researchers, has been developed. For this reason, the study was conducted using materials from the classical works by M.M. Bakhtin, H. Bergson, V.Y. Propp, and other scientists. As the theoretical research method, the authors chose structural-dialectical analysis. This method involves identifying oppositions in the structure of the

examined phenomenon and explaining the logic of transformations or changes in the object as a logic of possibilities. The structural-dialectical analysis of laughter in comparison with the normative situation has revealed that both the structure of the normative situation and the structure of laughter contain natural and cultural components. Laughter is often interpreted by researchers as a natural behavior, akin to tickling or an organic reflex. However, distinctions emerge when laughter as vocalization observed in the animal kingdom is compared with laughter as an evaluative response to social situations in human life. Natural situations lack normative frameworks and therefore do not elicit laughter. In contrast, normative situations do so as a result of evaluating an individual's inconsistency with the rules governing such situations. The analysis has shown that both normative situations and laughter exhibit pronounced dialectical properties in their structures. These properties manifest themselves in contradictory relations between elements of normative situations and similar dynamics in the construction of humorous stimuli. The findings suggest that laughter serves as a unique tool for maintaining social cohesion by unifying its structural components.

Key words: humor, laughter, normative situation, dialectical structure, structural-dialectical psychology

Funding. This study was supported by the Russian Science Foundation (RSF), Grant No. 24-18-00437.

References

- Andersen, M.M., Schjoedt, U., Price, H., Rosas, F.E., Scrivner, C., & Clasen, M. (2020). Playing with fear: A field study in recreational horror. *Psychological Science*, 31(12), 1497–1510. <https://doi.org/10.1177/0956797620972116>
- Aristotle (1984). *Works: In 4 vols* (vol. 4). Moscow: Mysl' Publ. (In Russ.).
- Artem'eva, T.V., & Il'ina, A.O. (2012). Understanding humor and dialectical actions: A study of interconnections. *Education and Self-Development*, (5), 114–118. (In Russ.).
- Artemyeva, T.V. (2021). Children's humor: The content of the construct and the method of its assessment. *Preschool Education Today*, (3), 46–59. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2021-3105-46-59>
- Attardo, S., Chłopicki, W., & Forabosco, G. (2024). The Role of incongruity in humorous texts. In T. Ford, W. Chłopicki, & G. Kuipers. (Eds.), *De Gruyter Handbook of Humor Studies* (pp. 105–124). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110755770-007>
- Bakhtin, M.M. (1990). *The work of François Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and Renaissance*. Moscow: Khudozhestvennaya literature Publ. (In Russ.).
- Bergson, H. (1914). *Collected Works: Introduction to Metaphysics. Laughter (and other works)* (vol. 5). Saint Petersburg: M.I. Semenov's Publ. (In Russ.).
- Bergson, H. (1992). *Le rire*. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.).
- Bryant, G.A., & Bainbridge, C.M. (2022). Laughter and culture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 377(1863), 20210179. <https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0179>
- Champagne-Lavau, M., Bolger, D., & Klein, M. (2023). Impact of social knowledge about the speaker on irony understanding: Evidence from neural oscillations. *Social Neuroscience*, 18(1), 28–45. <https://doi.org/10.1080/17470919.2023.2203948>
- Davila Ross, M., Owren, M.J., & Zimmermann, E. (2009). Reconstructing the evolution of laughter in great apes and humans. *Current Biology*, 19(13), 1106–1111. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.05.028>
- Dunford, C.M., Yoshizaki-Gibbons, H.M., & Morhardt, D. (2017). The Memory Ensemble: Improvising connections among performance, disability, and ageing. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(3), 420–426. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1326806>

- Falkum, I.L. (2022). The development of non-literal uses of language: Sense conventions and pragmatic competence. *Journal of Pragmatics*, 188, 97–107. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.12.002>
- Fraisse, P., & Piaget, J. (1975). *Traité de psychologie expérimentale* (vol. V). Moscow: Progress Publ. (In Russ.).
- Freud, S. (2000). *Wit and its relation to the unconscious*. Saint Petersburg: Alteiya Publ. (In Russ.).
- Fritz, H.L. (2020). Why are humor styles associated with well-being, and does social competence matter? Examining relations to psychological and physical well-being, reappraisal, and social support. *Personality and Individual Differences*, 154, 109641. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109641>
- Gervais, M., & Wilson, D.S. (2005). The evolution and functions of laughter and humor: A synthetic approach. *The Quarterly Review of Biology*, 80(4), 395–430. <https://doi.org/10.1086/498281>
- Guérin, C. (2019). Laughter, social norms, and ethics in cicero's works. In P. Destrée & F.V. Trivigno (Eds.), *Laughter, Humor, and Comedy in Ancient Philosophy* (pp. 122–144). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190460549.003.0007>
- Hegel, G.W.F. (1971). *Vorlesungen über die ästhetik* (vol. 3). Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.).
- Hye-Knudsen, M., Kristensen-McLachlan, R.D., & Clasen, M. (2023). How Stephen King writes and why: Language, immersion, emotion. *Orbis Litterarum*, 78(5), 353–367. <https://doi.org/10.1111/oli.12401>
- Jean Paul, R. (1981). *Vorschule der ästhetik*. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)
- Jiang, F., Lu, S., Jiang, T., & Jia, H. (2020). Does the relation between humor styles and subjective well-being vary across culture and age? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 2213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02213>
- Jiang, T., Li, H., & Hou, Y. (2019). Cultural differences in humor perception, usage, and implications. *Frontiers in Psychology*, 10, 123. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00123>
- Kant, I. (1966). *Works in six vols* (vol. 5). Moscow: Mysl' Publ. (In Russ.)
- Köder, F., & Falkum, I.L. (2021). Irony and perspective-taking in children: The roles of norm violations and tone of voice. *Frontiers in Psychology*, 12, 624604. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624604>
- Kornienko, D.S., & Rudnova, N.A. (2023). Exploring the associations between happiness, life-satisfaction, anxiety, and emotional regulation among adults during the early stage of the COVID-19 pandemic in Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(1), 99–113. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0106>
- Kozintsev, A.G. (2007). *Man and laughter*. Saint Petersburg: Alteiya Publ. (In Russ.)
- Leontiev, A.N. (1975). *Activity, Consciousness, and Personality*. Moscow: Politizdat Publ. (In Russ.)
- Libera, A. (2025). *Funnier: A New Theory for the Practice of Comedy*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Likhachev, D.S. (2006). *Letters about the good*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Lu, J.G., Martin, A.E., Usova, A., & Galinsky, A.D. (2019). Creativity and humor across cultures: Where aha meets haha. In S.R. Luria, J. Baer, & J.C. Kaufman (Eds.), *Creativity and Humor* (pp. 183–203). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813802-1.00009-0>
- Martin, R.A., & Ford, T.E. (2018). *The psychology of humor: An integrative approach* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- McGhee, P.E. (1972). On the cognitive origins of incongruity humor: Fantasy assimilation versus reality assimilation. In J.H. Goldstein & P.E. McGhee (Eds.), *The Psychology of Humor: Theoretical Perspectives and Empirical Issues* (pp. 61–80). New York, NY: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-288950-9.50009-2>

- McGhee, P.E. (1979). *Humor: Its origin and development*. San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Moake, T.R., & Robert, C. (2022). Gender, formal organizational status and humor use: Perceptions of social acceptance. *Journal of Managerial Psychology*, 37(4), 332–345. <https://doi.org/10.1108/jmp-11-2020-0593>
- Panksepp, J. (2007). Neuroevolutionary sources of laughter and social joy: Modeling primal human laughter in laboratory rats. *Behavioural Brain Research*, 182(2), 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2007.02.015>
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Propp, V.Ya. (1999). *Problems of the comic and laughter. Ritual laughter in folklore*. Moscow: Labirint Publ. (In Russ.).
- Scheel, T., & Zekavat, M. (2025). Humour and laughter in communication. In O. Hargie (Ed.), *The Handbook of Communication Skills* (5th ed., pp. 339–370). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003367796-12>
- Schopenhauer, A. (1993). *Die Welt als Wille und Vorstellung* (vol. 2). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.).
- Veraksa, N.Ye. (2006). Concept of normative situation in the psychology of personality (structurally dialectic approach). *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, (2), 39–59. (In Russ.).
- Veraksa, N.E. (2024a). Dialectical analysis as a research method in the works of L.S. Vygotsky. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 43–68. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-39>
- Veraksa, N.E. (2024b). Dialectical thinking and structural dialectical analysis. In N. Shannon, M.F. Mascolo & A. Belolutsckaya (Eds.), *The Routledge International Handbook of Dialectical Thinking* (pp. 71–82). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003317340-9>
- Warren, C., & McGraw, A.P. (2016). Differentiating what is humorous from what is not. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(3), 407–430. <https://doi.org/10.1037/pspi0000041>
- Wilson, D., & Sperber, D. (2012). Explaining irony. In *Meaning and Relevance* (pp. 123–146). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139028370.008>
- Wood, A., & Niedenthal, P. (2018). Developing a social functional account of laughter. *Social and Personality Psychology Compass*, 12(4), e12383. <https://doi.org/10.1111/spc3.12383>
- Yue, X., Jiang, F., Lu, S., & Hiranandani, N. (2016). To be or not to be humorous? Cross cultural perspectives on humor. *Frontiers in Psychology*, 7, 1495. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01495>

Article history:

Received 15 March, 2025

Revised 7 April, 2025

Accepted 9 April, 2025

For citation:

Veraksa, N.E., Kovyazina, M.S., Bayanova, L.F., Airapetyan, Z.V., & Oshchepkova, E.S. (2025). Laughter and the normative situation: Structural-dialectical analysis. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 22(3), 459–480. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-459-480> EDN: VMIPSR

Authors' contribution:

Nikolai E. Veraksa — conceptualization, development of the scientific-methodological solution, development of the visual model, text writing and editing. Maria S. Kovyazina — work with

sources, theoretical analysis, text writing and editing. *Larisa F. Bayanova* — development of the scientific-methodological solution, text writing and editing. *Zlata V. Airapetyan* — development of the visual model, text editing. *Ekaterina S. Oshchepkova* — work with sources, theoretical analysis, text writing and editing.

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Nikolai E. Veraksa, DSc. in Psychology, Professor of Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mochovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: 0000-0003-3752-7319; eLibrary SPIN-code: 9770-0787; Scopus Author ID: 43061607700. E-mail: neveraksa@gmail.com

Maria S. Kovyazina, DSc. in Psychology, Professor of the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mochovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-1795-6645; eLibrary SPIN-code: 1570-8446; ResearcherID: J-9671-2012; Scopus Author ID: 7801544920. E-mail: kms130766@mail.ru

Larisa F. Bayanova, DSc. in Psychology, Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mochovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation), Senior Researcher of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9/4 Mochovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-7410-9127; eLibrary SPIN-code: 5290-5014; Scopus ID: 35329260200; Researcher ID: N-1822-2013. E-mail: balan7@yandex.ru

Zlata V. Airapetyan, Junior researcher, Department of Educational Psychology and Pedagogics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mochovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-4466-9799; eLibrary SPIN-code: 5022-5391; ResearcherID: ABD-3602-2021; Scopus Author ID: 57238702800. E-mail: zlata.a.v@yandex.ru

Ekaterina S. Oshchepkova, Ph.D. in Philology, Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mochovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-6199-4649; eLibrary SPIN-code: 7680-8527; ResearcherID: GNW-6424-2022; Scopus Author ID: 57211317843. E-mail: oshchepkova_es@iling-ran.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-481-502

EDN: VOLTHU

UDC 316.6

Research article

Probing the Personal and Social Worries of Belarusians: A Mixed Methods Study

Yauheni V. Balinski¹, Zarina Kh. Lepshokova¹✉,
Kseniya S. Balinskaya²

¹HSE University, Moscow, Russian Federation

²Belarusian State Economic University, Minsk, Republic of Belarus

✉taimiris@yandex.ru

Abstract. The purpose of this study is to identify the worries of Belarusian citizens in the context of economic, political, cultural, and global changes. Based on data obtained from semi-structured interviews in December 2024 ($N = 43$, including 29 women and 14 men, aged 18 to 66 years, all were citizens of Belarus), current worries were identified, including concerns about the health of loved ones, economic instability, uncertainty about the future and the fate of children, as well as national and global threats such as migration, loss of traditions, environmental disasters, and the development of artificial intelligence. Content analysis of the participants' responses allowed them to be structured for the next stage of quantitative analysis, limiting subjectivity in the interpretation of the wording and comparing the results across the entire sample. The results have revealed marked gender differences: women are more likely to express anxiety about socio-economic and existential issues, while men are more likely to express anxiety about cultural identity and uncertainty. Of particular importance are the cultural and linguistic situation and the identities of Belarusians at different levels, which influence the perception of threats. The authors emphasize the importance of further studying the interrelationships between worries, values and psychological health in order to understand social attitudes in the country. The article fills an existing gap in research on the worries of Belarusians and offers a systematic approach to their analysis.

Key words: personal and social worries, Belarus, anxieties, threats, identities, global risks, values, psychological health

Funding: This article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

Introduction

According to psychologist Paul Ekman's theory of emotions (Ekman, 2007), fear is one of the seven basic universal emotions inherent in all humans without exception. Ekman argues that fear arises when there is a threat of harm, whether

© Balinski Y.V., Lepshokova Z.Kh., Balinskaya K.S., 2025



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

physical, emotional, or psychological, real or imagined (Ekman, 2007). However, the experience of fear that interests Ekman's classical theory does not primarily concern social fears and worries, which we associate with the perception of threats and challenges affecting society as a whole. Nevertheless, similar emotions, triggered by large economic, political, religious, ethnic, technological, and other contexts that emanate threat, have been widely studied (Burger et al., 2023; Hinks, 2024; Jetten et al., 2021; Manning et al., 2022; Zhao et al., 2024). Moreover, in addition to the “frightening” agenda shaped by events within any given state, the unstable geopolitical situation in the world against the backdrop of global risks (Mutz, 2024) leads to the fact that the population of different countries are experiencing increased social worries that reflect social moods in society and signal real or potential threats to the satisfaction of natural needs for psychological well-being. Indeed, social worries are described in social psychology in the context of their impact on psychological health and the development of psychological problems such as distress, psychosomatic disorders, anxiety, and depression.

Of course, the triggers and processes that are responsible for creating social worry in different countries around the world do not bypass Belarus either. Ultimately, this leads to the emergence of both more standard worries (manifested in various states) and those specific to Belarus. However, despite the fact that worry and its impact have been actively studied in Russia and European countries (Ermolaev et al., 2021; Hajek et al., 2023), such research is scarce in Belarus. One of the most striking studies of fears and anxieties of Belarusians is a relatively old work by sociologist L. Galich (2017), which found that the strongest worries of Belarusians are related to the future of their children.

Meanwhile, Belarus is far more valuable for socio-psychological research. For example, the works of N. Bekus (2010, 2014, 2023) examine in detail the concept of identities characteristic of Belarus and associated with linguistic, national, political, and other manifestations. In particular, the author writes about the “official” and “alternative” “Belarusianness” specific to Belarus, which encompasses language policy, historical memory, and so on.

Given that Belarusian society is characterized as bilingual, adherent to two branches of Christianity, and possessing specific features related to the region of residence and informational and political orientation, studying social fears in Belarus is particularly valuable. Furthermore, the relevance of this study is reinforced by the need for contemporary research on social worries characteristic of Belarusian residents in the current conditions. In terms of novelty, this work will fill a gap in research on the current worries of Belarusian residents by conducting empirical research and compiling relevant ratings.

Literature review

One of the influential theories devoted to the study of worries was developed by K. Boehnke, S. Schwartz and colleagues (Boehnke et al., 1998; Chodorow, 1989; Hamilton et al., 1988; Poikolainen et al., 2004). It is based on the concept of macro- and microworries, which differ in the object of concern and the area of life with

which the concern is associated (Boehnke & Schwartz, 1997). Thus, micro-worries are associated with an individual's personal problems, while macro-worries involve broader social contexts. According to the authors (Boehnke & Schwartz, 1997), microworries associated with personal problems correlate with poorer mental health, whereas macroworries, reflecting perceptions of social threats, on the contrary, are associated with better mental health or, at least, do not have a significant impact on it. Thus, worrying about oneself and one's loved ones has more negative consequences for mental health than worrying about social and global issues.

As a result, in line with theory, micro- and macroworries can be defined as follows: it is an emotionally disturbing awareness that the condition of the object of worry does not correspond to the desired one.

As already mentioned, macroworries imply concern about social or global contexts saturated with threats that affect the lives of large groups of people. At the same time, such macroworries/social fears are a relatively recent phenomenon (Bauman, 2006; Bude, 2014; Furedi, 1997), associated with the concepts of risk societies and liquid modernity (Bauman, 2006; Beck, 1992, 2008; Giddens, E., 1984; Giddens, A., 1991). Thus, many sociologists argue that “liquid fear” has become the dominant tone of modern society (Bauman, 2006; Bude, 2014; Furedi, 1997). In Bauman's terms (Bauman, 2006), this refers to a vague and uncertain “liquid” fear that is “fed” by constant uncertainty in late modern societies, where reliability and confidence are eroded by constant changes and revisions of reference points.

Some authors even argue that modern society is characterized by “multiple crises” (Brand, 2009) or “poly-crisis” (Lawrence et al., 2024). These terms denote a state in which crises of increasing severity follow one another at an accelerating rate, thus becoming a conditional state of society (Mutz, 2024).

In turn, sociologist A. Giddens, using terms similar to Bauman's theory of “liquid fear,” writes about a “risk society”. This society (Giddens, A., 1991), in which, in his opinion, modern humanity finds itself, undermines previous economic and political stability, as a result of which no country, generation, or individual is immune from the crisis uncertainties that exist in the spheres of labor, education, new technologies, the ecological state of the environment, and the healthcare system (Galich, 2017).

Of course, the numerous crises discussed in public discourse, whether wars or environmental disasters, can cause worry (Mutz, 2024). Thus, in this article, by ‘global risks’ we mean probable events, phenomena, or conditions that can simultaneously cause serious damage to many countries or sectors of the global economy (Nestik & Zadorin, 2020); global risks cause mass (collective) worries — non-specific worries (anxiety, apprehension, concern) that affect a significant number of people influenced by threats common to these people (non-individual) (Nestik & Zadorin, 2020).

Worries, including social ones, serve as unmistakable indicators of the needs and values that people lack and that they need to satisfy and achieve (Barinov, 2019). For example, the worry of war is based on the need for security, the worry of impoverishment is based on the existential threat, and the worry of civil war is based on the need to live in a stable and unified state.

Given the importance of the topic, the research community around the world is responding to the need to study fears and their impact on people's lives. Studies in different regions of the world reveal different sources of fear and worry (Nestik & Zadorin, 2020). In Latin America, South Africa, India, and China, global climate change¹ is the biggest concern, surpassing other threats for the inhabitants of these countries.² This worry is associated with poorer mental health, increased anxiety, depression, and stress.

Meanwhile, in the Middle East, the United States, and Europe, people most often point to international terrorism as the most serious threat.³ Poland and Ukraine stand out for their concerns about Russia's influence, reflecting the particular geopolitical dynamics in these regions.⁴ For Israel, the central security issue is Iran's nuclear program, which causes significant worry among the population.⁵

In 2018, a study conducted by ComRes for the Global Challenges Foundation found that risks associated with climate change, natural disasters and catastrophes, as well as politically motivated violence and epidemics, were most significant for respondents from Australia, Brazil, China, Germany, India, Russia, South Africa, Sweden, the United Kingdom, and the United States,⁶ highlighting the commonality of global threats.

Worry about crime has also been widely studied. In European countries, high crime rates have been found to correlate positively with levels of worry among the population and negatively with subjective well-being (Bug et al., 2015; Powdthavee, 2005). However, the perception of crime also plays an important role: it reduces life satisfaction even in the absence of personal experience of victimization (Brenig & Proeger, 2018; Manning et al., 2022).

A separate area of research examines worries related to the development of digital technologies and artificial intelligence. These include the threat of job loss, loss of control over technologies, and privacy violations (Frey & Osborne, 2017; Li & Huang, 2020; Sehwat, 2017)

Thus, research shows that, across countries, worries caused by economic, political, environmental, and technological changes have a considerable impact on people's mental health, especially in contexts of social instability.

In contrast, in the context of Belarus, there is a lack of regular and diverse research. According to L. Galich (2017), one of the significant concerns among Belarusians is worry about the safety and future of their children. The study has

¹ *Globally, people point to ISIS and climate change as leading security threats.* (2017, August 1). Pew Research Center. Retrieved June 20, 2025, from: <http://www.pewglobal.org/2017/08/01/globally-people-point-to-isis-and-climate-change-as-leading-security-threats/>.

² *Climate change seen as top global threat.* (2015, July 14). Pew Research Center. Retrieved June 20, 2025, from: <http://www.pewglobal.org/2015/07/14/climate-change-seen-as-top-global-threat/>.

³ *Climate change seen as top global threat.* (2015, July 14). Pew Research Center. Retrieved June 20, 2025, from: <http://www.pewglobal.org/2015/07/14/climate-change-seen-as-top-global-threat/>.

⁴ *Climate change seen as top global threat.* (2015, July 14). Pew Research Center. Retrieved June 20, 2025, from: <http://www.pewglobal.org/2015/07/14/climate-change-seen-as-top-global-threat/>.

⁵ *Climate change seen as top global threat.* (2015, July 14). Pew Research Center. Retrieved June 20, 2025, from: <http://www.pewglobal.org/2015/07/14/climate-change-seen-as-top-global-threat/>.

⁶ Global Challenges Foundation. (2018). *Attitudes to global risk and governance survey 2018.* Stockholm. Retrieved June 20, 2025, from: <https://globalchallenges.org/app/uploads/2023/06/Survey--Attitudes-to-Global-Risk-and-Governance-Models-2018.pdf>.

found that approximately one in four Belarusians (25.2%) often experiences this feeling. This reflects the fundamental human need to protect one's offspring and ensure a stable future for the next generation.

Worries related to economic instability have also been revealed. In particular, about 17.0% of Belarusians surveyed are very concerned about the prospect of becoming poor and destitute, and 19.8% are very worried about this. The problem of unemployment is also a cause for concern among a significant part of the population: 33.7% of the respondents are concerned about it. Another common worry among Belarusians is the prospect of loneliness and helplessness in old age, feared by 33.5% of the respondents. Worries related to personal safety from external threats are also present: 25.5% of Belarusians fear becoming victims of crime. A similar number (25.5%) fear becoming victims of accidents at work, in transport, etc. (Galich, 2017).

Similar trends have been shown by the MASMI survey for the period 2021–2024, identifying the following key worries and concerns among the Belarusian population.

In 2021, the survey showed that 95% of Belarusians were concerned about the economic situation in the country and expressed worries about rising prices⁷. Worries about the economic situation continued to dominate in 2022. The main factor causing concern and prompting people to cut back on spending was rising prices (82% of the respondents).⁸

In 2024, economic concerns were compounded by worries about the rapid development of information technology, particularly artificial intelligence (AI), which was in line with global trends. The MASMI study revealed that the main IT worry for Belarusians was dependence on AI, feared by 21% of respondents. Second in importance (19% of the respondents) was the fear of uncontrolled AI development, and third in importance was the fear of AI replacing people in the workplace (18% of the respondents). The prospect of AI surpassing human intelligence in terms of the quality of its results (16% of the respondents) and the speed of AI implementation (12% of the respondents) also caused significant concern.⁹

Thus, according to the MASMI study, economic concerns related to rising prices¹⁰, declining incomes, and the need to economize remained the top worries for

⁷ MASMI. (2021, June 17). *How are Belarusian consumers feeling in 2021? A MASMI study*. Belretail. Retrieved June 20, 2025, from: <https://belretail.by/news/kak-chuvstvuyut-sebya-belarusskie-potrebiteli-v-godu-issledovanie-masmi> (In Russian).

⁸ *Fear, anxiety, a sense of powerlessness: How Belarusians are coping with the crisis and what they are saving on in difficult times*. (2022, July 27). Myfin.by. Retrieved June 20, 2025, from: <https://myfin.by/article/money/na-cem-ekonomat-belorusy-v-krizis-rezultaty-oprosa> (In Russian).

⁹ *Study: AI dependence is the main IT concern of Belarusians*. (2024, July 25). Economic newspaper. Retrieved June 20, 2025, from: <https://neg.by/novosti/otkrytyj-issledovanie-zavisimost-ot-ii-glavnaya-it-trevoga-belorusov/> (In Russ.); PRIME PRESS. (2024, July 25). *Study: AI dependence is Belarusians' top IT anxiety*. Business News. Retrieved June 20, 2025, from: https://primepress.by/news/kompanii/issledovanie_zavisimost_ot_ii_glavnaya_it_trevoga_belorusov-52260/ (In Russ.).

¹⁰ MASMI. (2024, March 7). *Belarusians are optimistic about 2024 and plan to take more vacations. MASMI research*. Belretail. Retrieved June 20, 2025, from: <https://belretail.by/article/belorusyi-s-optimiz-mom-smotryat-na-god-i-planiruyut-bolshe-otdyihat-issledovanie-masmi> (In Russ.).

Belarusians from 2021 to 2024. These were compounded by new challenges posed by technological developments, particularly artificial intelligence, and its potential impact on employment and social structure.

The problem of this study is that the existing and reviewed research works provide scattered and fragmentary data on the worries of Belarusians, making it impossible to form a broader spectrum of what concerns the residents of Belarus at the individual and societal levels. In accordance with Uri Bronfenbrenner's concept of ecological systems (Bronfenbrenner, 2005), which identifies three levels of the environment that influence the individual, we will distinguish:

– Micro-level — the immediate environment and everyday life of the individual;

– Meso-level — the socio-political and economic situation in the country;

– Macro-level — global processes and threats.

This structure allows for a systematic identification of the localization and content of worries, grouping them into a three-level classification that corresponds to the basic theoretical framework for studying worries and anxieties presented in the works of K. Boehnke and S. Schwartz (Boehnke et al., 1998; Boehnke & Schwartz, 1997; Schwartz et al., 2000).

With this in mind, a pilot survey of Belarusians' worries was conducted, the purpose of which was to identify the most significant anxieties related to their personal lives, Belarusian society and the world at large.

Methods

Participants

The sample included 43 citizens of Belarus (29 females and 14 males), aged 18 to 66 years, permanently residing in the country. The sample primarily consisted of individuals aged 18 to 35 years (24 people), with the majority residing in the Minsk region (21 people). Taking into account the size of the sample's localities, the majority resided in the regional center (22 people), followed by the district center (19 people).

The sampling strategy was non-random based on the principles of accessibility and voluntariness (convenience sample). Participation was unpaid.

Techniques

The *qualitative part* of the study included semi-structured interviews with the participants using the authors' interview guide with questions about worry. The interview guide is as follows:

1) Regarding your daily life, what current or potential phenomena and events have caused you the most worry, concern, or fear (or have caused you the most worry, concern, or fear in the past year)?

2) Regarding the situation in Belarus, what current or potential events cause you personally (or have caused you in the past year) the greatest worry and concern?

3) Regarding the world as a whole, what causes you personally the greatest worry and concern (or has caused you in the past year)?

The guide was developed using the principles of conversational design aimed at obtaining relevant data on the respondents' experiences through a structured discussion script built around topics broken down into questions that move from the general to the specific or from the simple to the complex. This allowed for a semi-structured conversation, beginning with contextual questions (e.g., about everyday life) and moving on to more focused and emotional aspects (e.g., about global threats). Probing and prompting questions were also asked during the interviews to explore the topic in greater depth. Thus, the guide's development process was aimed at achieving the research goal.

The interview also included a number of questions regarding the respondent's socio-demographic data: gender, age, place of residence (region), populated area (examples: regional center, district center, village council center, smaller settlement). Informed consent was obtained from the participants before the study began. The interview lasted approximately 20 minutes. The survey was conducted in December 2024.

Then, a content analysis of the respondents' answers was conducted. The analysis identified words and phrases that were recurred in the respondents' answers when they described their personal and social worries.

The next stage of the study involved transformation for subsequent *quantitative analysis*. For each key worry identified through the qualitative analysis of the interviews, binary variables were created. A value of 0 in these variables indicated that the respondent did not mention this worry, while a value of 1 indicated its presence in the responses. This approach made it possible to standardize heterogeneous qualitative data, eliminate the subjectivity in wording, and enable the comparison, contrast, and systematic analysis of information in the sample.

Data analysis

Thus, the study was conducted using a mixed methodology:

– *qualitative* — semi-structured interviews and their content analysis;

– *quantitative* — descriptive statistics and frequency distribution analysis.

Descriptive statistics were used to describe the mean values and standard deviations using Jamovi software version 2.6.44.0. Frequency analysis was used to construct the worry ranking, and the Shapiro-Wilk test was used to check the normality of the data distribution. No additional statistical analysis was performed.

Results

It is worth noting that the study often exhibits significant asymmetry, and the standard deviations for most worries are quite high. Overall, these indicators confirm that the distribution of worries in the sample is binary, with pronounced heterogeneity in perceptions and significant differences in the frequency of worries across the categories. The Shapiro-Wilk test for all the variables with $p < 0.001$ rejects the hypothesis of normality, which is also explained by the binary nature of the data.

The M and SD values reported in the text reflect the mean proportion of the respondents who mentioned a specific fear and the standard deviation of these

binary variables. Thus, descriptive statistics are used to describe the prevalence of each fear in the sample.

It should be emphasized that statistical comparisons between the male and female respondents were descriptive in nature. Separate frequencies and proportions of fear mentions, as well as 95% confidence intervals for the mean values, were calculated for the male and female subsamples. Formal significance tests for between-group differences (e.g., *chi-square* tests, *F*-tests, *t*-tests, etc.) were intentionally not used due to the small size of the male subsample ($N = 14$), which reduces the statistical power and reliability of the estimates. Therefore, gender differences were interpreted with the caveat that they were purely experimental.

Overall, the results of descriptive statistics have confirmed the prevalence of a number of key worries in the sample and the variability of perceptions of different worries for different levels of worry and anxiety.

Personal worries (micro-level)

Initially, data on personal worries and anxieties of the participants were analyzed. Descriptive statistics showed that the highest average value was for worry about the health of loved ones, indicating a high prevalence of this worry in the sample ($M = 0.674$, $SD = 0.474$, $W = 0.591$, $p < 0.001$). Mean values of approximately 0.4–0.6 were observed for worries related to poverty ($M = 0.628$, $SD = 0.489$, $W = 0.613$, $p < 0.001$), worries about children and grandchildren ($M = 0.442$, $SD = 0.502$, $W = 0.632$, $p < 0.001$), and uncertainty about the future ($M = 0.488$, $SD = 0.506$, $W = 0.637$, $p < 0.001$).

For each of the personal worries studied, the frequency of its manifestation in the sample was assessed. The frequency data are presented as the number of mentions of worry by the respondents, forming a rating (Table 1 presents top 15 personal worries (micro-level)).

Table 1

TOP 15 – ranking of personal worries (micro-level) of Belarusians ($N = 43$), December 2024

Worry (variable)	Number of mentions	Mentions in the sample, %
Health of loved ones	29	67.40
Lack of money	27	62.80
Obscurity, uncertainty about the future	21	48.80
Worry for children, grandchildren	19	44.20
Inability to realize one's potential	18	41.90
Vulnerability to the authorities	14	32.60
Fear of terrorist attacks	12	27.90
Meaninglessness of life	9	20.90
Deterioration of family relationships	8	18.60
Fear of death	6	14.00
Actions of enemies and ill-wishers	5	11.60
Threat of job loss	4	9.30
Loneliness, abandonment	3	7.00
Nothing causes worries	2	4.70
Difficult to answer	1	2.30

The analysis showed that the most widespread worries were related to the health of loved ones (67.4%), economic difficulties (62.8%), and uncertainty about

the future (48.8%). A significant proportion of the participants expressed worries in these areas, indicating high levels of worry. However, worries about job loss (9.3%), enemy actions (11.6%), and loneliness (7.0%) were less pronounced. It is worth noting that only a small proportion of the respondents reported no worries (4.7%) or found it difficult to answer (2.3%). Overall, the data have revealed a wide range of social and psychological concerns among the study group, highlighting the prevalence of anxiety, especially regarding loved ones as well as economic instability.

As for the distribution of personal worries between the male and female respondents, the women experience most personal worries significantly more often than the men. The mean values show that the women more often than the men reported worrying about the health of their loved ones ($M_{\text{women}} = 0.793$, $M_{\text{men}} = 0.429$). In contrast, the men show higher mean values for “unknown/uncertain future” ($M_{\text{men}} = 0.571$ vs. $M_{\text{women}} = 0.448$) and comparable values for worry about poverty ($M_{\text{women}} = 0.621$, $M_{\text{men}} = 0.643$). The 95% confidence intervals for the mean values overlap for most indicators, but for worrying about the health of loved ones, the confidence interval for the women (0.636–0.950) is significantly higher than for the men (0.132–0.725), indicating a more consistent prevalence of this worry among the women in the sample (Table 2).

Table 2

**Ranking of personal worries among Belarusian men and women
(N = 43, 29 women and 14 men), December 2024**

Women (W)			Difference (W – M), p-p.	Men (M)			Difference (W – M), p-p.
Worry	Number of mentions	%		Worry	Number of mentions	%	
Health of loved ones	23	53.5	+39.5	Lack of money	9	20.9	+21.0
Lack of money	18	41.9	+21.0	Obscurity, uncertainty about the future	8	18.6	+11.6
Worry about children and grandchildren	16	37.2	+30.2	Vulnerability to the authorities	6	14.0	+4.6
Inability to realize one's potential	14	32.6	+23.3	The health of loved ones	6	14.0	+39.5
Obscurity, uncertainty about the future	13	30.2	+11.6	Meaninglessness of life	4	9.3	+2.3
Fear of terrorist attacks	9	20.9	+13.9	Inability to realize one's potential	4	9.3	+23.3
Vulnerability to the authorities	8	18.6	+4.6	Worry for children and grandchildren	3	7.0	+30.2
Deterioration of family relationships	6	14.0	+9.3	Fear of terrorist attacks	3	7.0	+13.9
Fear of death	5	11.6	+9.3	Threat of job loss	2	4.7	0.0
Meaninglessness of life	5	11.6	+2.3	Deteriorating family relationships	2	4.7	+9.3
Actions of enemies and ill-wishers	4	9.3%	+7.0	Fear of death	1	2.3%	+9.3

Table 2, ending

Women (W)			Difference (W – M), p.p.	Men (M)			Difference (W – M), p.p.
Worry	Number of mentions	%		Worry	Number of mentions	%	
Threat of job loss	2	4.7	0.0	Actions of enemies and ill-wishers	1	2.3	+7.0
Loneliness, abandonment	2	4.7	+2.4	Loneliness, abandonment	1	2.3	+2.4
Nothing causes worries	1	2.3	0.0	Nothing causes worries	1	2.3	0.0
Difficult to answer	1	2.3	+2.3	Difficult to answer	0	0.0	+2.3

Note. The left side of the table is sorted by decreasing frequency of mentions among the women, the right side by decreasing frequency of mentions among the men; “Difference (W – M)” is in percentage points (p.p.), with positive values indicating more frequent mentions among the women.

In the sample, the women significantly more often express worry about the health of their loved ones. The men more often report worry about an uncertain future and are comparable to the women in terms of worry about financial difficulties.

It should also be noted that the small size of the male subsample ($n = 14$) reduces the power and stability of the estimates for the men; the observed differences need to be confirmed in a larger and more balanced sample.

Worries for Belarus (meso-level)

The main observations regarding the analysis of worries related to Belarus are as follows. The variable “Price increases, impoverishment of the population” has the highest mean value ($M = 0.674$, $SD = 0.474$, $W = 0.591$, $p < 0.001$), which indicates a high proportion of the respondents expressing concern about the economic situation.

The zone of significant concern (mean values of approximately 0.2–0.4) includes such worries as the threat of attack by other states ($M = 0.372$, $SD = 0.489$, $W = 0.613$, $p < 0.001$), interethnic conflicts ($M = 0.233$, $SD = 0.427$, $W = 0.524$, $p < 0.001$), restrictions on leaving the country ($M = 0.442$, $SD = 0.502$, $W = 0.632$, $p < 0.001$), economic crisis ($M = 0.419$, $SD = 0.499$, $W = 0.627$, $p < 0.001$), loss of cultural traditions ($M = 0.442$, $SD = 0.502$, $W = 0.632$, $p < 0.001$), population migration ($M = 0.465$, $SD = 0.505$, $W = 0.635$, $p < 0.001$), Western sanctions ($M = 0.233$, $SD = 0.427$, $W = 0.524$, $p < 0.001$), etc.

Some worries were hardly ever mentioned (e.g., the threat of mass starvation ($M = 0.0233$, $SD = 0.152$, $W = 0.140$, $p < 0.001$) and the threat of Belarusization ($M = 0.00$), reflecting the low significance of these issues in the minds of the respondents.

Thus, overall, economic worries predominate (67.4%), followed by migration-cultural and political worries (approximately 44–46% and about 40%, respectively), then external threats (37.2% and below), while a number of potential worries are perceived as less significant.

The top 15 worries for their country (meso-level) are presented in Table 3.

Table 4 shows an analysis of the frequency of worries by gender.

Table 3

**TOP 15 – Belarusians’ worries for their country (meso-level)
(N = 43), December 2024**

Worry (variable)	Number of mentions	Mentions in the sample, %
Rising prices, impoverishment of the population	29	67.40
Migration of the population outside the country	20	46.50
Restrictions on leaving the country	19	44.20
Loss of Belarusian cultural traditions	19	44.20
Use of the Belarusian army in foreign conflicts	19	44.20
Economic crisis, decline in production	18	41.90
Threat of dictatorship and mass repression	17	39.50
Reputation of Belarus and Belarusians in Western countries	16	37.20
Threat of attack by other states	16	37.20
Low prevalence of the Belarusian language in all spheres of life	16	37.20
Presence of foreign troops, related infrastructure, and weapons on the territory of Belarus	16	37.20
Slowing of the Internet, restriction of access to information resources	14	32.60
Loss of independence and sovereignty	11	25.60
Environmental problems	11	25.60
Interethnic conflicts	10	23.30

Table 4

**Ranking of worries among Belarusian men and women for their country
(N = 43, 29 women and 14 men), December 2024**

Women (W)			Difference (W – M), p.p.	Men (M)			Difference (W – M), p.p.
Worry	Number of mentions	%		Worry	Number of mentions	%	
Rising prices, impoverishment of the population	20	46.5	+25.6	Rising prices, impoverishment of the population	9	20.9	+25.6
Use of the Belarusian army in foreign conflicts	15	34.9	+25.6	Loss of Belarusian cultural traditions	8	18.6	+14.0
Threat of attack by other states	13	30.2	+23.2	Restrictions on leaving the country	7	16.3	+11.6
Migration of the population outside the country	13	30.2	+13.9	Migration of the population outside the country	7	16.3	+13.9
Economic crisis, decline in production	12	27.9	+13.9	Threat of dictatorship and mass repression	7	16.3	+7.0
Restrictions on leaving the country	12	27.9	+11.6	Economic crisis, decline in production	6	14.0	+13.9
Presence of foreign troops, related infrastructure, and weapons on the territory of Belarus	11	25.6	+14.0	Low prevalence of the Belarusian language in all spheres of life	6	14.0	+9.3
Loss of Belarusian cultural traditions	11	25.6	+14.0	Belarus’ reputation in Western countries	6	14.0	+9.3

Table 4, ending

Women (W)			Difference (W – M), p.p.	Men (M)			Difference (W – M), p.p.
Worry	Number of mentions	%		Worry	Number of mentions	%	
Slowing of the Internet, restriction of access to information resources	10	23.3%	+14.0	Presence of foreign troops, related infrastructure, and weapons on the territory of Belarus	5	11.6	+14.0
Low prevalence of the Belarusian language	10	23.3%	+9.3	Use of the Belarusian army in foreign conflicts	4	9.3	+25.6
Threat of dictatorship and mass repression	10	23.3%	+7.0	Slowing of the internet, restriction of access	4	9.3	+14.0
Reputation of Belarus and Belarusians in Western countries	10	23.3%	+9.3	Low birth rate and population decline	4	9.3	+4.7
Increase in alcoholism and drug addiction	8	18.6%	+16.3	Threat of attack by other states	3	7.0	+23.2
Interethnic conflicts	8	18.6%	+13.9	Environmental problems	3	7.0	+11.6
Environmental problems	8	18.6%	+11.6	Influx of migrants from other countries	3	7.0	+2.3

Note. The left side of the table is sorted by decreasing frequency of mentions among the women, the right side by decreasing frequency of mentions among the men; “Difference (W – M)” is in percentage points (p.p.), with positive values indicating more frequent mentions among the women.

In the female subsample, the leading concern is the economic factor, i.e., rising prices/impooverishment (46.5%), followed by military-political and foreign policy threats: the use of the army abroad (34.9%), the threat of attack by other states, and population migration (30.2% each). The women also mention the presence of foreign troops, internet restrictions, and the loss of cultural traditions more often than the men in all these areas; there is a consistent positive difference of several percentage points in favor of the women, indicating a more pronounced combination of economic and existential anxiety among the female part of the sample.

For the men, the top list is less concentrated and has lower percentages for each item: the leading concern is also rising prices (20.9%), followed by the loss of traditions (18.6%), restrictions on leaving the country and migration (16.3% each), and the threat of dictatorship/repression (16.3%). At the same time, the men have a significantly higher relative share of “cultural-political” concerns (loss of traditions, reputation, dictatorship) and a lower share of purely economic/military concerns compared to the women. However, it should be noted that the small size of the male subsample ($n = 14$) reduces the accuracy of the estimates and makes the differences sensitive to the small number of responses; therefore, the findings should be considered preliminary and confirmed on a larger sample.

Global worries (macro level)

The highest mean values are for a number of environmental and anthropogenic problems: “planetary waste pollution,” ($M = 0.628$, $SD = 0.489$, $W = 0.613$, $p < 0.001$) and “chemical and radiation contamination” ($M = 0.605$, $SD = 0.495$, $W = 0.621$, $p < 0.001$). High mean values are also observed for worries related to international security and natural disasters, i.e., “international terrorism” ($M = 0.558$, $SD = 0.502$, $W = 0.632$, $p < 0.001$) and “natural disasters (floods, earthquakes, forest fires)” ($M = 0.558$, $SD = 0.502$, $W = 0.632$, $p < 0.001$). The same values are found for “mass epidemics (AIDS, COVID-19)” ($M = 0.535$, $SD = 0.505$, $W = 0.635$, $p < 0.001$) and “destruction of many species of animals and plants” ($M = 0.535$, $SD = 0.505$, $W = 0.635$, $p < 0.001$), indicating the sustained significance of environmental and global epidemiological risks in the minds of the respondents.

The moderate concern zone (mean values of approximately 0.4–0.5) includes worries related to nuclear war ($M = 0.512$, $SD = 0.506$, $W = 0.637$, $p < 0.001$), deforestation ($M = 0.488$, $SD = 0.506$, $W = 0.637$, $p < 0.001$), and destruction of natural resources ($M = 0.442$, $SD = 0.502$, $W = 0.632$, $p < 0.001$). Moderate values are also observed for indirect technological risks: “human dependence on AI and neural networks” ($M = 0.419$, $SD = 0.499$, $W = 0.627$, $p < 0.001$) and “uncontrolled development of AI and neural networks” ($M = 0.372$, $SD = 0.489$, $W = 0.613$, $p < 0.001$), which indicates noticeable, but not dominant, worry about the consequences of digital transformation.

Confidence intervals (CIs) for the mean values indicate the relative accuracy of the estimates for the most frequently reported worries: for “planetary waste pollution” (the 95% CI of the mean values lies approximately in the range of 0.477–0.778) and for “chemical and radiation contamination” (approximately 0.452–0.757), reflecting a stable and significant proportion of the sample concerned about these risks.

The top 15 global worries (macro level), according to frequency analysis, are presented in Table 5.

The most common worries among the respondents are related to environmental and anthropogenic threats: 62.8% mention waste pollution of the planet, 60.5% mention chemical or radiation contamination, and about 56% mention natural disasters and climate change. These figures indicate a high level of concern about the environment at both the local and global levels.

The second most frequently mentioned group of threats includes global socio-political and military threats: international terrorism is mentioned by 55.8% of participants, and nuclear war by 51.2%, reflecting significant public concern about political instability and military risks. Worries about pandemics and mass epidemics account for 53.5% of the sample and are related to recent global epidemiological crises, while concerns about digital technologies and artificial intelligence (lack of control, dependence, unemployment) are much less common (in the range of 41.9–23.3%), which may indicate a lower priority or limited awareness compared to environmental and military threats.

Table 5

**TOP 15 – ranking of global worries (macro level) among Belarusians
(N = 43), December 2024**

Worry (variable)	Number of mentions	Mentions in the sample, %
Planetary waste pollution	27	62.8
Chemical and radiation contamination of air, water, and food	26	60.5
International terrorism	24	55.8
Natural disasters (floods, earthquakes, forest fires, etc.)	24	55.8
Climate change on the planet	24	55.8
Mass epidemics, the spread of AIDS, COVID-19	23	53.5
Destruction of numerous species of animals and plants	23	53.5
Nuclear war	22	51.2
Destruction of forests on the planet	21	48.8
Destruction of natural resources that provide energy and food	19	44.2
Human dependence on artificial intelligence and neural networks	18	41.9
Uncontrolled development of artificial intelligence and neural networks	16	37.2
Depletion of the ozone layer in the atmosphere	14	32.6
Overpopulation of the planet	12	27.9
Rising unemployment due to the introduction of artificial intelligence and neural networks	10	23.3

Questions about space disasters and a complete lack of fears are rare (11.6% and 7.0%, respectively), confirming that only a small number of the respondents are concerned about these issues.

Table 6 shows an analysis of the frequency of fears by gender.

Table 6

**Ranking of global worries among Belarusian men and women
(N = 43, 29 women and 14 men), December 2024**

Women			Difference (W – M), p.p.	Men			Difference (W – M), p.p.
Worry	Number of mentions	%		Worry	Number of mentions	%	
Planetary waste pollution	22	51.2	+39.6	Nuclear war	6	14.0	+23.2
Natural disasters (floods, earthquakes, forest fires, etc.)	21	48.8	+41.8	Chemical and radiation contamination of air, water, and food	6	14.0	+32.5
Chemical and radiation contamination of air, water, and food	20	46.5	+32.5	The destruction of forests on the planet	6	14.0	+20.9
International terrorism	20	46.5	+37.2	Climate change on the planet	6	14.0	+27.9
Mass epidemics, the spread of AIDS, COVID-19	19	44.2	+34.9	Planetary waste pollution	5	11.6	+39.6
Climate change on the planet	18	41.9	+27.9	The destruction of many species of animals and plants	5	11.6	+30.3
Destruction of numerous species of animals and plants	18	41.9	+30.3	Mass epidemics, the spread of AIDS, COVID-19	4	9.3	+34.9

Table 6, ending

Women			Difference (W – M), p.p.	Men			Difference (W – M), p.p.
Worry	Number of mentions	%		Worry	Number of mentions	%	
Human dependence on artificial intelligence and neural networks	16	37.2	+32.5	International terrorism	4	9.3	+37.2
Nuclear war	16	37.2	+23.2	The destruction of natural resources that provide energy and food	4	9.3	+25.6
Uncontrolled development of artificial intelligence and neural networks	15	34.9	+32.6	Natural disasters (floods, earthquakes, forest fires, etc.)	3	7.0	+41.8
Destruction of forests on the planet	15	34.9	+20.9	Overpopulation of the planet	3	7.0	+13.9
Destruction of natural resources that provide energy and food	15	34.9	+25.6	No worries	3	7.0	7.0
Depletion of the ozone layer in the atmosphere	12	27.9	+23.2	Human dependence on artificial intelligence and neural networks	2	4.7	+32.5
Rising unemployment due to the introduction of artificial intelligence and neural networks	10	23.3	+23.3	Difficult to answer	2	4.7	2.4
Overpopulation of the planet	9	20.9	+13.9	Space disaster (collision with a meteorite)	1	2.3	+7.0

Note. The left side of the table is sorted by decreasing frequency of mentions among the women, the right side by decreasing frequency of mentions among the men; “Difference (W – M)” is in percentage points (p.p.), with positive values indicating more frequent mentions among the women.

The female subsample consistently records higher levels of concern across all the key rating items compared to the male subsample. This indicates a marked tendency among women to perceive global environmental and catastrophic risks as priorities. The male subsample is characterized by lower absolute shares of mentions for most worries and a more even distribution of worries across different categories, which may reflect both real gender differences in threat perception priorities and the impact of the small size of the male subsample.

Discussion

The study results have shown that the most common personal worries among Belarusians are related to the well-being of their loved ones and financial security. Concerns about the health of relatives were expressed by 67.4% of the respondents, lack of funds is a concern for 62.8%, and uncertainty about the future worries 48.8%. A significant proportion of the sample (44.2%) is worried about the fate of their children and grandchildren, which echoes the study by Galich (2017).

At the meso-level of analysis, dominant macrosocial fears have been identified, reflecting the current state of Belarusian society. Economic concerns occupy a leading position: rising prices and impoverishment of the population are a concern for 67.4% of the respondents. As the MASMI 2021-2024 studies have shown, economic issues will remain the main source of anxiety for Belarusians for a long time to come, exacerbated by steadily rising prices and the need to cut costs. The second group of significant fears at the meso-level relates to migration and cultural concerns: the population is concerned about the outflow of people from the country (46.5%), restrictions on freedom of movement (44.2%), and the loss of Belarusian cultural traditions (44.2%). These data are particularly significant in the context of research by N. Bekus (2010, 2014, 2023), who analyzes the multi-layered structure of Belarusian identity, including linguistic, national, and political components.

Socio-political and military threats also attracted the attention of a significant portion of the sample: concerns were expressed regarding the use of the Belarusian army in foreign conflicts (44.2% of the respondents), the threat of war (37.2%), and the presence of foreign troops and military infrastructure (also 37.2%).

The macro-level analysis has revealed that Belarusians are most concerned about environmental and anthropogenic risks. The second significant group consisted of socio-political and military threats: international terrorism and nuclear war worry 55.8% and 51.2% of the respondents, respectively, reflecting society's high geopolitical sensitivity.

The data analysis has demonstrated marked gender asymmetries in the hierarchy of personal concerns. The women were statistically significantly more likely than the men to express concern for the health of loved ones. The men, on the other hand, demonstrated higher mean scores when assessing concerns about the "unknown and uncertain future".

It is worth noting that the women were more sensitive to a number of national worries. The largest differences were observed in concerns about rising prices. The women were also more concerned about the use of the army in foreign conflicts, fears of attack by other states, and population migration. The male subsample was generally more focused on cultural and political aspects: the loss of national traditions, Belarus' reputation in the West, and fears of dictatorship ranked relatively higher in their hierarchy. The female subsample also consistently demonstrated higher levels of anxiety across all the key global fear items.

It is important to note that, according to the model developed by K. Boehnke and S. Schwartz, people's value orientations significantly influence their perception of threats (Boehnke & Schwartz, 1997; Schwartz et al., 2000). Studies have confirmed that values, as desirable transsituational guiding priorities in a people's life, determine the visibility of threats that potentially undermine their satisfaction (Boehnke & Schwartz, 1997; Schwartz et al., 2000). Furthermore, value priorities not only highlight significant threats for attention, but also help people interpret threatening situations and regulate the intensity of their worry in response to them.

Therefore, adding value dimensions to the respondents' worries is considered extremely necessary in the future.

In addition, it is necessary to investigate the moderating effect of the level of expression of various social identities of Belarusians on the relationship between social worries and mental health, since studies of worries show (Mutz, 2024) that identity influences the list of perceived threats and the intensity of their experience. The importance of such research is due to the rich spectrum of factors, that determine Belarusian identity, including religious (73% of Belarusians consider themselves Orthodox Christians, 12% are Catholics, 11% identify themselves with other faiths)¹¹, linguistic (54% of the population consider Belarusian their native language, while 42% prefer Russian¹²), national (84.89% are Belarusians, 7.51% are Russians, 3.06% are Poles¹³) and some others.

Limitations. This study has several limitations that should be considered when interpreting the results. First, the sample was pilot and selected by convenience, limiting the generalizability of the results to the entire population of Belarus. Second, the small overall sample size ($N = 43$) and the particularly small male subsample ($N = 14$) reduce the statistical power of the analysis and hinder the reliable detection of subtle intergroup differences.

Third, the data were obtained through semi-structured interviews and subsequent content analysis, during which the respondents' statements were converted into fear categories and binary variables. Despite the use of a systematic coding procedure, this approach inevitably involves an element of exploratory interpretation and does not reflect the intensity of fear experiences, but only the fact that they were mentioned. This limits the ability to quantitatively assess the severity of anxieties and their dynamics.

Conclusion

Based on the data obtained on the greatest worries, a ranking of worries was compiled, from the most frequently mentioned and expressed to the least significant and rarely mentioned. This procedure made it possible to understand which pool of worries among Belarusians could be studied in more detail.

The goal of the study was achieved: the most pressing fears of Belarusians related to their personal lives, Belarus, and the world at large were identified and initially analyzed. The study revealed key issues such as the health of loved ones, economic instability, and cultural identity.

¹¹ Pew Research Center. (2017, May 10). *Religion and nationality in Central and Eastern Europe: National and religious identities converge in a region once ruled by atheism*. World Dynamics: Figures. Facts. Trends. Retrived August 20, 2025, from: <https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/7/2017/05/CEUP-Overview-Russian-FOR-WEB.pdf> (In Russ.).

¹² National Statistical Committee of the Republic of Belarus. (2019). *Results of the 2019 Population census of the Republic of Belarus* (vol. 2). Minsk. Retrived August 20, 2025, from: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_compilation/index_41896/ (In Russ.).

¹³ National Statistical Committee of the Republic of Belarus. (2020). *Ethnic composition of the population of the Republic of Belarus: Statistical Bulletin*. Minsk. Retrived August 20, 2025, from: <https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/df5/df5842f32b1b8a711043f8f54856f5c8.pdf> (In Russ.).

The results obtained have both theoretical and practical significance. Theoretically, the study complements research on macro- and microworries by demonstrating how they manifest themselves in the specific Belarusian context, characterized by a distinct identity configuration. Practically, the identified worry profiles can be used in the work of governmental and non-governmental organizations engaged in sociological monitoring of public sentiment to more accurately identify prevailing anxieties in society.

Based on this pool of worries, it is possible to create a methodology for assessing the severity of certain worries, which can then be applied in quantitative empirical studies.

Given the limitations of the study, the results obtained should be considered pilot ones. However, this opens up a broad field for studying the role of worries in the lives of Belarusians, especially in their mental health, as most international studies show that they have a huge impact.

References

- Barinov, D. (2019). Fear as a social phenomenon. *Gumanitarnyy Nauchnyy Vestnik*, (2), 39–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3236740>
- Bauman, Z. (2006). *Liquid fear*. Polity Press.
- Beck, U. (1992). From industrial society to the risk society. *Theory, Culture and Society*, 9(1), 97–123. <https://doi.org/10.1177/026327692009001006>
- Beck, U. (2008). *World at risk*. Polity Press.
- Bekus, N. (2010). *Struggle over identity: The official and the alternative “Belarusianness”*. Budapest: Central European University Press. <https://doi.org/10.1515/9786155211843>
- Bekus, N. (2014). “Hybrid” linguistic identity of Post-Soviet Belarus. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 13(4), 26–51.
- Bekus, N. (2023). Reassembling society in a nation-state: History, language, and identity discourses of Belarus. *Nationalities Papers*, 51(1), 98–113. <https://doi.org/10.1017/nps.2022.60>
- Boehnke, K., & Schwartz, S.H. (1997). Fear of war: Relations to values, gender, and mental health in Germany and Israel. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 3(2), 149–165. https://doi.org/10.1207/s15327949pac0302_3
- Boehnke, K., Schwartz, S., Stromberg, C., & Sagiv, L. (1998). The structure and dynamics of worry: Theory, measurement, and cross-national replications. *Journal of Personality*, 66(5), 745–782. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00031>
- Brand, U. (2009). *Die multiple Krise. Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik*. Heinrich Böll Stiftung.
- Brenig, M., & Proeger, T. (2018). Putting a price tag on security: Subjective well-being and willingness-to-pay for crime reduction in Europe. *Journal of Happiness Studies*, 19(1), 145–166. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9814-1>
- Bronfenbrenner, U. (2005). Ecological systems theory (1992). In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 106–173). Sage Publications Inc.
- Bude, H. (2014). *Gesellschaft der Angst*. Hamburger Edition.

- Bug, M., Kroh, M., & Meier, K. (2015). Regionale kriminalitätsbelastung und kriminalitätsfurcht: Befunde der WISIND-Studie. *DIW Wochenbericht*, 23(12), 259–269.
- Burger, M., Hendriks, M., & Ianchovichina, E. (2023). Economic crises, Subjective Well-Being, and vote switching: The case of Brazil's 2018 Presidential Election. *Journal of Happiness Studies*, 24, 2831–2853. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00706-7>
- Chodorow, N. (1989). *Feminism and Psychoanalytic Theory*. New Haven: Yale University* Press. * On July 8, 2025, the Prosecutor General's Office of Russian Federation declared the activities of Yale University (USA) undesirable in Russia.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life* (2nd ed.). New York: Henry Holt and Co.
- Ermolaev, V. V., Vorontsova, Yu., Nasonova, D. K., & Chetverikova, A. I. (2021). Dynamics of Russian citizens' social fears during the first and second waves of COVID-19. *National Psychological Journal*, (1), 27–38. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0103> (In Russ.).
- Furedi, F. (1997). *Culture of fear: Risk-taking and the morality of low expectation*. London: Cassell.
- Frey, C.B., & Osborne, M.A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Galich, L. P. (2017). Fears and anxieties of Belarusians and Russians in sociological dimension. *BSPU Bulletin. Series 2*, (3), 64–70. (In Russ.).
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Giddens, E. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Hajek, A., Kretzler, B., & König, H. H. (2023). Fear of war in Germany: An observational study. *Heliyon*, 9(11), e21784. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21784>
- Hamilton, S. B., van Mouwerik, S., Oetting, E. R., Beauvais, F., & Keilin, W. G. (1988). Nuclear war as a source of adolescent worry: relationships with age, gender, trait emotionality, and drug use. *The Journal of Social Psychology*, 128(6), 745–763. <https://doi.org/10.1080/00224545.1988.9924554>
- Hinks, T. (2024). Artificial intelligence perceptions and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 25, 5. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00727-w>
- Jetten, J., Mols, F., & Steffens, N. K. (2021). Prosperous but fearful of falling: The Wealth Paradox, collective angst, and opposition to Immigration. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47(5), 766–780. <https://doi.org/10.1177/0146167220944112>
- Lawrence, M., Homer-Dixon, T., Janzwood, S., Rockstöm, J., Renn, O., & Donges, J. F. (2024). Global polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability*, 7, e6. <https://doi.org/10.1017/sus.2024.1>
- Li, J., & Huang, J. (2020). Dimensions of artificial intelligence anxiety based on the integrated fear acquisition theory. *Technology in Society*, 63, 101410. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101410>
- Manning, M., Fleming, C. M., Pham, H. T., & Wong, G. T. W. (2022). What matters more, perceived or real crime? *Social Indicators Research*, 163(3), 1221–1248. <https://doi.org/10.1007/s11205-022-02924-7>
- Mutz, M. (2024). Society-related fears and personal mental health. *Applied Research in Quality of Life*, 19, 2895–2913. <https://doi.org/10.1007/s11482-024-10367-0>
- Nestik T.A., & Zadorin, I.V. (2020) Russians' attitudes towards global risks: Socio-demographic and psychological factors affecting people's perception of threats. *Monitoring*

of Public Opinion: Economic and Social Changes, (5), 4–28. (In Russ.). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.5.1700>

Poikolainen, K., Aalto-Setälä, T., Tuulio-Henriksson, A., Marttunen, M., & Lönnqvist, J. (2004). Fear of nuclear war increases the risk of common mental disorders among young adults: A five-year follow-up study. *BMC Public Health*, 4, 42. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-4-42>

Powdthavee, N. (2005). Unhappiness and crime: Evidence from South Africa. *Economica*, 72(287), 531–547. <https://doi.org/10.1111/j.0013-0427.2005.00429.x>

Schwartz, S. H., Sagiv, L., & Boehnke, K. (2000). Worries and values. *Journal of Personality*, 68(2), 309–346. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00099>

Sehrawat, V. (2017). Autonomous weapon system: Law of armed conflict (LOAC) and other legal challenges. *Computer Law & Security Review*, 33 (1), 38–56. <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2016.11.001>

Zhao, Y., Yin, D., Wang, L., & Yu, Y. (2024). The rise of artificial intelligence, the fall of human wellbeing? *International Journal of Social Welfare*, 33(1), 75–105. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12586>

Article history:

Received 10 June, 2025

Revised 20 August, 2025

Accepted 21 August, 2025

For citation:

Balinski, Y.V., Lepshokova, Z.Kh., & Balinskaya, K.S. (2025). Probing the personal and social worries of Belarusians: A mixed methods study. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 22(3), 481–502. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-481-502> EDN: VOLTHU

Authors' contribution:

Yauheni V. Balinski — data collection, data processing and analysis, text writing and editing. *Zarina Kh. Lepshokova* — conceptualization, text writing and editing. *Kseniya S. Balinskaya* — data collection, data processing and analysis, translation, text writing and editing.

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Yauheni V. Balinski, 2nd year Master's Student, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, HSE University (20 Myasnitskaya St, Moscow, 101000, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-3369-5844; eLibrary SPIN-code: 8616-0835. E-mail: yauhenibalinski@gmail.com

Zarina Kh. Lepshokova, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, Chief Researcher of the Centre for Sociocultural Research, HSE University (20 Myasnitskaya St, Moscow, 101000, Russian Federation). ORCID: 0000-0003-3387-8242; eLibrary SPIN-code: 7011-5082; Scopus AuthorID: 55982417800. E-mail: taimiris@yandex.ru

Kseniya S. Balinskaya, MA in Economics, Researcher, Belarusian State Economic University (26 Partizansky Prospekt, Minsk, 220070, Republic of Belarus). ORCID: 0009-0002-1135-160X; eLibrary SPIN-code: 3477-5085. E-mail: djuliya17lambert@gmail.com

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-481-502

EDN: VOLTHU


УДК 316.6

Исследовательская статья

Зондирование личностных и социальных страхов белорусов: качественно-количественное исследование

Е.В. Балинский¹, З.Х. Лепшокова¹, К.С. Балинская²

¹Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация

²Белорусский государственный экономический университет, Минск, Республика Беларусь
 taimiris@yandex.ru

Аннотация. Цель исследования — выявить личностные и социальные страхи белорусских граждан в контексте экономических, политических, культурных и глобальных изменений. На основе данных полуструктурированных интервью, проведенных в декабре 2024 г. ($N = 43$, 29 женщин и 14 мужчин, в возрасте от 18 до 66 лет, граждане Беларуси), выявлены актуальные страхи, включая беспокойство за здоровье близких, экономическую нестабильность, неопределенность будущего и судьбу детей, а также национальные и глобальные угрозы, такие как миграция, утрата традиций, экологические катастрофы и развитие искусственного интеллекта. Контент-анализ ответов респондентов позволил структурировать их для следующего этапа количественного анализа — бинарного кодирования, которое ограничило субъективность в интерпретации формулировок. Сравнение результатов по выборке показало выраженные гендерные различия: женщины чаще выражают тревогу по социально-экономическим и экзистенциальным вопросам, а мужчины — по вопросам культурной идентичности и неопределенности. Особое значение имеют культурная и языковая ситуации, а также особенности идентичности белорусов, которые связаны с восприятием угроз. Авторы подчеркивают важность дальнейшего изучения взаимосвязей между страхами, ценностями и психологическим здоровьем населения для понимания социальных настроений в стране. Исследование заполняет существующий пробел в изучении личностных и социальных страхов белорусов и предлагает системный подход для их анализа.

Ключевые слова: личностные и социальные страхи, Беларусь, тревоги, угрозы, идентичности, глобальные риски, ценности, психологическое здоровье

Финансирование. Данная статья является результатом исследовательского проекта, реализованного в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (ВШЭ).

История статьи:

Поступила в редакцию 10 июня 2025 г.

Доработана после рецензирования 20 августа 2025 г.

Принята к печати 21 августа 2025 г.

Для цитирования:

Balinski Y.V., Lepshokova Z.Kh., Balinskaya K.S. Probing the personal and social worries of Belarusians: A mixed methods study // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2025. Т. 22. № 3. С. 481–502. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-481-502> EDN: VOLTHU

Вклад авторов:

Е.В. Балинский — сбор данных, обработка и анализ данных, написание и редактирование текста. *З.Х. Лепиокова* — концептуализация, написание и редактирование текста. *К.С. Балинская* — сбор данных, обработка и анализ данных, перевод, написание и редактирование текста.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Балинский Евгений Владимирович, студент II курса магистратуры факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (101000, Россия, Москва, ул. Мясницкая, д. 20). ORCID: 0000-0002-3369-5844; eLibrary SPIN-код: 8616-0835. E-mail: yauhenibalinski@gmail.com

Лепиокова Зарина Хизировна, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии факультета социальных наук, главный научный сотрудник Центра социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20). ORCID: 0000-0003-3387-8242; eLibrary SPIN-код: 7011-5082; Scopus AuthorID: 55982417800. E-mail: taimiris@yandex.ru

Балинская Ксения Сергеевна, магистр экономики, исследователь, Белорусский государственный экономический университет (220070, Республика Беларусь, Минск, Партизанский проспект, д. 26). ORCID: 0009-0002-1135-160X; eLibrary SPIN-код: 3477-5085. E-mail: djuliya17lambert@gmail.com

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-503-526


EDN: VSUJHJ

УДК 159.9

Исследовательская статья

Шкала оценки социокультурной образовательной среды вуза: разработка и валидизация на студенческой выборке

С.В. Тарасов , Е.Б. Спасская , Ю.Л. Проект  

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация
 [proektjl@herzen.spb.ru](mailto:proektjl@ Herzen.spb.ru)

Аннотация. Социокультурная образовательная среда рассматривается как стратегический ресурс вуза, влияющий на академическую мотивацию и вовлеченность студентов в образовательный процесс. Однако в российском контексте отсутствуют компактные, психометрически проверенные инструменты, позволяющие дать комплексную характеристику ключевым параметрам образовательной среды сквозь призму студенческих оценок. Цель исследования — разработка, валидизация и апробация шкалы оценки социокультурной образовательной среды вуза студентами. В исследовании приняли участие 3748 студентов из 32 вузов, расположенных в 7 федеральных округах Российской Федерации (71,2% женщины, средний возраст — 20,4 лет). Выполнены эксплораторный и конфирматорный факторные анализы; надежность оценивалась коэффициентами α Кронбаха и тест-ретестом ($N = 59$ с интервалом в 5 месяцев). Конвергентная валидность проверялась с помощью методик, выявляющих академическую мотивацию, образовательный опыт, академическое выгорание и субъективную оценку реализуемости базисных ценностей в вузовской среде. В исследовании эмпирически подтверждена теоретически обоснованная четырехфакторная структура шкалы, включившая оценки пространственно-семантического, содержательно-методического, коммуникационно-организационного компонентов социокультурной образовательной среды и персональную включенность обучающегося. Ее пункты продемонстрировали высокий уровень внутренней согласованности и достаточный уровень ретестовой надежности. Показатели шкалы положительно коррелируют с характеристиками мотивации, образовательного опыта и оценками реализуемости базовых ценностей в вузовской среде и отрицательно — с академическим выгоранием и расхождением в значимости ценностей и возможностей их реализации в вузовской среде, что характеризует конвергентную валидность шкалы. Фокус на социокультурном аспекте образовательной среды вуза в шкале подтвержден положительными связями с реализуемостью ценностей и удовлетворенностью средой, обратными связями с расхождением персональных ценностей и вузовских нормативных ценностей, а также академическим выгоранием. Связь показателей шкалы с возрастом студентов отсутствует, подтверждая ее дискриминантную валидность. Разработанная шкала сочетает компакт-

© Тарасов С.В., Спасская Е.Б., Проект Ю.Л., 2025



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

ность и высокие психометрические показатели, заполняя нишу комплексных русскоязычных инструментов оценки вузовской среды.

Ключевые слова: социокультурная образовательная среда, вузы, студенты, шкала, образовательный опыт, мотивация, персональная включенность, апробация, валидность, надежность

Финансирование. Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 62-ВГ).

Благодарности. Авторы выражают признательность экспертам и участникам фокус-групп за вовлеченное и конструктивное обсуждение, а также вузам-партнерам, оказавшим содействие в проведении исследования.

Введение

В условиях быстрых технологических и социальных изменений высшее образование сталкивается с необходимостью пересмотра традиционных образовательных моделей. Сегодня вузы все чаще воспринимаются как агенты формирования не только профессиональных, но и устойчивых личностных ресурсов студентов (Авдиенко, 2024; Marginson, 2016). В этом контексте социокультурная образовательная среда вуза (СОСВ) становится значимым фактором, влияющим на формирование субъектной позиции, профессиональной идентичности и социальной вовлеченности студентов (Голованова, Донецкая, Телегина, 2021; Крелевецкая, Исаев, 2022). Исследования последних лет демонстрируют устойчивую связь качества образовательной среды вуза (ОСВ) и академической мотивации (Lin M.-C., Lin C.-L., Lin E.S., 2018), вовлеченности в обучение (Guo et al., 2022), удовлетворенности (Rusticus, Pashootan, Mah, 2023), психоэмоциональным благополучием (Федина и др., 2023), высокими образовательными результатами (Rusticus, Pashootan, Mah, 2023) и карьерными перспективами студентов (Maloshonok, Shcheglova, 2021).

ОСВ рассматривается как пространство, где взаимодействуют образовательные, материально-технические, организационные и социальные факторы, способствующие развитию личности будущего профессионала. Согласно И.И. Головановой и коллегам, ОСВ представляет собой совокупность педагогических, дидактических и организационных условий, влияющих на результативность обучения (Голованова, Донецкая, Телегина, 2021). М.А. Матюшина подчеркивает значимость ОСВ как системы влияний и условий для развития личности будущего профессионала, содержащихся в социальной и предметно-пространственной среде (Матюшина, 2023). В рамках коммуникативно-ориентировочного подхода на первый план выдвигаются возможности среды создавать особого рода общности между субъектами образовательных отношений, поддерживающие трансляцию ценностей и педагогических установок (Ершова, 2022). В концепции С.В. Тарасова подчеркивается, что СОСВ выступает как особое социокультурное пространство формирования личности, осуществляемое через взаимодействие со сложной системой пространственно-семантических, содержательно-методических и коммуникационно-орга-

низационных факторов среды, функционирующих на глобальном, региональном и локальном уровнях (Тарасов, Спасская, Проект, 2024). С.В. Тарасов выделяет несколько ключевых характеристик, обеспечивающих эффективное функционирование образовательной среды: целостность (образовательная среда должна включать все необходимые компоненты для создания интегративного пространства, где происходит взаимодействие различных аспектов обучения); вариативность (наличие разнообразия в содержании и формах учебной деятельности, что позволяет учащимся выбирать наиболее подходящие для них пути обучения); диалогичность (активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, что способствует развитию критического мышления и самостоятельности учащихся). Все это способствует проявлению гибкости и динамичности образовательной среды, обеспечивая условия для проявления обучающимися своей индивидуальности (Тарасов, 2003).

В целом конструкт СОСВ представляется более точной оптикой для оценки ее влияния на становление будущего профессионала. Если ОСВ в большей степени рассматривается через призму относительно устойчивых материально-технических, дидактических и коммуникативно-организационных характеристик (Голованова, Донецкая, Телегина, 2021; Панов, 2007), то ее социокультурная составляющая придает СОСВ характер смыслопорождения и утверждающих его практик личного участия и вовлечения субъектов образовательных отношений в формировании профессиональной, гражданской и личностной идентичности. Собственно, это отличает фокус рассмотрения СОСВ и от изучения социально-психологического климата образовательной организации, где последний отражает скорее групповые эффекты взаимодействия ее участников, выраженные в переживании их результатов (Бойко, Ковалев, Панферов, 1983).

В научной литературе подчеркивается тот факт, что СОСВ имеет двоякую природу. С одной стороны, она задается экономическими, культурными и ситуативными факторами, с другой стороны, осознанно и целенаправленно конструируется для достижения оптимального сочетания условий и предупреждения рисков в подготовке компетентного и личностно зрелого специалиста (Митницкая, 2021).

Вместе с тем отмечается явный дефицит инструментов оценки качества СОСВ, что может становится фактором риска для ее дальнейшего совершенствования. В исследованиях преобладают анкетные методы (см. напр.: Бессонов, Дьяченко, 2014; Голованова, Донецкая, Телегина, 2021; Ершова, 2022; Кролевецкая, Михайлова, Шеховская, 2022; Макаренко и др., 2021) либо методики, направленные на выявление соответствия ОСВ ценностям обучающихся (Богомаз и др., 2015), их психологической безопасности (Баева и др., 2006) и социально-психологической комфортности (Авдиенко, 2024). Между тем быстрые трансформации образования требуют новых инструментов, отражающих инклюзивность, воспитательный потенциал и ценностную составляющую ОСВ, что позволяет рассматривать СОСВ в более широком контексте — как особого рода социокультурный феномен, определяющий условия социализации и ценностного самоопределения обучающихся (Бессараб,

Воронцова, 2023; Владимирова, 2024; Стрелец, Мухортов, Маркова, 2024; Тарасов, Спасская, Проект, 2024; Duncan, Holt, Keenan, 2023). Зарубежные авторы также отмечают дефицит методик, учитывающих особенности социокультурного контекста вуза и субъективное восприятие СОСВ самими студентами (Zepke, Leach, 2010).

Анализ существующих инструментов оценки образовательной среды показывает разнородность их направленности. Среди российских инструментов целесообразно выделить методику векторного моделирования типа образовательной среды В.А. Ясвина (Ясвин, 2000; Панов, 2007), методику диагностики психологической безопасности образовательной среды школы И.А. Боевой (Боева, 2002), адаптированную к вузовским условиям (Закотнова, Корытова, 2016). Эти методики предназначены для экспертной оценки среды и оценивают ее по многим параметрам, включая вовлечение в диагностику максимально возможное число субъектов образовательных отношений (обучающихся, педагогов, администрации). С.А. Богомаз и коллеги реализуют подход, основанный на оценке соответствия СОСВ ценностным ориентациям студентов, предлагая оценить возможности СОСВ в достижении базисных ценностей (Богомаз и др., 2015). Оригинальный подход к оценке СОСВ реализован в работах Г.Ю. Авдиенко. Автор разработал опросник «Социально-психологическая комфортность обучающегося в образовательной среде вуза» (СПКС), направленный на выявление характера адаптированности студента к образовательной среде посредством определения социально-психологических и личностных качеств обучающихся (Авдиенко, 2024). СПКС содержит 63 пункта, организованные в пять шкал.

Применительно к медицинскому образованию в мире широко используется инструмент оценки ОСВ Данди (Dundee Ready Education Environment Measure, DREEM). DREEM построена на опросе студентов касательно их восприятия обучения, вузовских преподавателей, своих образовательных возможностей, вузовской атмосферы и социального самовосприятия (Касимовская и др., 2020). Опросник включает 50 вопросов с вариантами ответов с использованием 5-балльной шкалы Ликерта. Другим широко применяемым инструментом стал опросник, разработанный в США в Институте исследований высшего образования (Higher Education Research Institute, HERI) Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе (University of California, Los Angeles, UCLA). Он предназначен для оценки климата кампуса, восприятия инклюзивности, академической поддержки и социальной вовлеченности студентов и включает в базовой версии 53 пункта (Hurtado, Cuellar, Guillermo-Wann, 2011). В состав методики могут включаться дополнительные модули, например опыт выбора профессии, межгрупповые и межрасовые отношения, оценки духовного развития, атмосфера в группе и отношение к реализуемым педагогическим практикам.

Проанализированные методики оценивают различные параметры ОСВ в основном либо с экспертной позиции, либо с позиций оценки ее влияния на личностные качества и состояния студентов, однако существует дефицит русскоязычных инструментов, комплексно оценивающих непосредственное вос-

приятие параметров СОСВ студентами, носящих при этом универсальный характер. К тому же существующие инструменты являются достаточно массивными, что может вызывать у опрашиваемых утомление и переход к небрежному и недобросовестному стилю их заполнения (Hasselhorn et al., 2024) и, следовательно, снижение качества получаемых данных. Учитывая указанные обстоятельства, разрабатываемая шкала строилась, прежде всего, для оценки тех аспектов ОСВ, которые ранее не оценивались, а также с учетом принципа компактности сбора данных.

Обобщение данных показало, что используемые в исследованиях инструменты с разной степенью верифицируемости и психометрической проверки применяются в основном либо к общему средовому климату, либо к оценке каких-либо частных компонентов ОСВ (качества электронной образовательной среды, социальные отношения и т.д.). В то же время содержательные аспекты СОСВ в восприятии студентов остаются менее изученными. Проблема становится особенно актуальной в современном российском контексте, поскольку процессы модернизации высшей школы сопровождаются ростом требований к потенциалу образовательной среды вузов. Отсутствие целостных инструментов, отражающих именно социокультурную природу образовательной среды и позволяющих выявлять ее ключевые измерения, обусловило дизайн настоящего исследования.

Цель исследования — разработка, валидизация и апробация шкалы оценки социокультурной образовательной среды вуза студентами. Психометрически обоснованный инструмент оценки СОСВ студентами позволит не только выявлять ее ресурсы и дефициты, но и разрабатывать адресные меры по оптимизации СОСВ.

Процедура и методы исследования

Конструирование шкалы

Теоретической основой конструируемой шкалы стали представления об СОСВ как многокомпонентной системе, включающей пространственно-семантические характеристики (Тарасов, 2003), содержательно-методическое наполнение (Панов, 2007; Ясвин, 2001), коммуникативно-организационное измерение (Ольховая, Хабарова, 2015; Слободчиков, 2010), ценностно-смысловые и идентификационные компоненты (Дроботенко, 2015; Кролевецкая, Исаев, 2022), отражающие субъектную активность студента (Кролевецкая, Исаев, 2022; Ольховая, Хабарова, 2015). Эти основания легли в основу конструктора шкалы и обеспечили ее **теоретическую валидность**.

Базовая теоретическая структура шкалы включала три ключевых компонента социокультурной СОСВ: пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный и персональную включенность обучающегося в СОСВ. При формулировке пунктов шкалы мы целенаправленно включали ценностно-смысловые и общностные индикаторы (реализуемость личных ценностей в СОСВ, принадлежность к университетскому сообществу, участие в улучшении среды, открытость и инклюзивность

пространства, связь содержания программ с профессиональной идентичностью), тем самым операционализируя социокультурную оптику измерения. Вместе с тем в разрабатываемой шкале принят самооценочный подход, реализованный в рассмотренных выше инструментах.

Составленный расширенный пул из 40 пунктов был предложен для обсуждения экспертам и студентам в рамках фокус-групп. В число экспертов вошли представители администрации и профессорско-преподавательского состава (12 человек, средний возраст — 45,3 лет; средний стаж в системе высшего образования — 16,58 лет; 66,7 % — женщины), среди студентов были представители старших курсов РГПУ им. А.И. Герцена (15 человек, средний возраст — 21,7 лет, 80 % — женщины). Это обеспечило проверку ясности и релевантности формулировок, а также их *очевидной валидности*. Так, были исключены пункты, вызвавшие двойные толкования (например, «Я легко могу обратиться к преподавателю за советом или разъяснениями»; «Мне трудно наладить продуктивное общение с преподавателями и другими студентами»; «Я ощущаю свободу в выборе тем для курсовых и исследовательских работ»). Итоговый перечень пунктов содержал 24 утверждения, сформированные по трем измерениям СОСВ (пространственно-семантическое, коммуникативно-организационное, содержательно-методическое) и характеристикам включенности студента в СОСВ. Пункты были равномерно распределены по подшкалам (6 утверждений в каждой подшкале). Также учитывался общий балл по шкале. Исходный перечень утверждений приведен в табл. 1. Ответы фиксировались по 5-балльной шкале Ликерта (от 1 — совершенно не согласен до 5 — полностью согласен).

Участники исследования

В процессе апробации шкалы были привлечены 3748 студентов, обучающихся в 32 вузах, расположенных в 7 федеральных округах Российской Федерации. В вузы были направлены письма-приглашения к исследованию, осуществляемому в дистанционном формате (Яндекс-формы). Возраст респондентов находился в диапазоне от 17 до 32 лет ($M = 20,4$, $SD = 2,56$), доля женщин составила 71,2 %. В выборке доминируют студенты бакалавриата (84,4 %), доля студентов специалитета — 10,7 %, магистратуры — 4,9 %. По направленности обучения почти половина студентов обучалась на педагогических направлениях (41,9 %), будущие инженеры составили 12,1 %, представители профессий в области наук об обществе — 17,0 %, компьютерных наук — 9,2 %, медицины — 8,7 %, гуманитарных наук — 7,4 %, естественных наук — 2,4 %, физической культуры и спорта — 1,3 % общей выборки. Общая выборка была случайным образом разделена на две подвыборки. Первая подвыборка использовалась для уточнения структуры опросника с использованием эксплораторного факторного анализа. Ее составили 1629 студентов в возрасте от 17 до 32 лет ($M = 20,3$, $SD = 2,22$; 71,3 % — женщины). Вторая подвыборка была задействована для подтверждения структуры шкалы с помощью конфирматорного факторного анализа. Ее составили 1819 студентов в возрасте от 17 до 29 лет ($M = 20,4$, $SD = 2,73$; 70,9 % — женщины). Для

оценки ретестовой надежности была сформирована выборка, состоящая из 59 студентов РГПУ им. А.И. Герцена ($M_{\text{возраст}} = 20,8$; $SD = 1,98$; 88,1 % — женщины). Студенты были ознакомлены с целями исследования и дали информированное согласие на участие в нем.

Методы исследования

Для проверки конвергентной валидности разрабатываемой шкалы были использованы следующие *методики*:

– методика диагностики мотивов учебной деятельности А.А. Реана, В.А. Якунина, в рамках которой осуществлялась оценка значимости 16 учебных мотивов, отнесенных к внешней и внутренней мотивации (Ильин, 2002);

– методика субъективной оценки реализуемости базисных ценностей в вузовской среде (Богомаз и др., 2015), где студентам предлагалось оценить то, насколько СОСВ способствует достижению 20 базисных ценностей, а затем оценить личную значимость указанных ценностей. Учитывалась субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в СОСВ и степень расхождения между реализуемостью и личной значимостью базисных ценностей (дельта ценностей);

– опросник образовательного опыта, направленный на оценку его пяти компонентов: удовлетворенность, интенция к расширению опыта, самоэффективность и поддержка, опыт саморегулируемого обучения, вовлеченность (Лызь, Голубева, Истратова, 2022);

– шкала выгорания для учащихся, в рамках которой оценивается переживание студентами несоответствия между высокими требованиями и сопряженными с ними дефицитами ресурсов среды и личности обучающегося (Осин, 2015).

Студентов также спрашивали об их академических оценках, полученных в рамках последней сессии (1 — только удовлетворительные оценки, 10 — только отличные оценки).

Статистический анализ осуществлялся посредством использования программы SPSS 22.0 и модуля AMOS, а также программы Jamovi ver. 2.3.18. Ввиду отклонения распределения изучаемых переменных от нормального использовался бустреп-анализ для оценки повторяемости полученных результатов на случайных подвыборках.

Результаты исследования

Результаты эксплораторного факторного анализа позволили выявить четырехфакторную структуру предлагаемой шкалы, частично согласующуюся с теоретическими положениями (табл. 1). Применено извлечение по методу максимального правдоподобия с вращением Промакс в связи с ожидаемой высокой скоррелированностью факторов. Полученное решение объясняло 56,4 % дисперсии при удовлетворительных значениях теста Бартлетта на сферичность ($\chi^2 = 47144$; $p < 0,001$) и меры адекватности выборки КМО (0,973).

Таблица 1 / Table 1

Факторная структура шкалы оценки СОСБ / Factor Structure of the Scale for Assessing the Sociocultural Educational Environment (SEE) in Universities

Пункты шкалы / Scale Items	Факторы / Factors				M	SD
	1	2	3	4		
Пространственно-семантический компонент / Spatial–Semantic Component						
6. Я замечаю, как быстро мой университет развивается и совершенствуется, реагируя на потребности студентов и общества / I notice how quickly my university is developing and improving in response to the needs of students and society	0,84				3,25	1,03
1. Физическая среда университета мотивирует меня к учебе и самореализации / The university's physical environment motivates me to study and pursue self-development	0,64				3,19	1,02
11. В университете много делается для улучшения учебной и внеучебной среды / The university is doing a lot to improve the academic and extra-curricular environment	0,60				3,57	0,99
20. Я чувствую, что университетское пространство открыто для всех студентов вне зависимости от их индивидуальных особенностей / I feel that the university space is open to all students, regardless of their individual characteristics	0,58				3,62	0,95
24. Университет воспринимает изменения как часть своего развития / The university views change as part of its development	0,57				3,53	0,84
22. Образовательная программа учитывает индивидуальные потребности студентов / The educational program takes into account individual student needs	0,54				3,01	0,99
Содержательно-методический компонент / Curricular–Instructional Component						
16. Я получаю знания и умения, которые смогу применить в профессиональной деятельности / I acquire knowledge and skills that I will be able to apply in professional practice		0,77			3,83	0,80
23. Я не вижу связи между содержанием учебных курсов и моей будущей профессией / I do not see any connection between the content of my courses and my future profession		–0,69			2,59	0,96
12. Учебный процесс способствует развитию у меня критического и творческого мышления / The educational process helps me develop critical and creative thinking		0,59			3,64	0,90
9. Я могу адаптировать свою образовательную траекторию под личные цели / I can adapt my educational trajectory to my personal goals		0,45			3,48	0,93
2. Университет предоставляет мне широкий выбор образовательных ресурсов, из которых я легко выбираю то, что нужно именно мне / The university provides me with a wide range of learning resources, from which I can easily choose what I need		0,40			3,34	0,99
15. В университете у меня практически нет возможности выбирать то, как и чему я учусь / At the university, I have virtually no opportunity to choose what and how to study		–0,35			3,15	1,01
Коммуникационно-организационный компонент / Communicative–Organizational Component						
13. В университете царит атмосфера, способствующая открытым и конструктивным отношениям между всеми участниками образовательного процесса / The atmosphere at the university promotes open and constructive relationships among all the participants in the educational process	0,48		0,37		3,51	0,92

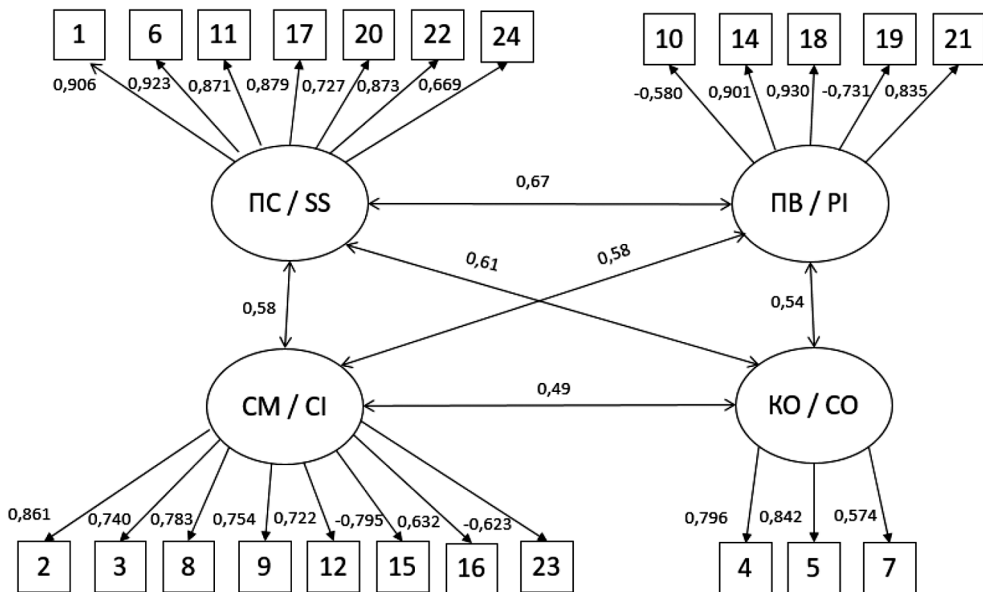
Окончание табл. 1 / Table 1, ending

Пункты шкалы / Scale Items	Факторы / Factors				M	SD
	1	2	3	4		
17. Я уверен, что если обращусь с инициативой по улучшению студенческой жизни, ее обязательно рассмотрят и поддержат / I am confident that, if I put forward an initiative to improve student life, it will definitely be considered and supported	0,59				3,18	1,02
10. Мне трудно проявлять инициативу в университетской среде / I find it difficult to take initiative within the university environment				0,50	2,81	1,06
5. Взаимоотношения в университете строятся на взаимном уважении и доверии / Relationships at the university are built on mutual respect and trust			0,66		3,64	0,97
4. Администрация вуза открыта к диалогу со студентами / The university administration is open to dialogue with students			0,64		3,60	0,98
7. Я осознанно выбираю, в каких активностях участвовать в вузе / I make conscious choices about which activities to participate in at the university			0,49		3,87	1,02
Персональная включенность / Personal Engagement						
19. Я предпочитаю не участвовать в жизни университета за пределами учебных занятий / I prefer not to participate in university life outside of class				0,87	3,32	1,27
3. Образовательная среда помогает мне осознать мои жизненные цели и приоритеты / The educational environment helps me understand my life goals and priorities		0,49			3,38	0,98
8. Университет способствует моему профессиональному самоопределению / The university contributes to my professional self-determination		0,68			3,63	0,88
14. Моя включенность в университетскую жизнь важна для моего развития как будущего профессионала / My engagement in university life is important for my development as a future professional				-0,49	3,29	1,06
18. Я ощущаю себя частью университетского сообщества / I feel like I am part of the university community				-0,48	3,30	1,09
21. Учеба и участие в жизни вуза помогают мне формировать систему личных смыслов и ценностей / Studying and participating in university life help me develop a system of personal meanings and values				-0,38	3,37	1,00

Эмпирически выявленная структура несколько отличается от теоретической модели, в рамках которой пункты равномерно распределялись по четырем субшкалам. Так, пункты, характеризующие коммуникативно-организационный компонент СОСВ, оказались тесно связаны с пространственно-семантическим компонентом СОСВ (пп. 13, 17) и персональной включенностью в СОСВ (п. 10), тогда как показатели персональной включенности вошли в фактор, характеризующий содержательно-методический компонент СОСВ (пп. 3, 8). По-видимому, такая структура отражает значимость содержания образовательного процесса для субъективной вовлеченности студента, а коммуникативно-организационные аспекты СОСВ воспринимаются студентами неразрывно с ее пространственно-семантическими характеристиками. Пункт 13 не дает возможность четкого измерения одного латентного конструкта, в связи

с чем был удален из последующего анализа. Итоговый вариант шкалы из 23 пунктов с распределением по подшкалам представлен в Приложении.

Далее мы рассмотрели устойчивость полученной структуры шкалы. Проведенный конфирматорный факторный анализ (КФА) показал удовлетворительное соответствие полученной эмпирической структуры шкалы данным (CFI = 0,961; TLI = 0,947; AGFI = 0,932; SRMR = 0,030; RMSEA = 0,51; 90 % ДИ: 0,049–0,053). Факторы демонстрируют высокий уровень корреляций, что еще раз подчеркивает согласованность восприятия всех аспектов СОСВ студентами (рис.). Для повышения достоверности оценок параметров исследуемой модели был проведен бустреп-анализ с использованием 200 случайных выборок, что позволило получить эмпирические распределения основных критериев соответствия. Среднее расхождение между эмпирической и модельной ковариационными матрицами (ML discrepancy) составило $M = 2583,71$, $SE = 9,86$, характеризую стабильность оценок модели в разных подвыборках. Еще более низкий уровень расхождения ($M = 2397,34$, $SE = 1,85$) обнаруживается в оценке расхождения между эмпирической и теоретически ожидаемой (популяционной) ковариационными матрицами, что указывает на адекватность модели при ее приближении к генеральной совокупности. Расстояние Кульбака — Лейблера использовалось для оценки переоптимизма модели.



Структурная модель шкалы оценки СОСВ

Примечание. ПС — пространственно-семантический компонент, СМ — содержательно-методический компонент; КО — коммуникативно-организационный компонент; ПВ — личностная включенность.

Источник: создано С.В. Тарасовым, Е.Б. Спасской, Ю.Л. Проект с использованием программы Jamovi, версия 2.7.12

Structural Model of the Scale for Assessing the Sociocultural Educational Environment (SEE) in Universities

Note. SS = Spatial-Semantic Component, CI = Curricular-Instructional Component; CO = Communicative-Organizational Component; PI = Personal Involvement.

Source: created by Sergey V. Tarasov, Elena B. Spasskaya, & Yuliya L. Proekt using the Jamovi program, version 2.7.12

Для нестабилизированной оценки получено $M = 212,83$, $SE = 84,05$, тогда как стабилизированная версия критерия показала более устойчивые результаты ($M = 254,61$, $SE = 9,49$), подтверждая допустимый уровень отклонения от избыточной подгонки. В целом результаты бустрепа подтверждают устойчивость параметров предлагаемой модели и низкую вероятность ее переобучения.

Проверка *надежности шкалы* также показала удовлетворительные результаты. Показатели коэффициента α Кронбаха для подшкал варьировались от 0,756 (КО) до 0,911 (ПД). Для общего балла по шкале $\alpha = 0,951$. Оценка ретестовой надежности осуществлялась на группе 59 студентов с интервалом в 5 месяцев между тестированиями. Взаимосвязи оказались на высоком уровне значимости и варьировались от 0,55 до 0,71 (см. табл. 2). Между двумя измерениями общей оценки по шкале коэффициент корреляции $r = 0,64$, что характеризует стабильность измерения во времени.

Таблица 2 / Table 2

Проверка надежности шкалы оценки СОСВ / Reliability Analysis of the Scale for Assessing the Sociocultural Educational Environment (SEE) in Universities

Показатели / Statistics	ПС / SS	СМ / CI	КО / CO	ПВ / PI
α Кронбаха / Cronbach's	0,91	0,88	0,76	0,81
r (тест-ретест) / r (test-retest)	0,55	0,56	0,63	0,71
p (тест-ретест) / p (test-retest)	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Примечание. ПС — пространственно-семантический компонент, СМ — содержательно-методический компонент; КО — коммуникативно-организационный компонент; ПВ — персональная включенность.

Note. SS = Spatial-Semantic Component, CI = Curricular-Instructional Component; CO = Communicative-Organizational Component; PI = Personal Involvement.

Оценка *конвергентной валидности* показала, что подшкалы разработанного инструмента значимо коррелируют с показателями образовательного опыта студентов и их академической мотивацией (см. табл. 3).

Подшкалы образуют сильные значимые связи с параметрами образовательного опыта студентов, внешней и внутренней мотивацией обучения ($p < 0,001$). Также обнаруживаются значимые обратные связи оценок СОСВ с показателем расхождения значимости личных ценностей и возможностями их достижения в СОСВ, тогда как оценки содействия СОСВ в достижении личностно значимых ценностей прямо связаны с ее оценкой студентами. Сильные обратные связи обнаружены с академическим выгоранием студентов: чем ниже оценивается СОСВ, тем более острыми оказываются симптомы выгорания. Слабые по абсолютному значению, но значимые связи обнаруживаются и с успеваемостью студентов. В то же время нет достоверных связей показателей шкалы с характеристиками возраста студентов ($-0,027 \leq r \leq -0,006$; $0,102 \leq p \leq 0,708$), что подчеркивает дискриминантную валидность методики. Был проведен бустреп-анализ на 1000 случайных подвыборках для оценки устойчивости коэффициентов корреляции. Стандартные ошибки для большинства корреляций были незначительными ($0,011 \leq SE \leq 0,019$), что свидетельствует о стабильности обнаруженных связей.

Таблица 3 / Table 3

Корреляции показателей шкалы оценки СОСВ с показателями образовательного опыта студентов / Correlations between the Indicators of the Scale for Assessing the Sociocultural Educational Environment (SEE) in Universities and the Indicators of the Students' Learning Experience

Переменные / Variables	ПС / SS	СМ / CI	КО / CO	ПВ / PI	ОБ / TS
Дельта ценностей / Values Discrepancy	-0,51***	-0,50***	-0,38***	-0,45***	-0,53***
Содействие СОСВ в реализации ценностей / Facilitation of Value Realization by the SEE	0,65***	0,64***	0,49***	0,59***	0,68***
Успеваемость / Academic Achievement	0,06***	0,10***	0,05**	0,11***	0,09***
Внутренняя мотивация / Internal Motivation	0,40***	0,47***	0,34***	0,38***	0,46***
Внешняя мотивация / External Motivation	0,41***	0,42***	0,30***	0,41***	0,45***
Удовлетворенность / Satisfaction	0,70***	0,76***	0,55***	0,62***	0,76***
Интенция к расширению опыта / Intention to Broaden Experience	0,42***	0,45***	0,35***	0,53***	0,50***
Самозффективность и поддержка / Academic Self-Efficacy and Support	0,43***	0,47***	0,41***	0,48***	0,50***
Опыт саморегулируемого обучения / Self-Regulated Learning Experience	0,37***	0,42***	0,31***	0,41***	0,43***
Вовлеченность / Engagement	0,48***	0,59***	0,40***	0,48***	0,56***
Образовательный опыт / Learning Experience	0,61***	0,69***	0,52***	0,64***	0,71***
Академическое выгорание / Academic burnout	-0,52***	-0,58***	-0,44***	-0,51***	-0,59***

** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$

Обсуждение результатов

Целью исследования было создание и психометрическая проверка шкалы для оценки СОСВ студентами. Результаты подтвердили теоретическую обоснованность и эмпирическую устойчивость четырехфакторной структуры, включающей пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникативно-организационный компоненты СОСВ и персональную включенность.

Факторная структура в целом соответствует теоретической модели, однако выявлены некоторые отклонения в восприятии СОСВ студентами. Так, обнаружено частичное слияние коммуникативно-организационного и пространственно-семантического компонентов, что указывает на связь физического окружения с качеством межличностных взаимодействий. Это согласуется с обзором Х. Ли, Дж. Ду и Д. Чоу, где показано, что физическое пространство университета влияет на эмоциональный комфорт, психологическое благополучие и удовлетворенность студентов, их готовность к общению и социальную связанность (Li, Du, Chow, 2024). Кроме того, Б. Вонг полагает, что пространственные характеристики вуза играют значимую роль в формировании чувства принадлежности и академической вовлеченности студентов (Wong, 2024).

Аналогично мы обнаружили частичную ассоциацию показателей персональной включенности с содержательно-методическим компонентом СОСВ, что указывает на связь содержания и структуры программ обучения с включенностью студентов в образовательный процесс. Эти результаты подтверждают положения концепции С.В. Тарасова, согласно которой образовательная среда функционирует как интегративное социокультурное пространство, формирующееся на пересечении когнитивных, коммуникативных и простран-

ственно-семантических влияний (Тарасов, Спаская, Проект, 2024). Сходным образом анализ представлений студентов об идеальном университете, проведенный М.В. Верхотуровой, показал, что студенты выделяют как характеристики образовательной программы, так и параметры внеучебной, социальной активности вуза, его пространственно-материальные параметры и потенциал развития (Верхотурова, 2024).

Шкала продемонстрировала высокую внутреннюю согласованность ($\alpha = 0,76-0,91$), что соответствует международным стандартам для кратких опросников (DeVellis, 2016). Ретестовые показатели также показали приемлемую устойчивость во времени, даже с учетом влияния ситуативных переменных (Батурин, Мельникова, 2012).

Конфирматорный факторный анализ показал адекватность модели, а бустреп-анализ и стабильные значения расстояния Кульбака — Лейблера характеризуют надежность аппроксимации к популяционной структуре.

Проверка конвергентной валидности показала положительную связь показателей шкалы с академической мотивацией, удовлетворенностью, образовательным опытом, вовлеченностью и самоэффективностью студентов, но отрицательную связь с академическим выгоранием и рассогласованием между значимыми ценностями и СОСВ. Отсутствие связи показателей шкалы с возрастом студентов подтверждает и дискриминантную валидность, поскольку между этими переменными нет связей как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне (Гессманн, Шеронов, 2013).

Значимость предложенной шкалы определяется как ее психометрической устойчивостью, так и теоретической новизной. В отличие от таких международных инструментов, как DREEM (Касимовская и др., 2020) или HERI (Hurtado, Cuellar, Guillermo-Wann, 2011), она строится на базе отечественных концепций образовательной среды с учетом культурно-специфических черт российской высшей школы. Шкала учитывает пространственные, содержательно-методические и коммуникационные характеристики СОСВ и субъектную позицию студента. При этом инструмент остается компактным и может быть использован в мониторинге качества СОСВ в системе вузовского менеджмента качества.

Практическая ценность шкалы определяется и ее универсальностью. Шкала может быть использована как в научных исследованиях, так и для решения прикладных задач конструирования СОСВ современными университетами, планирования изменений по ее улучшению, мониторинга социального самочувствия студентов и их вовлеченности в обучение.

Заключение

Проведенная работа по разработке и апробации шкалы оценки СОСВ студентами позволила предложить валидный и надежный инструмент, позволяющий отразить сложную структуру вузовской образовательной среды в студенческих оценках. В отличие от существующих методик предложенная шкала охватывает ключевые социокультурные измерения университетской среды,

характеризуется компактностью, обеспечивающей баланс между содержательной полнотой и операциональным удобством. Новизна предложенного инструмента состоит в том, что шкала переводит социокультурную оптику из описательного уровня в измеримую конструкцию с воспроизводимой факторной структурой. Это позволяет эмпирически изучать восприятие студентами социокультурной СОСВ. Прикладная новизна в том, что инструмент «подсвечивает» управляемые механизмы развития среды — ценностное согласование учебных практик, архитектуру участия и работу символического пространства, давая диагностические точки для программ развития вуза.

Такой характер предложенного инструмента позволяет использовать шкалу как в рамках массовых исследований, так и в процедурах внутриуниверситетских мониторингов. Применение шкалы может способствовать выявлению скрытых проблем образовательной среды, разработке программ оптимизации вузовского образовательного пространства, оценке эффективности проведенных интервенций по совершенствованию СОСВ, повышению академической вовлеченности студентов и их психологического благополучия.

Вместе с тем исследование имеет ряд *ограничений*. Во-первых, выборка апробации шкалы была преимущественно женской, что может в некоторой степени отражаться на восприятии компонентов среды. Кроме того, неравномерное распределение выборки по направленностям подготовки и региональной представленности может ограничивать возможности генерализации выводов. В дальнейшем целесообразно подтверждение полученной модели на более сбалансированных выборках, включающих в свой состав как представителей тех регионов, которые были не охвачены настоящим исследованием, так и расширением представленности студентов мужского пола. Это позволит проверить инвариантность шкалы в различных социодемографических и культурных контекстах. Во-вторых, шкала базируется на самоотчетах, а значит, оказывается уязвимой к искажениям под влиянием факторов социальной желательности. В этом контексте ее применение целесообразно в комплексе со шкалами искренности. В-третьих, в исследовании не учтены личностные характеристики студентов, которые могут выступать факторами, характеризующими особенности восприятия СОСВ. В данном контексте необходимым представляется дальнейшая верификация методики с учетом психологических детерминант включения обучающихся в СОСВ.

Несмотря на указанные ограничения, разработанная шкала демонстрирует высокие показатели валидности и надежности, что позволяет рекомендовать ее дальнейшее использование для решения исследовательских и прикладных задач в сфере высшего образования.

Список литературы

- Авдиенко Г.Ю.* Социально-психологическая комфортность в практике психологического сопровождения обучающихся : монография. Вологда, Москва : Инфра-Инженерия, 2024. 172 с. EDN: [VRJFXL](#)
- Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании : монография. Санкт-Петербург : Союз, 2002. 270 с. EDN: [RXYNVL](#)

- Баева И.А., Бурмистрова Е.В., Лактионова Е.Б., Рассоха Н.Г. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении : практическое руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 287 с. EDN: [QXPEQZ](#)
- Батурин Н.А., Мельникова Н.Н. Временный стандарт требований к психодиагностическим методикам и процедура сертификации методик // Технология разработки психодиагностических методик. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2012. С. 126–128. EDN: [QYFAMR](#)
- Бессараб С.К., Воронцова А.В. Ценностно-насыщенная образовательная среда как условие формирования информационной культуры личности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29. № 1. С. 25–30. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-25-30> EDN: [UUZBAG](#)
- Бессонов И.Б., Дьяченко Е.В. Психологическая безопасность образовательной среды высшей школы: сравнение педагогического и медицинского вузов // Научный диалог. 2014. № 6 (30). С. 6–14. EDN: [SHQRUL](#)
- Богомаз С.А., Горчакова О.Ю., Левицкая Т.Е., Шекетера А.А. Восприятие образовательной среды университета студентами с разной степенью выраженности имплицитных теорий интеллекта и личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3-3 (63). С. 88–92. EDN: [ULXAZP](#)
- Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. Москва : Мысль, 1983. 207 с. EDN: [UHDIMT](#)
- Верхотурова М.В. Мой идеальный университет: физические и нефизические категории среды в представлениях студентов // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 4. С. 74–83. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290406> EDN: [HXVWUE](#)
- Владимирова Т. Е. Культурно-образовательная среда в развитии билингвальной и полилингвальной языковой личности // Полилингвальность и транскультурные практики. 2024. Т. 21. № 1. С. 110–121. <https://doi.org/10.22363/2618-897X-2024-21-1-110-121> EDN: [CXPTGW](#)
- Гессманн Х.В., Шеронов Е.А. Валидность психологического теста // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2. № 4. С. 20–31. EDN: [RTYLYJ](#)
- Голованова И.И., Донецкая О.И., Телегина Н.В. Условия создания субъектно-ориентированной образовательной среды в процессе подготовки педагога // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 2 (56). С. 81–97. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.56.2.05> EDN: [QNXPF0](#)
- Дроботенко Ю.Б. Изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза : монография. Омск : Литера, 2015. 180 с. EDN: [VXAUAР](#)
- Ершова М.В. Структура и содержание образовательной среды в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 1. С. 183–191. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-183-191> EDN: [WDYRBW](#)
- Закотнова Е.Ю., Корытова Г.С. Психологическая безопасность личности в образовательной среде высшего учебного заведения // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 4 (14). С. 13–17. EDN: [XVKOPL](#)
- Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 508 с. EDN: [RXZGQH](#)
- Касимовская Н.А., Кабрера Э.Т., Полецук И.А., Гераськина Н.С. Применение инструмента Университета Данди (Dundee Ready Education Environment Measure, DREEM) для оценки образовательной среды при подготовке бакалавров по направлению «сестринское дело» // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. Т. 11. № 3 (39). С. 194–205. <https://doi.org/10.24411/2220-8453-2020-13017> EDN: [TANLKN](#)

- Кролевецкая Е.Н., Исаев И.Ф.* Социокультурная образовательная среда вуза как фактор развития полисубъектности будущего педагога // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 6. С. 114–135. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-114-135> EDN: **HMDQVB**
- Кролевецкая Е.Н., Михайлова Д.И., Шеховская Н.Л.* Оценка влияния структурных компонентов образовательной среды вуза на становление будущего педагога // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022. Т. 7. № 6. С. 670–679. <https://doi.org/10.30853/ped20220100> EDN: **HIBXSQ**
- Лызь Н.А., Голубева Е.В., Истратова О.Н.* Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // *Вопросы образования*. 2022. № 3. С. 67–98. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-67-98> EDN: **VIDDBK**
- Макаренко А.Н., Смышляева Л.Г., Волчкова И.В., Поздеева С.И., Семенова Н.А.* Организация образовательной среды педагогического университета: концепты и сценарий изменений // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 10. С. 129–136. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-10-129-136> EDN: **GIBFYE**
- Матюшина М.А.* Оценка образовательной среды вуза студентами-психологами // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14. № 3–1. С. 187–200. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-3-187-200> EDN: **QHJPD**
- Митницкая Е.В.* Образовательная среда как социокультурный феномен // *Современное социально-гуманитарное образование: векторы развития в год науки и технологий : материалы VI Международной конференции*. Москва : МПГУ, 2021. С. 535–542. <https://doi.org/10.37492/ETNO.2021.12.45.071> EDN: **PXMKSX**
- Ольховая Т.А., Хабарова Т.С.* Модель становления субъектности студента медицинского вуза // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–22. С. 5003–5007. EDN: **TWTAIV**
- Осин Е.Н.* Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // *Психологическая наука и образование*. 2015. Т. 20. № 4. С. 57–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200406> EDN: **VGHZOV**
- Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем : теория и практика. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 347 с. EDN: **QVMKLJ**
- Слободчиков В.И.* Со-бытийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // *Новые ценности образования*. 2010. Т. 43. № 1. С. 4–13. EDN: **MBDBYX**
- Стрелец И.Э., Мухомтов Д.С., Маркова Ю.С.* Роль образовательной среды вуза в формировании ценности семьи: оценка российского студенчества // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Социология. 2024. Т. 24. № 3. С. 586–599. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-3-586-599> EDN: **FPLPFS**
- Тарасов С.В.* Образовательная среда и развитие школьника. Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2003. 139 с. EDN: **QTESKH**
- Тарасов С.В., Спаская Е.Б., Проект Ю.Л.* Взаимодействие педагогических вузов и региональных образовательных систем: подходы, практики, решения : монография. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2024. 248 с. EDN: **MOJQJY**
- Федина Л.В., Кухтерина Г.В., Саитгалиева Г.Г., Семеновских Т.В., Соловьёва Е.А.* Психологическое благополучие студентов в гетерогенной среде университета // *Психологическая наука и образование*. 2023. Т. 28. № 6. С. 70–81. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280607> EDN: **ZAWOAZ**
- Ясвин В. А.* Экспертиза школьной образовательной среды. Москва : Изд. фирма «Сентябрь», 2000. 128 с. EDN: **FGFEER**
- Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с. EDN: **OFJKFI**
- DeVellis R.F.* Scale Development: Theory and Applications. 4th ed. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2016. 280 p.

- Duncan V.L., Holt E.A., Keenan S.M. Creating an equitable and inclusive STEM classroom: A qualitative meta-synthesis of approaches and practices in higher education // *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. Article no. 1154652. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1154652>
- Guo J.-P., Yang L.-Y., Zhang J., Gan Y.-J. Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: Relationships and causal ordering // *Higher Education*. 2022. Vol. 83. No. 4. P. 809–828. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00705-8>
- Hasselhorn K., Ottenstein C., Meiser T., Lischetzke T. The effects of questionnaire length on the relative impact of response styles in ambulatory assessment // *Multivariate Behavioral Research*. 2024. Vol. 59. No. 5. P. 1043–1057. <https://doi.org/10.1080/00273171.2024.2354233>
- Hurtado S., Cuellar M., Guillermo-Wann C. Quantitative measures of students' sense of validation: Advancing the study of diverse learning environments // *Enrollment Management Journal*. 2011. Vol. 5. No. 2. P. 53–71.
- Li H., Du J., Chow D. Perceived environmental factors and students' mental wellbeing in outdoor public spaces of university campuses: A systematic scoping review // *Building and Environment*. 2024. Vol. 265. Article no. 112023. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2024.112023>
- Lin M.-C., Lin C.-L., Lin E. S. The role of college students' college-attendance value and achievement goals in desired learning outcomes // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2018. Vol. 14. No. 12. Article no. em1636. <https://doi.org/10.29333/ejmste/97196>
- Maloshonok N., Shcheglova I. From “customer” to “partner”: Approaches to conceptualization of student-university relationships // *Student Support Services* / ed. by H. Huijser, M. Kek, F.F. Padró. Singapore : Springer, 2021. P. 1–17. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3364-4_4-2
- Marginson S. The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems // *Higher Education*. 2016. Vol. 72. No. 4. P. 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Rusticus S.A., Pashootan T., Mah A. What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty // *Learning Environments Research*. 2023. Vol. 26. No. 1. P. 161–175. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09410-4>
- Wong B. Exploring the spatial belonging of students in higher education // *Studies in Higher Education*. 2024. Vol. 49. No. 3. P. 546–558. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2243285>
- Zepke N., Leach L. Improving student engagement: Ten proposals for action // *Active Learning in Higher Education*. 2010. Vol. 11. No. 3. P. 167–177. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>

ПРИЛОЖЕНИЕ

Шкала оценки социокультурной образовательной среды вуза

Инструкция. Перед Вами — опросник, направленный на изучение восприятия образовательной среды университета и степени Вашей включенности в ее различные аспекты.

Просим Вас внимательно прочитать каждое утверждение и выбрать тот вариант ответа, который наиболее точно отражает ваше личное мнение или опыт. Оцените каждое утверждение по предложенной шкале. Отметьте свою оценку любым знаком в нужной ячейке.

Пожалуйста, отвечайте искренне: здесь нет «правильных» или «неправильных» ответов. Нас интересует именно ваше личное восприятие и опыт.

№ п/п	Утверждения	Совершенно не согласен	Скорее не согласен	Трудно сказать	Скорее согласен	Полностью согласен
1	Физическая среда университета мотивирует меня к учебе и самореализации					
2	Университет предоставляет мне широкий выбор образовательных ресурсов, из которых я легко выбираю то, что нужно именно мне					
3	Образовательная среда помогает мне осознать мои жизненные цели и приоритеты					
4	Администрация вуза открыта к диалогу со студентами					
5	Взаимоотношения в университете строятся на взаимном уважении и доверии					
6	Я замечаю, как быстро мой университет развивается и совершенствуется, реагируя на потребности студентов и общества					
7	Я осознанно выбираю, в каких активностях участвовать в вузе					
8	Университет способствует моему профессиональному самоопределению					
9	Я могу адаптировать свою образовательную траекторию под личные цели					
10	Мне трудно проявлять инициативу в университетской среде					
11	В университете много делается для улучшения учебной и внеучебной среды					
12	Учебный процесс способствует развитию у меня критического и творческого мышления					
13	Моя включенность в университетскую жизнь важна для моего развития как будущего профессионала					
14	В университете у меня практически нет возможности выбирать то, как и чему я учусь					
15	Я получаю знания и умения, которые смогу применить в профессиональной деятельности					
16	Я уверен, что если обращусь с инициативой по улучшению студенческой жизни, ее обязательно рассмотрят и поддержат					
17	Я ощущаю себя частью университетского сообщества					
18	Я предпочитаю не участвовать в жизни университета за пределами учебных занятий					
19	Я чувствую, что университетское пространство открыто для всех студентов вне зависимости от их индивидуальных особенностей					
20	Учеба и участие в жизни вуза помогают мне формировать систему личных смыслов и ценностей					
21	Образовательная программа учитывает индивидуальные потребности студентов					
22	Я не вижу связи между содержанием учебных курсов и моей будущей профессией					
23	Университет воспринимает изменения как часть своего развития					

Ключ к шкале

Подшкалы	Прямые вопросы	Обратные вопросы	M / SD
Пространственно-семантический компонент	1, 6, 11, 16, 19, 21, 23	–	3,71 / 0,88
Содержательно-методический компонент	2, 3, 8, 9, 12, 15	14, 22	3,82 / 0,79
Коммуникационно-организационный компонент	4, 5, 7	–	4,03 / 0,84
Персональная включенность	13, 17, 20	10, 18,	3,51 / 0,91

Способ обработки

По каждой подшкале осуществляется подсчет среднего балла.

Перевод шкальных оценок в баллы осуществляется следующим образом:

Тип вопроса	Совершенно не согласен	Скорее не согласен	Трудно сказать	Скорее согласен	Полностью согласен
Прямой	1	2	3	4	5
Обратный	5	4	3	2	1

История статьи:

Поступила в редакцию 20 мая 2025 г.

Доработана после рецензирования 10 июля 2025 г.

Принята к печати 14 июля 2025 г.

Для цитирования:

Тарасов С.В., Спасская Е.Б., Проект Ю.Л. Шкала оценки социокультурной образовательной среды вуза: разработка и валидизация на студенческой выборке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2025. Т. 22. № 3. С. 503–526. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-503-526> EDN: VSUHJH

Вклад авторов:

С.В. Тарасов — научное руководство, концепция исследования, определение методологии исследования, обсуждение и выводы, написание и редактирование текста. Е.Б. Спасская — анализ теоретических источников, сбор эмпирических данных, написание и оформление текста. Ю.Л. Проект — математико-статистический анализ данных, анализ результатов исследования, перевод на английский аннотации статьи, написание и редактирование текста.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Тарасов Сергей Валентинович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник, научно-исследовательский институт педагогических проблем образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48). ORCID: 0000-0001-8595-8039; ResearcherID: GWU-7076-2022; eLibrary SPIN-код: 2529-3475. E-mail: rector@herzen.spb.ru

Спасская Елена Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, научно-исследовательский институт педагогических проблем образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48). ORCID: 0009-0005-7425-8236; eLibrary SPIN-код: 9394-9346. E-mail: ebpasskaja@herzen.spb.ru

Проект Юлия Львовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48). ORCID: 0000-0002-1914-9118; ResearcherID: D-9792-2017; eLibrary SPIN-код: 5532-5143. E-mail: proektjl@ Herzen.spb.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-503-526

EDN: VSUHJH

UDC 159.9

Research article

A Scale for Assessing the Sociocultural Educational Environment in a University: Development and Validation on a Student Sample

Sergey V. Tarasov^{ID}, **Elena B. Spasskaya**^{ID}, **Yuliya L. Proekt**^{ID}✉

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia

✉proektjl@ Herzen.spb.ru

Abstract. The sociocultural educational environment is considered a strategic resource for universities, influencing student academic motivation and engagement. However, in the Russian context, there are no compact, psychometrically validated instruments that could comprehensively characterize key parameters of the educational environment through student assessments. The aim of this article is to develop and validate a scale for student assessment of the sociocultural educational environment of a university. The study involved 3,748 students from 32 universities located in seven federal districts of the Russian Federation (females = 71.2%; mean age = 20.4 years). Exploratory and confirmatory factor analyses were performed; reliability was assessed using Cronbach's alpha coefficients and test-retest procedures ($N = 59$, 5-month interval). Convergent validity was examined using instruments measuring academic motivation, educational experience, academic burnout, and subjective assessments of the feasibility of core values in the university environment. The study has empirically confirmed the scale's theoretically grounded four-factor structure, including assessments of the spatial-semantic, content-methodological and communication-organizational components of the sociocultural educational environment, as well as the students' personal engagement. Its indicators demonstrate a high level of internal consistency and sufficient test-retest reliability. The scale correlates positively with the characteristics of motivation, educational experience and assessments of the feasibility of core values in the university environment, while the academic burnout and the discrepancy between the importance of values and the possibility of their implementation in the university environment form inverse relationships with it, characterizing its convergent validity. The sociocultural focus of the educational environment in the scale is confirmed by its positive correlations with the feasibility of values and satisfaction with the environment, and negative correlations with the discrepancy between personal values and university normative values, as well as academic burnout. The scale indicator is not associated with student age, confirming its discriminant validity. The developed scale combines compactness and high psychometric properties, filling the niche of comprehensive Russian-language tools for assessing the university environment.

Key words: sociocultural educational environment, universities, students, scale, educational experience, academic motivation, personal involvement, development, validity, reliability

Funding. This study was supported by an internal grant from the A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia (Project No. 62-VG).

Acknowledgments. The authors express their gratitude to the experts and focus group participants for their engaging and constructive discussions, as well as to the partner universities that provided assistance in conducting the study.

References

- Avdienko, G. Yu. (2024). *Social and psychological comfort in the practice of psychological support for students*. Vologda, Moscow: Infra-Inzheneriya Publ. (In Russ.).
- Baeva, I.A. (2002). *Psychological safety in education*. Saint Petersburg: Soyuz Publ. (In Russ.).
- Baeva, I.A., Burmistrova, E.V., Laktionova, E.B., & Rassokha, N.G. (2006). *Ensuring psychological safety in an educational institution*. Saint Petersburg: Rech' Publ. (In Russ.).
- Baturin, N.A., & Mel'nikova, N.N. (2012). Temporary standards for psychodiagnostic methods and procedures for certification of methods. In *Technology for developing psychodiagnostic methods* (pp. 126–128). Chelyabinsk: South Ural State University Publ. (In Russ.).
- Bessarab, S.K., & Vorontsova, A.V. (2023). Value-rich educational environment as a condition for the formation of an information culture of a person. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 29(1), 25–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-25-30>
- Bessonov, I.B., & Dyachenko, E.V. (2014). Psychological security of educational sphere in higher education institution: comparison of pedagogical and medical universities. *Scientific Dialogue*, 6, 6–14. (In Russ.).
- Bogomaz, S.A., Gorchakova, O.Yu., Levitskaya, T.Ye., & Sheketera, A.A. (2015). Perception of the university's educational environment by students with different manifestation degrees of implicit intelligence and personality theories. *Bulletin of Kemerovo State University*, (3), 88–92. (In Russ.).
- Boiko, V.V., Kovalev, A.G., & Panferov, V.N. (1983). *Socio-psychological climate of collective and personal identity*. Moscow: Mysl' Publ. (In Russ.).
- DeVellis, R.F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Drobotenko, Yu.B. (2015). *Changes in professional training of students at a pedagogical university*. Omsk: Litera Publ. (In Russ.).
- Duncan, V.L., Holt, E.A., & Keenan, S.M. (2023). Creating an equitable and inclusive STEM classroom: A qualitative meta-synthesis of approaches and practices in higher education. *Frontiers in Education*, 8, 1154652. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1154652>
- Ershova, M. V. (2022). The structure and content of the educational environment in the process of professional training of future pedagogues. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 28(1), 183–191. (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-183-191>
- Fedina, L.V., Kukhterina, G.V., Saitgalieva, G.G., Semenovskikh, T.V., & Soloveva, E.A. (2023). Psychological well-being of students in a diverse university environment. *Psychological Science and Education*, 28(6), 70–81. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280607>
- Gessmann, H.W., & Sheronov, E.A. (2013). Psychological test validity. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2(4), 20–31. (In Russ.).

- Golovanova, I.I., Donetskaya, O.I., & Telegina, N.V. (2021). Conditions for creating a subject-oriented educational environment in the process of teacher training. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series "Pedagogy and Psychology"*, (2), 81–97. (In Russ.) <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.56.2.05>
- Guo, J.-P., Yang, L.-Y., Zhang, J., & Gan, Y.-J. (2022). Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: Relationships and causal ordering. *Higher Education*, 83(4), 809–828. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00705-8>
- Hasselhorn, K., Ottenstein, C., Meiser, T., & Lischetzke, T. (2024). The effects of questionnaire length on the relative impact of response styles in ambulatory assessment. *Multivariate Behavioral Research*, 59(5), 1043–1057. <https://doi.org/10.1080/00273171.2024.2354233>
- Hurtado, S., Cuellar, M., & Guillermo-Wann, C. (2011). Quantitative measures of students' sense of validation: Advancing the study of diverse learning environments. *Enrollment Management Journal*, 5(2), 53–71.
- Il'in, E.P. (2002). *Motivation and motives*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
- Kasimovskaya, N.A., Cabrera, E.T., Poleschuk, I.A., & Geras'kina, N.S. (2020). Assessing the educational environment in pursuing a bachelor's degree in "nursing" by using Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). *Medical Education and Professional Development*, 11(3), 194–205. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2220-8453-2020-13017>
- Kroleveckaya, E.N., & Isaev, I.F. (2022). Socio-cultural educational environment of university as a factor in the development of future teacher's polysubjectness. *Higher Education in Russia*, 31(6), 114–135. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-114-135>
- Krolevetskaya, E.N., Mikhailova, D.I., & Shekhovskaya, N.L. (2022). Assessing the influence of structural components of the university educational environment on a future teacher's formation. *Pedagogy. Theory & Practic*, 7(6), 670–679. (In Russ.). <https://doi.org/10.30853/ped20220100>
- Li, H., Du, J., & Chow, D. (2024). Perceived environmental factors and students' mental well-being in outdoor public spaces of university campuses: A systematic scoping review. *Building and Environment*, 265, 112023. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2024.112023>
- Lin, M.-C., Lin, C.-L., & Lin, E. S. (2018). The role of college students' college-attendance value and achievement goals in desired learning outcomes. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(12), em1636. <https://doi.org/10.29333/ejmste/97196>
- Lyz', N., Golubeva, E., & Istratova, O. (2022). Students' educational experience: the conceptualization and development of a tool for the assessment of education quality. *Educational Studies Moscow*, (3), 67–98. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-67-98>
- Makarenko, A.N., Smyshlyaeva, L.G., Volchkova, I.V., Pozdeeva, S.I., & Semenova, N.A. (2021). Organization of educational environment at pedagogical university: concepts and scenario of changes. *Higher Education in Russia*, 30(10), 129–136. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-10-129-136>
- Maloshonok, N., & Shcheglova, I. (2021). From "customer" to "partner": Approaches to conceptualization of student-university relationships. In H. Huijser, M. Kek, F.F. Padró (Eds.), *Student Support Services* (pp. 1–17). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3364-4_4-2
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Matyushina, M.A. (2023). Assessment of the educational environment of the university by psychology students. *Russian Journal of Education and Psychology*, 14(3-1), 187–200. (In Russ.). <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-3-187-200>

- Mitnitskaya, E.V. (2021). Learning environment as a sociocultural phenomenon. *Modern socio-humanitarian education: Development vectors in the Year of Science and Technology. Conference Proceedings* (pp. 535–542). Moscow: Moscow Pedagogical State University Publ. (In Russ.). <https://doi.org/10.37492/ETNO.2021.12.45.071>
- Olkhovaya, T.A., & Khabarova, T.S. (2015). Subjectivity establishment model in medical student. *Fundamental Research*, (2-22), 5003–5007. (In Russ.).
- Osin, E.N. (2015). Alienation from study as a predictor of burnout in university students: the role of the educational environment characteristics. *Psychological Science and Education*, 20(4), 57–74. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2015200406>
- Panov, V.I. (2007). *Psychodidactics of educational systems: Theory and practice*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
- Rusticus, S.A., Pashootan, T., & Mah, A. (2023). What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning Environments Research*, 26(1), 161–175. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09410-4>
- Slobodchikov, V.I. (2010). Co-being educational community — source of development and the subject of education. *New Educational Values*, 43(1), 4–13. (In Russ.).
- Strelets, I.E., Mukhortov, D.S., & Markova, Yu.S. (2024). The role of the university educational environment in forming family values: Russian students' assessments. *RUDN Journal of Sociology*, 24(3), 586–599. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-3-586-599>
- Tarasov, S.V. (2003). *The educational environment and the development of the schoolchild*. Saint Petersburg: State Autonomous Educational Institution of Supplementary Professional Education Leningrad Regional Institute of Educational Development Publ. (In Russ.).
- Tarasov, S.V., Spasskaya, E.B., & Proekt, Yu.L. (2024). *Interaction between pedagogical universities and regional educational systems: Approaches, practices, solutions*. Saint Petersburg: Herzen University Publ. (In Russ.).
- Verkhoturova, M.V. (2024). My ideal university: Physical and non-physical components of the environment in student presentations. *Psychological Science and Education*, 29(4), 74–83. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2024290406>
- Vladimirova, T.E. (2024). Cultural and educational environment in development bilingual and multilingual linguistic personality. *Polylinguality and Transcultural Practices*, 21(1), 110–121. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2618-897X-2024-21-1-110-121>
- Wong, B. (2024). Exploring the spatial belonging of students in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(3), 546–558. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2243285>
- Yasvin, V.A. (2000). *Expert examination of the school educational environment*. Moscow: “Sentyabr” Publ. (In Russ.).
- Yasvin, V.A. (2001). *Educational environment: From modeling to designing*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
- Zakotnova, E. Yu., & Korytova, G.S. (2016). Psychological safety of the person in the educational environment of a higher educational institution. *Pedagogical Review*, (4), 13–17. (In Russ.).
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167–177. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>

Article history:

Received 20 May, 2025

Revised 10 July, 2025

Accepted 14 July, 2025

For citation:

Tarasov, S.V., Spasskaya, E.B., & Proekt, Yu.L. (2025). A scale for assessing the sociocultural educational environment in a university: Development and validation on a student sample. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 22(3), 503–526. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-503-526> EDN: VSUHJH

Authors' contribution:

Sergey V. Tarasov — research supervision, research concept, methodology development, discussion and conclusions, text writing and editing. *Elena B. Spasskaya* — theoretical framework analysis, empirical data collection, text writing and manuscript drafting. *Yuliya L. Proekt* — statistical data analysis, interpretation of research results, translation of the article's abstract into English, text writing and editing.

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Sergey V. Tarasov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Chief Researcher at the Research Institute for Educational Problems, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation). ORCID: 0000-0001-8595-8039; ResearcherID: GWU-7076-2022; eLibrary SPIN-code: 2529-3475. E-mail: rector@herzen.spb.ru

Elena B. Spasskaya, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher at the Research Institute for Educational Problems, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation). ORCID: 0009-0005-7425-8236; eLibrary SPIN-code: 9394-9346. E-mail: ebspasskaja@herzen.spb.ru

Yuliya L. Proekt, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-1914-9118; ResearcherID: D-9792-2017; eLibrary SPIN-code: 5532-5143. E-mail: proektjl@herzen.spb.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-527-551

EDN: VTNWXH


УДК 37.12:81'246.2(575.1)

Исследовательская статья

Особенности профессиональной педагогической деятельности в условиях детского билингвизма: мнение школьных учителей Узбекистана

А.А. Турдалиев , Д.С. Ермаков  

Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

 ermakov-ds@rudn.ru

Аннотация. Двухязычие в Республике Узбекистан имеет глубокие исторические корни и в настоящее время может служить важным фактором социально-экономического развития. Широкое распространение детского билингвизма определяет специфику образовательного процесса в школе, а также особенности профессиональной деятельности учителей, изучение которых составляет цель настоящего исследования. Работа выполнена с применением теоретических (анализ, сравнение, обобщение, синтез), эмпирических (анкетирование) и статистических (описательная статистика, анализ различий) методов. Выборка включала педагогических работников общеобразовательных школ Республики Узбекистан: 135 человек (29 мужчин и 106 женщин) от 19 до 65 лет (средний педагогический стаж — 10,1 года), в том числе 79 учителей филологических предметов (узбекский, русский, родные / национальные и иностранные языки и литература). Установлено, что большая часть опрошенных знакомы с понятием билингвизма и чаще всего сталкиваются в профессиональной деятельности с узбекско-русским двухязычием, что соответствует социальной действительности в целом. Наиболее значимыми преимуществами билингвизма, по мнению педагогов, являются расширение кругозора, развитие коммуникативных навыков и увеличение возможностей построения карьеры, что также согласуется с национальными приоритетами развития образования и тенденциями трудовой миграции населения. Практически все виды профессиональной деятельности в условиях детского билингвизма в той или иной степени вызывают затруднения (при этом у учителей-филологов в большей степени, чем у прочих), среди которых лидируют подбор учебных материалов и организация групповой работы детей с разным уровнем владения языком, а также языковой барьер. Выявление и решение возникающих педагогических проблем в школах реализуется в основном в формате индивидуальной методической работы учителей, тематических методических объединений, проведения бесед с родителями. Подавляющее большинство респондентов, несмотря на имеющуюся подготовку, хотели бы повысить квалификацию в рассматриваемой области (наиболее предпочитаемые формы — обмен опытом с коллегами, посещение открытых уроков, мастер-классов, тематических курсов, семинаров, участие в конференциях). Таким образом, возможные

© Турдалиев А.А., Ермаков Д.С., 2025

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

трудности детей-билингвов в школьном обучении имеют преодолимый характер, что во многом зависит от профессиональной компетентности учителей, в связи с чем представляется целесообразным соответствующее педагогическое сопровождение (например, в формате массового открытого онлайн-курса).

Ключевые слова: двуязычие, детский билингвизм, русский язык, узбекский язык, общеобразовательная школа, педагогические работники, учителя, профессиональная педагогическая деятельность, билингвальное образование, Узбекистан

Введение

Билингвизм (лат. *bi-* — два, *lingua* — язык; «двуязычие») — владение либо практика пользования двумя языками даже при минимальном их знании (Щерба, 1974). В современном мире это весьма распространенное явление, особенно актуальное для многонациональных обществ (Проблемы двуязычия..., 1995; Gardner-Chloros, 2025) и систем образования (Билингвальное образование..., 2023; Baker, Wright, 2021). В условиях Узбекистана, где исторически сосуществуют разные языки (узбекский — государственный язык, русский — язык межнационального общения, а также другие национальные / родные и иностранные языки), значительная часть детей с раннего возраста овладевает двумя (или более) из них (Ходжаева, 2024; O‘zbek tilini ikkinchi..., 2020).

Актуальность темы обусловлена потребностью системы образования Республики Узбекистан в повышении качества языковой и общекультурной подготовки школьников¹, для чего необходимо оптимально задействовать потенциал детского билингвизма, что предусматривает выявление и преодоление возможных проблем в учебно-воспитательном процессе. Несмотря на растущее внимание к вопросам поликультурного и полиязыкового образования, до сих пор недостаточно эмпирических данных о том, как сами учителя оценивают преимущества и сложности работы с детьми-билингвами, в чем они нуждаются для эффективной поддержки таких учащихся в школе.

Цель исследования — выявление педагогических особенностей профессиональной деятельности школьных учителей Узбекистана в условиях детского билингвизма. Достижение поставленной цели предполагает решение соответствующих **задач**:

- 1) теоретическое изучение генезиса и современного состояния билингвизма как в стране в целом, так и на уровне общего образования в частности;
- 2) эмпирическое выявление осведомленности школьных учителей о проблемах детского билингвизма, его возможных преимуществах и недостатках, определение методических затруднений в работе с детьми-билингвами и перспектив повышения квалификации.

¹ Об утверждении Национальной программы по развитию школьного образования в 2022–2026 годах: Указ Президента Республики Узбекистан, от 11.05.2022 г. № УП-134 в редакции от 26 мая 2023 года № УП-79 // LexUz on-line : сайт. 2022. 11 мая. URL: <https://lex.uz/uz/docs/6008668> (дата обращения: 10.05.2025)

Социокультурный и этнолингвистический контекст билингвизма в Узбекистане: история и современность

Республика Узбекистан имеет богатую историю, уходящую вглубь веков и сыгравшую значительную роль в развитии цивилизации на перекрестке языков и культур (Махкамов, 2023; Sodiqov, Jo'rayev, 2011). Около 2–2,5 тыс. лет тому назад образовались города Самарканд, Мерв, Хива, Бухара. В это время в Центральную Азию проникает арамейский алфавит, создается письменность хорезмийцев и согдийцев. Самыми ранними памятниками устного народного творчества являются эпические сказания саков.

В конце VI — начале V в. до н. э. саки вошли в состав государства персов. Вторжение войск Александра Македонского в IV в. до н.э. привело к проникновению греческого языка и эллинистической культуры, хотя народы Центральной Азии в основном сохранили свою самобытность.

До арабского завоевания (VII–VIII вв.) преобладали иранские языки, с множественностью религий и систем алфавитного письма. В V в. был создан уйгурский алфавит на базе согдийской скорописи. Затем господствующей религией стал ислам, распространились арабский алфавит и арабский язык. Согдийская письменность была уничтожена.

Центральная Азия становится одним из центров научной мысли Востока. В городах Мерве, Бухаре, Самарканде, Ургенче, Ходженте и др. формируются основные просветительские центры, что привело к синтезу культур различных народов — арабских, персидских, среднеазиатских, индийских и др. В VII–XII вв. сложилась система школ: начальная — мектеб (араб. *مکتب* — письменный стол, парта; «место, где пишут»), средняя и высшая — медресе (араб. *مدرسة* — «место учения») (Ибрагимов, Абдуллаева, 2008).

Новый подъем культурной жизни после нашествия Чингисхана (XIII в.) начался в конце XIV — начале XV в. Обучение велось главным образом на арабском и персидском языках.

В эпоху Тимура (XIV–XV вв.) узбекская литература становится подлинно художественной, получив свое наиболее яркое воплощение в произведениях А. Навои. К началу XVI столетия междоусобные войны разрушили государство Тимуридов. С севера пришли тюркские кочевники.

В 1865–1876 гг. территории Кокандского, частично Хивинского ханств и Бухарского эмирата вошли в состав Российской империи, в 1867 г. образовано Туркестанское генерал-губернаторство. Население было многонациональным: узбеки, таджики, русские, казахи, киргизы, евреи, туркмены, арабы, иранцы и др. С 1870-х гг. в страны Центральной Азии приходит русский язык. Учебные пособия издавались на местном языке с русским переводом.

Во второй половине XIX в. начался процесс формирования узбекской нации, яркими представителями которого стали просветители-реформаторы джадиды (араб. *جدید* — новый, *جدیدچ* — обновленчество) (Гафаров, 2014). Особое внимание уделялось созданию школ нового типа «усул джадид» («новый метод») наряду с «усул кадим» (старый схоластический метод мусульманского просвещения), «русско-туземных» (открыты администрацией

Туркестанского края для обучения детей местного населения нерусских национальностей), влияние которых возрастало. Программа «ново-методных» школ включала чтение, письмо на тюрки и фарси, арифметику, историю, географию. Большое место занимала религия (Граменицкий, 1896).

Преподавание русского языка шло медленно, а уровень образования был низким. В 1911 г. Государственная Дума приняла постановление, в соответствии с которым обучение в русско-туземных школах должно было вестись полностью на русском языке (Храпченков, 1989).

В 1918 г. Туркестанская Республика приступила к созданию новой общедоступной школы с бесплатным обучением на родном языке. Религиозных предметов больше не было. В 1924 г. на основе преобладающего узбекского населения была создана Узбекская ССР. Стали создаваться узбекские учебники. В 1940 г. произошел переход с арабской графики на кириллический алфавит (Ибрагимов, Абдуллаева, 2008).

В 1989 г. узбекский получил статус государственного языка республики. К концу 1990-х гг. его применение значительно расширилось, однако русский язык также сохраняет большое значение как средство межнационального общения и интеграции в мировое сообщество. Следует отметить, что русский язык входит в десятку наиболее распространенных в мире и занимает особое место в Узбекистане, играя значительную роль в современной политической и культурной жизни общества, в том числе в дошкольном, школьном (изучается со второго класса по 2 часа в неделю) и профессиональном образовании (Арефьев, Камышева, 2023; Цыряпкина, 2021).

С этнолингвистической точки зрения, в Центральной Азии сложился своеобразный паттерн: некоренное население преимущественно моноязычно (говорят только по-русски), в то время как коренное население чаще всего двуязычно (владеет как русским, так и национальным языком) (Баскаков, 1995). Наиболее частым в Узбекистане является узбекско-русский билингвизм, что обусловлено сохраняющейся традицией использования русского языка для межнационального общения, особенно в неформальной обстановке. К тому же владение русским языком является своеобразным ресурсом, дающим определенные преимущества в социальных контактах и выстраивании карьеры, открывая доступ к престижным профессиям, недоступным для одноязычных (Закирова, 2024).

Трудовая миграция, характерная сегодня для многих стран, коснулась и Узбекистана. По отношению к России она имеет выездной характер. Как следствие российское образование сталкивается с проблемой недостаточного владения многими детьми-мигрантами языком обучения, что снижает возможности освоения ими программы. Такие учащиеся составляют особую группу, и профессиональная деятельность учителя с ними часто рассматривается в рамках инклюзивного образования («немедицинская», социальная инклюзия) (Парешина, 2022). В Узбекистане же, наоборот, преобладает выезд за пределы республики граждан с целью трудоустройства (Ёкубов, 2023) — для них межкультурное взаимодействие также актуально, но уже в российской социокультурной среде.

При этом наблюдается неравномерное распределение русского и узбекского языков среди различных групп населения. Русский получил широкое распространение после 1860-х гг. и с тех пор прошел длительную поэтапную фазу развития и формирования с неоднократными изменениями его социально-правового статуса. Жители Узбекистана и национальные меньшинства (украинцы, немцы, корейцы, татары, казахи, различные метисы и др.) приняли его в качестве своего родного языка. Русскоязычные народы, узбеки и таджики общаются друг с другом на русском языке. Он стал вторым для многих узбеков, проживающих в городах. В связи с процессами международной интеграции набирает популярность английский (Dzhusupov, 2025).

Региональные социокультурные особенности проявляются также в значительной представленности в отдельных регионах Узбекистана граждан, относящихся к иным этническим группам и использующих свой национальный язык наравне с узбекским: каракалпакский — на территории Республики Каракалпакстан; таджикский — на территории Сохского района Ферганской области, Сурхандарьинской, Самаркандской, Бухарской, Наманганской областей; казахский — на территории Ташкентской и Навоийской областей, Республики Каракалпакстан; туркменский — на территории Хорезмской области и Республики Каракалпакстан; русский — практически во всех крупных населенных пунктах, прежде всего — в Ташкенте и региональных столицах центральной и северо-восточной части республики (Этнический атлас Узбекистана, 2002).

Детский билингвизм и билингвальное образование

Понятие билингвизма (двуязычия) весьма известно, в том числе педагогам, хотя и трактуется неоднозначно. В классическом определении У. Вайнрайха это «попеременное использование двух языков» (Вайнрайх, 1972, с. 24). При столь широком понимании практически любой человек, живущий в двух языковых системах, может считаться билингвом (Щеглова, 2017).

В то же время уже на начальных этапах изучения рассматриваемого явления ряд исследователей настаивал на более узком подходе, учитывающем степень владения обоими языками (Cummins, 1979). Так, был предложен функционально-прагматический критерий, согласно которому двуязычие наличествует лишь там, где человек владеет вторым языком в степени, достаточной для полноценного общения и обмена мыслями с носителями этого языка (Ханазаров, 1972). Созвучно понимание под билингвизмом свободного владения двумя языками на уровне, близком к родному: «двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка вплотную приближается к степени знания первого» (Дешериев, 1976, с. 13). В то же время двуязычие трактовалось также как континуум, включающий различные уровни знания второго языка — от начальных навыков до полного билингвизма (Филин, 1972).

На практике различают детский билингвизм естественный (возникающий стихийно в семье или сообществе, где ребенок с рождения слышит два языка) и искусственный (учебный, выученный) — результат целенаправленного обучения второму языку в условиях школы или курсов. Кроме того, выделяют одновременный билингвизм, когда два языка усваиваются параллельно с ран-

него детства, и последовательный, при котором второй язык осваивается после базового усвоения первого (во втором случае возможно доминирование первого языка) (Чиршева, 2012).

Формирование билингвальной личности школьника ставит перед психолого-педагогической наукой и практикой новые вызовы (Чиршева, 2012; Gordon, 2021). С одной стороны, многочисленные исследования свидетельствуют о том, что детский билингвизм может давать когнитивные и социальные преимущества: двуязычные дети нередко демонстрируют лучшую память, гибкость мышления и способность к изучению языков и т.п. С другой стороны, при недостаточной методической поддержке такие учащиеся могут сталкиваться с трудностями усвоения учебного материала из-за языкового барьера или смешения языков в речи (Бабина, 2007). Восприятие педагогами данного феномена играет ключевую роль — от отношения учителя к двуязычию ребенка, от применяемых им подходов зависит успешность обучения и комфортная интеграция билингвов в школьный коллектив и общество в целом.

Мировой опыт демонстрирует различные модели билингвального образования: от полных двуязычных программ, где часть предметов преподается на одном языке, а часть на другом, до поддержки родного языка при погружении во второй (Билингвальное образование, 2023; Baker, Wright, 2021). В Узбекистане в советский период фактически существовала система русско-узбекского билингвального образования, функционировали школы с русским языком обучения, где узбекский изучался как предмет, и наоборот — школы с узбекским языком обучения, где дети также изучали русский язык. Многие учащиеся овладевали ими обоими, переходя из одной языковой среды в другую. В постсоветское время роль узбекского языка значительно возросла, однако русский по-прежнему остается распространенным, особенно в городах и как язык межнационального общения (Попова, 2023; Сайдахметова, 2023). Таким образом, современные узбекские школы — по сути, билингвальные пространства, где на разных ступенях обучения используются оба языка (а также вводится английский как иностранный).

Распределение учащихся узбекских общеобразовательных школ по языкам обучения представлено в табл. 1.

На начало 2021 / 2022 учебного года в Республике Узбекистан работало 11 531 общеобразовательное учреждение, в том числе по языкам обучения (из них одноязычных): узбекский — 9401 (8237); русский — 1046 (133); каракалпакский — 380 (240); таджикский — 240 (100); казахский — 365 (144); туркменский — 44 (23); киргизский — 49 (23); английский — 6 (4)². Таким образом, 22,8 % школ функционируют в режиме двуязычия.

Все это обуславливает принятие детского билингвизма для системы образования в Узбекистане как данности. Учителям приходится работать с учениками, которые в различной степени владеют государственным и еще одним языком — кто-то владеет двумя языками в равной степени; для кого-то владе-

² Агентство статистики при Президенте Республики Узбекистан. Основные статистические показатели деятельности общих средних образовательных учреждений в Республике Узбекистан на начало 2021 / 2022 учебного года. Ташкент : UZSTAT, 2023. С. 14. URL: https://stat.uz/images/umumtalim-rus-30_03_2022.pdf (дата обращения: 05.05.2025).

ние узбекским позволяет осуществлять только устную коммуникацию на бытовом уровне, а использование в речи терминов ставит в затруднительное положение; кто-то испытывает затруднения в силу различий фонетического или грамматического характера и т.д.

Таблица 1 / Table 1

Распределение учащихся школ Республики Узбекистан по языкам обучения (без учащихся школ и классов для детей с отклонениями в физическом или психическом развитии на начало учебного года) в 2019–2024 гг. ³ / Distribution of school children in the Republic of Uzbekistan by language of study (without students in schools and classes for children with disabilities in physical or mental development, at the beginning of the academic year) in 2019-2024

Учебный год / Academic year	Языки обучения, тыс. чел. (%) Language of education, '000 people (%)								Всего, тыс. чел. / Total, '000 people
	Узбекский / Uzbek	Русский / Russian	Каракалпакский / Karakalpak	Таджикский / Tajik	Казахский / Kazakh	Туркменский / Turkmen	Киргизский / Kyrgyz	Английский / English	
2019 / 2020	5 253,1 (85,47)	624,1 (10,15)	123,1 (2,00)	70,6 (1,15)	56,1 (0,91)	10,9 (0,18)	7,8 (0,13)	0,7 (0,01)	6 146,40
2020 / 2021	5 352,1 (85,42)	642,5 (10,25)	126,5 (2,02)	69,4 (1,11)	56,1 (0,90)	10,9 (0,17)	7,5 (0,12)	0,8 (0,01)	6 265,80
2021 / 2023	5 355,7 (85,50)	642,6 (10,26)	125,8 (2,01)	65,4 (1,04)	53,6 (0,86)	10,9 (0,17)	8,2 (0,13)	1,5 (0,02)	6 263,70
2022 / 2023	5 518,1 (85,70)	652,8 (10,14)	129,5 (2,01)	66,1 (1,03)	52,2 (0,81)	11,1 (0,17)	7,4 (0,11)	2,0 (0,03)	6 439,20
2023 / 2024	5 669,5 (85,65)	683,1 (10,32)	132,1 (2,00)	60,1 (0,91)	51,4 (0,78)	11,3 (0,17)	7,4 (0,11)	4,3 (0,06)	6 619,20

В этом случае учебно-воспитательный процесс приобретает свои особенности, что позволяет предположить наличие специфики в профессиональной деятельности школьных учителей, которые, как показывает анализ литературы, до сих пор специально не изучались. Результаты проведенного в связи с этим эмпирического исследования представлены ниже.

Процедура и методы

Процедура

Эмпирическое исследование выполнялась на базе Ферганского государственного университета (*Farg'ona davlat universiteti, fdu.uz*) с участием его выпускников, работающих в общеобразовательных школах Республики Узбекистан. Анкетирование проводилось онлайн в феврале 2025 г. на добровольной основе. Участникам разъяснялась цель исследования и гарантировалась конфиденциальность ответов. Персональные данные, позволяющие идентифицировать респондента, не требовались.

³ Агентство статистики при Президенте Республики Узбекистан. Основные статистические показатели деятельности общих средних образовательных учреждений в Республике Узбекистан на начало 2023 / 2024 учебного года. Ташкент : UZSTAT, 2023. С. 12. URL: https://stat.uz/img/obshchee-srednee-obrazovanie-rus_p11431.pdf (дата обращения: 05.05.2025).

Участники

Выборку составили 135 респондентов (21,5 % мужчин, 78,5 % женщин) от 19 до 65 лет (средний возраст 33,5 года), педагогический стаж — от 0 до 49 лет (среднее значение 10,1 года). *Место проживания* (%): города и поселки городского типа — 68,9, мегаполис с населением более 1 млн чел. — 16,3, сельские населенные пункты — 14,8. *Должности опрошенных* (%): директор — 0,7; заместитель директора — 5,2; учитель — 83,0; педагог-психолог — 2,2; социальный педагог — 1,5; педагог дополнительного образования (руководитель кружка) — 6,7; педагог-организатор — 0; методист — 0,7. *Преподаваемые предметы* (в соответствии с базовым учебным планом Министерства дошкольного и школьного образования Республики Узбекистан, *uzedu.uz*; %): начальные классы — 16,3; филологические науки (узбекский / родной / русский / иностранный язык и литература) — 58,5; гуманитарные науки (история, основы государства и права, воспитание) — 5,2; математика, информатика и информационные технологии — 7,4; естественные и экономические науки (физика и астрономия, химия, биология, география и экономика, естествознание) — 7,4; прикладные науки (музыкальная культура, изобразительное искусство и рисунок, технология, физическое воспитание, предварительная подготовка к призыву) — 5,2.

Методы и методики

Авторская анкета включала десять вопросов об особенностях профессиональной педагогической деятельности школьных учителей Узбекистана в условиях детского билингвизма: знакомство с понятием «билингвизм» и источники сведений; языки (помимо узбекского), с которыми приходится сталкиваться в ходе педагогической деятельности; ситуации столкновения с билингвизмом в целом и детским в частности; необходимость учета детского билингвизма на различных уровнях и ступенях образования, а также его возможные преимущества; проблемы (сложности, затруднения) в педагогической деятельности в условиях детского билингвизма, способы их выявления и решения в школе; достаточность имеющейся методической подготовки и желание повысить квалификацию в рассматриваемой области. Также запрашивались демографические данные (должность, преподаваемые учебные предметы, возраст, пол, педагогический стаж, населенный пункт проживания). Формулировки вопросов и варианты ответов приведены в разделе «Результаты».

Для *статистического анализа* данных использовались анализ частотного распределения ответов, описательные статистики, анализ различий (критерий Манна — Уитни).

Результаты исследования

На вопрос «*Были ли Вы знакомы с понятием „билингвизм“ ранее. Если да, то откуда Вы узнали об этом*»⁴ получены следующие ответы (%): да —

⁴ Здесь и далее — для второй части вопроса возможно несколько вариантов ответа (% от «да»).

75,6, нет — 24,4; в процессе собственного образования (в школе, колледже, университете и т.п.) — 34,7; из педагогических изданий — 14,5; из средств массовой информации — 7,7; на курсах (семинарах) повышения квалификации — 10,9; от руководства школы (директор, заместитель директора) — 6,1; от коллег по работе (учителей) — 9,3; от родителей учащихся и от учащихся — по 8,5. При этом один источник указали 50,0 %; два — 12,8 %; три — 12,8 %; четыре — 5,9 %; пять — 3,9 %; шесть — 2,9 %; семь — 2,0 %; восемь — 6,9 % респондентов.

Таким образом, большинство учителей осведомлены об изучаемом явлении, хотя около 25 % не были с ним достаточно знакомы. В числе наиболее информативных источников — полученное ранее образование, педагогические издания и мероприятия по повышению квалификации; в наименьшей степени сведения почерпнуты от учащихся и их родителей, а также от школьного руководства.

Ответы на вопрос «С какими языками (помимо узбекского) и как часто Вы сталкиваетесь в ходе педагогической деятельности?» (средний балл по 5-балльной шкале: 1 — никогда, 2 — очень редко, 3 — иногда, время от времени, 4 — довольно часто, 5 — постоянно) распределились следующим образом: арабский — 1,40; казахский — 1,32; каракалпакский — 1,57; киргизский — 1,58; русский — 4,55; таджикский — 2,21; татарский — 1,52; туркменский — 1,26. Первым по частоте встречаемости является русский язык, на втором месте со значительным отрывом — таджикский. Прочие языки представлены примерно в равной степени, менее всего — туркменский.

На вопрос «В каких ситуациях и как часто Вы сталкиваетесь с билингвизмом в целом?» (средний балл по 5-балльной шкале) получены следующие ответы: в общении с руководством школы, коллегами-учителями — 3,49; в общении с учебно-вспомогательным, обслуживающим персоналом школы — 3,26; в общении с учащимися — 3,72; в общении с родителями учащихся — 3,20; в общении с местными жителями, вне школы — 3,05. Как видно, наиболее часто учителя сталкиваются с проявлениями билингвизма в школе. В наименьшей степени это происходит вне школы, что свидетельствует о важности профессионального фактора.

Это подтверждается также результатами ответа на следующий вопрос «В каких школьных ситуациях и как часто Вы сталкиваетесь с детским билингвизмом?» (средний балл по 5-балльной шкале): на уроках — 3,67; при проведении внеурочных занятий (кружки, секции, студии и т.п.) — 3,41; при проведении внеучебных, воспитательных мероприятий — 3,40; при проведении индивидуальной работы — 3,37; на переменах — 3,21; после занятий — 3,07. Наиболее часто учителя встречаются с проявлениями детского билингвизма на школьных занятиях, менее всего — после них, то есть за школьными стенами.

Ниже приведены ответы на вопрос «Как Вы оцениваете необходимость учета детского билингвизма на различных уровнях и ступенях образования?» (средний балл по 4-балльной шкале: 0 — затрудняюсь ответить,

1 — нет необходимости, 2 — необходимо отдельным конкретным учащимся (по запросу), 3 — необходимо отдельным категориям учащихся (мигранты, дезадаптивные, одаренные и т.п.), 4 — необходимо всем учащимся): дошкольное образование — 2,77; общее образование — 3,05 (в том числе начальное — 2,99; основное — 3,05; среднее — 3,10); профессиональное образование — 2,91 (в том числе среднее — 2,93, высшее — 2,89); дополнительное образование детей — 2,76. Наиболее высоко учителя оценивают необходимость учета детского билингвизма при получении общего, в меньшей степени — профессионального образования. Низшие позиции занимают детский сад и внешкольные учреждения.

Ответы на вопрос «*Каковы, по Вашему мнению, преимущества детского билингвизма?*» (средний балл по 5-балльной шкале: 1 — наименее важно; 5 — наиболее важно) распределились следующим образом: понимание культурного многообразия — 4,22; лучшее усвоение и понимание языков — 4,24; развитие коммуникативных навыков — 4,31; развитие эмпатии, чуткости к переживаниям других людей — 3,96; повышение уверенности в себе — 4,11; развитие творческих способностей — 3,82; расширение кругозора — 4,44; повышение успеваемости — 4,07; укрепление семейных, родственных связей — 3,75; возможность международной мобильности — 4,23; преимущества при построении профессиональной карьеры — 4,28. Наряду с расширением кругозора, улучшением языковых и коммуникативных навыков лидируют построение профессиональной карьеры, включая международную мобильность. В наименьшей степени отмечаются когнитивное и эмоциональное развитие, а также укрепление родственных связей.

Ответы на вопрос «*Какие проблемы (сложности, затруднения) имеют место в Вашей педагогической деятельности в условиях детского билингвизма?*» (средний балл по 5-балльной шкале: 1 — наименее важно; 5 — наиболее важно) приведены в табл. 2. Здесь указаны как значения по выборке в целом, так и отдельно для учителей филологических дисциплин и остальных педагогических работников (включая данные анализа различий с использованием критерия Манна – Уитни), поскольку имеются сведения, что они могут отличаться (Волкова, Калабушкина, 2022).

Как видно из данных табл. 2, практически все виды профессиональной деятельности в условиях детского билингвизма в той или иной степени вызывают у учителей затруднения, имеющие не столько социокультурный либо психологический, сколько именно педагогический характер — организация групповой и индивидуальной работы, подбор учебных материалов и заданий, адаптация вновь прибывших учащихся и т. п. При этом выраженность проблем у учителей филологических дисциплин по всем позициям выше, чем у прочих педагогических работников (наиболее значимы различия в оценке затруднений, связанных с языковым барьером, поддержанием учебной дисциплины, оказанием психологической поддержки и взаимодействием с родителями).

Таблица 2 / Table 2

**Проблемы (сложности, затруднения) в педагогической деятельности
в условиях детского билингвизма / Problems (difficulties) in teaching activities in the context
of children's bilingualism**

Проблемы (сложности, затруднения) / Problems (difficulties)	Средний балл / Mean			Критерий Манна –Уитни, p / (Mann – Whitney test, p
	Вся выборка / Total sample (N = 135)	Учителя филологических дисциплин / Teachers of philological disciplines (N = 79)	Остальные педагогические работники / Other teaching staff (N = 66)	
Составление индивидуальных учебных планов для детей-билингвов / Compiling individual curricula for bilingual children	3,18	3,37	2,91	> 0,05
Обеспечение преемственности обучения для детей-билингвов, переходящих из других школ, регионов и стран / Ensuring continuity of education for bilingual children from other schools, regions and countries	3,50	3,63	3,32	> 0,05
Языковой барьер, затруднения в понимании речи детей / Overcoming the language barrier, difficulties in understanding children's speech	3,56	3,73	3,30	≤ 0,05
Подбор учебных материалов, заданий для детей с разным уровнем владения языком обучения / Selecting educational materials and tasks for children with different levels of language proficiency	3,61	3,76	3,39	> 0,05
Культурные различия, влияющие на понимание учебного материала и поведение в классе / Considering cultural differences affecting the understanding of educational material and behavior in the classroom	3,34	3,65	2,91	≤ 0,001
Поддержание учебной дисциплины в классе, где присутствуют дети с разными языковыми нормами и культурными привычками / Maintaining academic discipline in a classroom with children with different language norms and cultural habits	3,22	3,75	2,46	≤ 0,001
Организация групповой работы детей с разным уровнем владения языком / Organizing group work for children with different levels of language proficiency	3,66	3,85	3,39	≤ 0,05
Психологическое давление на детей-билингвов со стороны одноклассников / Psychological pressing of classmates on bilingual children	2,78	3,29	2,07	≤ 0,001
Необходимость мотивации, поддержания интереса к учёбе у детей-билингвов / The need to motivate and maintain interest in learning among bilingual children	3,28	3,65	2,75	≤ 0,001
Необходимость дополнительных индивидуальных заданий с детьми-билингвами / The need to conduct additional individual classes with bilingual children	3,45	3,70	3,11	≤ 0,01
Необходимость оказания психологической, эмоциональной поддержки детям-билингвами / The need to provide psychological and emotional support to bilingual children	3,09	3,56	2,43	≤ 0,001
Недостаточная поддержка со стороны родителей, если они сами плохо владеют языком обучения / Insufficient support from parents if they themselves have poor command of the language of study	3,16	3,73	2,36	≤ 0,001

На вопрос «*Ведется ли в Вашей школе специальная работа по выявлению и решению педагогических проблем детского билингвизма? Если да, то в каких формах*» ответили положительно 44,4 %, отрицательно — 34,8 %, затруднились с ответом 20,7 %. В числе названных форм (в %): работа тематического школьного методического объединения — 43,2; индивидуальная методическая работа отдельных учителей — 52,3; проведение тематических педсоветов — 27,3; проведение тематических конференций, семинаров, тренингов для учителей — 40,9; совместная работа со школьным психологом — 15,9; совместная работа с социальным педагогом — 31,8; проведение воспитательных, культурных мероприятий для детей-билингвов — 40,9; дополнительные учебные курсы для детей-билингвов — 29,6; тьюторская поддержка, назначение наставников для детей-билингвов — 13,6; проведение тематических родительских собраний — 36,4; проведение индивидуальных бесед с родителями — 42,1. Лишь одну из возможных форм отметили 26,1 %; две — 15,9 %; три — 17,1 %; четыре — 9,1 %; пять — 5,7 %; шесть — 8,0 %; семь — 5,7 %; восемь — 4,6 %; девять — 5,7 % респондентов.

Как видно из представленных данных, в большинстве случаев педагоги решают проблемы детского билингвизма самостоятельно, без систематической поддержки со стороны образовательной организации и иных специалистов. Дети-билингвы в основном принимают участие в массовых мероприятиях просветительского характера, иногда для них преподаются специальные учебные курсы. Помощь специалистов (социальный педагог, психолог, тьютор) широко не распространена.

На вопрос «*Достаточно ли имеющейся у Вас методической подготовки для профессиональной педагогической деятельности в условиях детского билингвизма?*» ответила положительно лишь чуть более половины (51,9 %) учителей, отрицательно — 35,6 %; затруднились с ответом — 12,6 %. Ожидаемы и ответы на вопрос «*Хотели бы Вы повысить свою педагогическую квалификацию в области детского билингвизма? Если да, то в каких формах*»: да — 83,7 %; затрудняюсь ответить — 11,9 %; нет — 4,4 %. Предпочтения по формам повышения квалификации таковы (в %): тематические курсы повышения квалификации — 68,6; семинары, конференции — 59,7; обмен опытом с коллегами, посещение открытых уроков, мастер-классов — 71,0; самостоятельное изучение методической литературы — 30,7. При этом только одну из возможных форм отметили 32,3 %; две — 22,6 %; три — 28,2 %; четыре — 16,9 %.

Обсуждение

Многочисленные психолого-педагогические исследования последних лет, в том числе в Узбекистане (Babajonov, 2024; Umirov, 2024), изменили взгляд общества на двуязычие от настроенного к преимущественно позитивному. Если ранее бытовало мнение, что двуязычные дети могут «путаться» в языках и отставать в развитии, то современные данные опровергают эти опасения — дети способны с раннего возраста дифференцировать два языка

и выбирать нужный код в соответствии с контекстом общения (Шиганова, Коваленко, 2019).

Также в классических трудах отмечалось, что билингвизм расширяет общую языковую картину мира ребенка и формирует гибкость мышления, хотя и требует определенных адаптивных усилий (Верещагин, 1969, с. 33). Последующие исследования показали, что билингвы часто раньше начинают оперировать абстрактными понятиями, успешно решают творческие задачи и обладают более развитым вербальным интеллектом по сравнению с монолингвами (Зимняя, 2005).

Двуязычие зачастую благотворно сказывается на когнитивной сфере билингвов — у них лучше развита память, они быстрее учатся анализировать языковые явления, демонстрируют большую сообразительность и скорость реакции, нередко опережают сверстников в формировании абстрактного мышления (Воронин, 2018). Такие дети, в том числе и узбекские (Ergasheva, Kuchkorgova, 2025), с ранних лет привыкают переключаться между разными языковыми системами, что, по мнению психологов, тренирует исполнительные функции мозга (Хотинец и др., 2024; Adesope et al., 2010). Кроме того, они почти всегда проявляют повышенный интерес к языку как таковому (металингвистическая осведомленность) — замечают различия между языками, интересуются новыми словами, легче усваивают третьи языки (Бабина, 2007).

Важный социально-психологический аспект — толерантность и межкультурная компетентность билингвальных детей (Artuso, Lucaci, Belacchi, 2025; Shakhbanova et al., 2018). Ребенок, владеющий двумя языками, как правило, приобщается к двум культурам, что способствует расширению его кругозора и формированию более терпимого отношения к представителям иной этнической группы. Билингвизм часто идет рука об руку с бикультурностью — полноценным владением нормами, ценностями и стилями общения двух культурных сообществ (Муллагаянова, 2016; Purpuri S. et al., 2025). По данным ряда педагогических наблюдений, дети-билингвы легче адаптируются в поликультурной среде, проявляют большую открытость к новому опыту и людям разных национальностей (Шумайлова, 2023). Необходимо отметить, что данный момент особо актуален для Узбекистана, где классы могут быть этнически смешанными, и билингвальные учащиеся потенциально служат «культурными мостами» между сообществами (Khakimova, 2024; Narshabaeva, 2021).

Указанные выше преимущества детского двуязычия отмечаются и опрошенными нами педагогами. Вместе с тем не стоит идеализировать билингвизм, для которого известен и ряд проблем (Катермина, Лагутенкова, 2020; Gardner-Chloros, 2025).

Одна из них — феномен так называемого «полуязычия», когда из-за недостаточно богатого речевого окружения ребенок не достигает полноценного владения ни одним из языков. Такое может случаться, если, к примеру, в семье употребляется смесь языков без соблюдения языковой чистоты или когда родной язык недостаточно поддерживается в школе, а второй язык освоен слабо. В результате у ученика могут наблюдаться ограниченный словарный запас

и низкая грамотность на обоих языках. Для предотвращения подобных случаев важно обеспечить развитие родного языка на уровне семьи и начальной школы, параллельно развивая второй язык, а не вытесняя первый (Адигамова, 2021).

Другая проблема — академическая успеваемость билингвов в условиях, когда язык обучения не совпадает с родным. Например, если узбекоязычный ребенок учится в русскоязычном классе, недостаточное владение русским может затруднять понимание объяснений учителя, формулировок задач и учебных текстов. Без специальных мер поддержки такой ученик рискует отставать по предметам не из-за отсутствия способностей, а из-за языкового барьера. При этом подчеркивается необходимость либо организации эффективного обучения языку преподавания, либо применения билингвальных методик (например, пояснение сложных понятий на родном языке, постепенное введение специальной терминологии на втором языке и т.д.) (Babayeva, 2018; Pulatova, 2023).

Тем не менее целенаправленная методика преподавания в многоязычной аудитории, в том числе для узбекистанских школ, пока недостаточно разработана (Турдалиев, Ермаков, 2025). Учителя зачастую опираются на собственный опыт и интуицию при работе с билингвами (Хонбайева, 2023), о чем свидетельствуют и выявленные нами в ходе анкетирования затруднения практически во всех соответствующих видах профессиональной деятельности.

Роль педагога в успешности билингвального обучения трудно переоценить (Волкова, Калабушкина, 2022). Учитель, владеющий методиками работы с двуязычными детьми, способен превратить билингвизм ученика из потенциальной проблемы в ресурс. Например, грамотный наставник будет поощрять ребенка использовать знание родного языка для понимания нового материала (перенос навыков, перевод терминов), а также развивать у него метаязыковые способности — осознание правил каждого языка. Важно также создание атмосферы уважения ко всем языкам в классе — когда ученик чувствует, что его родной язык признан и ценится, это повышает самооценку и мотивацию учиться.

Психолого-педагогические исследования интеграции билингвов, как и полученные нами эмпирические данные, показывают, что одной из главных трудностей, которые отмечают учителя, являются как раз языковые барьеры в общении — неполное понимание учениками языка преподавания и связанные с этим проблемы в усвоении материала и коммуникации со сверстниками. Эти барьеры могут приводить к снижению успеваемости и замкнутости детей-билингвов (Куликова, Степанова, 2021).

Однако при системной поддержке — дополнительной работе над языком, привлечении билингвальных ассистентов / тьюторов, использовании наглядности и двуязычных материалов — большинство таких трудностей преодолимо. В этой части результаты нашего опроса в целом согласуются с выводами международных исследований, проводимых в других полиэтнических регионах (Bilingual community education..., 2012; Wang, 2023). К примеру, в работах,

посвященных школам Кавказа (Дагестан, Чечня), также отмечается, что при соответствующей подготовке педагога билингвальные классы показывают высокие результаты, и ключевое значение имеет готовность учителя преодолевать языковые трудности, а не игнорировать их (Никитина, Свиридова, Юздова, 2019). Анкетирование учителей в Чеченской Республике, Республике Бурятия и Московской области выявило сходные группы проблем — учебные, языковые, социально-психологические (Куликова, Степанова, 2021), которые отмечаются и нами. Это говорит о некоторой универсальности ситуации — разные национальные контексты сталкиваются с похожими вызовами билингвального образования.

На практике в таких полиэтнических регионах каждый педагог, независимо от предмета, рано или поздно сталкивается с необходимостью обучать детей, для которых язык преподавания неродной. Отмечается, что учителя-филологи обычно более осведомлены о сути явления билингвизма и обладают профессиональными знаниями о методах обучения языку, литературе, тогда как преподаватели других дисциплин могут испытывать недостаток сведений о психолингвистических особенностях двуязычных учеников (Волкова, Калабушкина, 2022). Полученные нами данные также свидетельствуют о некоторой специфике учителей-филологов, которые в целом более высоко оценивают собственные затруднения в работе (табл. 2). Можно полагать, что это связано с их большей включенностью в лингводидактические процессы, которая, однако, требует, по-видимому, и более совершенного методического инструментария.

В связи с этим в последние годы подчеркивается необходимость повышения квалификации учителей в области полиязычного образования (Турдалиев, Ермаков, 2024), что отмечает и большинство опрошенных нами школьных учителей Узбекистана. Дидактика многоязычия требует развития у педагогов специальных умений — например, адаптации учебных материалов под язык учащихся, применения билингвальных объяснений, учета культурного фона ребенка. Исследователи призывают включать в программы педагогического образования курсы по билингвальному обучению и межкультурной коммуникации, чтобы будущие учителя были готовы к работе в условиях языкового разнообразия (Барышников, Бодоньи, 2008).

Заключение

Таким образом, теоретическое изучение детского билингвизма как актуального и масштабного явления для Республики Узбекистан и всего современного мира в целом позволяет сделать следующие выводы:

1) билингвизм сам по себе не тормозит, а при благоприятных условиях ускоряет когнитивное и речевое развитие ребенка;

2) возможные трудности билингвов в обучении имеют преодолимый характер и во многом зависят от профессиональной компетентности педагогов и применяемых методик;

3) для полноценной реализации преимуществ двуязычия в образовании требуется специальная подготовка учителей и поддержка билингвальных учащихся в школе.

Указанные положения согласуются с результатами эмпирического исследования учителей узбекских школ:

1) большая часть опрошенных знакомы с понятием билингвизма (начиная с получения собственного образования);

2) чаще всего респонденты сталкиваются в своей профессиональной деятельности с узбекско-русским билингвизмом, что соответствует условиям социальной действительности в целом;

3) наиболее значимыми преимуществами детского билингвизма опрошенные учителя считают расширение кругозора, развитие коммуникативных навыков и преимущества при построении профессиональной карьеры, что также соответствует национальным приоритетам развития образования и тенденциям трудовой миграции экономически активного населения республики;

4) практически все виды профессиональной педагогической деятельности в условиях детского билингвизма в той или иной степени вызывают у респондентов проблемы, сложности, затруднения (при этом у учителей-филологов даже в большей степени, чем у прочих), среди которых лидируют подбор учебных материалов и организация групповой работы детей с разным уровнем владения языком, а также языковой барьер;

5) выявление и решение педагогических проблем детского билингвизма в школах, в которых работают опрошенные учителя, реализуется в основном в формате индивидуальной методической работы учителей, тематических методических объединений и проведения бесед с родителями;

6) около половины учителей считают себя методически подготовленными для педагогической деятельности в условиях детского билингвизма, но, тем не менее, в подавляющем большинстве хотели бы повысить квалификацию в данной области;

7) наиболее предпочитаемыми формами повышения квалификации по мнению опрошенных являются обмен опытом с коллегами, посещение открытых уроков, мастер-классов, а также тематические курсы, семинары, конференции.

Подводя итоги, можно отметить *ограничения*, а также *перспективы* проведенного исследования. Полученный объем выборки позволил выявить только обобщенные результаты, без детализации по полу и возрасту опрошенных, их степени владения тем или иным языком, региону и месту проживания, а также специфики обучения двуязычных детей на отдельных ступенях школьного образования в Узбекистане. Учет данных факторов требует расширения числа респондентов и методов сбора данных (интервьюирование, фокус-группы, наблюдение учебных занятий либо анализ их видеозаписей и т. п.).

Вместе с тем представляется вполне очевидной целесообразность планомерного педагогического сопровождения профессиональной деятельности учителей Узбекистана в условиях детского билингвизма. Принимая во внимание значительное число школ, находящихся в разнообразных условиях — от столичного мегаполиса до отдаленных кишлаков, практическим вариантом

такого сопровождения может выступить разработка и реализация массового открытого онлайн-курса с дистанционной поддержкой (вебинары, консультации, чаты и т.п.).

Список литературы

- Адигамова Р.И. Трудности одновременного освоения двух языков детьми-билингвами // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2021. № S5 (8). С. 6–14. EDN: [TIZUHP](#)
- Арефьев А.Л., Камышева С.Ю. Русский язык в Республике Узбекистан: страницы истории и современность // Alma mater (Вестник высшей школы). 2023. № 2. С. 98–104. <https://doi.org/10.20339/AM.02-23.098> EDN: [JJCRHN](#)
- Бабина С.П. Детский билингвизм как педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. № 4 (67). С. 114–117. EDN: [KKPTTV](#)
- Барышников Н.В., Бодоньи М.А. Дидактика многоязычия: теория и факты // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 22–24. EDN: [JXAZVL](#)
- Баскаков А.Н. Языковая ситуация и функционирование языков в регионе Средней Азии и Казахстана. Москва : Доминант, 1995. 165 с.
- Билингвальное образование: монография / под ред. Е.А. Хамраевой. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. 300 с. EDN: [QBBANK](#)
- Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике / ред. В.Ю. Розенцвейг. Москва : Прогресс, 1972. Вып. 6. Языковые контакты. С. 25–60.
- Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). Москва: Изд-во Московского университета, 1969. 160 с. EDN: [GOGOWN](#)
- Волкова Т.В., Калабушкина С.В. Учет особенностей развития детей-билингвов и социально-инклюзивный подход в профессиональной деятельности педагога // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2022. № 6. С. 2–11. EDN: [FSCIEW](#)
- Воронин А.Н. Модификации семантического пространства межличностного восприятия билингвизма при разном уровне дискурсивных способностей // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 4. С. 410–430. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-410-430> EDN: [YUCKNN](#)
- Гафаров Н.У. Джадидизм в Средней Азии в конце XIX в. — начале XX в.: дис. ... д-ра ист. наук. Душанбе : Таджикский национальный университет, 2014. 349 с. EDN: [INXSFY](#)
- Граменицкий С.М. Очерк развития народного образования в Туркестанском крае // Сборник материалов для статистики Сыр-Дарьинской области. Ташкент : Типо-литография торгового дома Ф. и Г. Бр. Каменские, 1896. Т. 5. С. 1–89.
- Дешериев Ю.Д. К методологии теории билингвизма и методике билингвистических исследований // Методы билингвистических исследований: сб. ст. Москва : Институт языкознания АН СССР, 1976. С. 6–20.
- Ёкубов Ф.К. Развитие миграционных процессов между Республикой Узбекистан и Российской Федерацией // Россия и мир: научный диалог. 2023. № 3 (9). С. 166–177. [https://doi.org/10.53658/RW2023-3-3\(9\)-166-172](https://doi.org/10.53658/RW2023-3-3(9)-166-172) EDN: [GFRLLC](#)
- Закирова Б.Б. Билингвизм и мультилингвизм в Узбекистане: преимущества владения несколькими языками // Актуальные проблемы современной лингвистики и переводоведения: материалы республиканской конференции. Ташкент : НУУз им. М. Улугбека, 2024. С. 47–53.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2005. 384 с. EDN: [QXLRIJ](#)

- Ибрагимов Х.И., Абдуллаева Ш.А.* История педагогики и образования. Ташкент : Наука и техника, 2008. 240 с.
- Катермина В.В., Лагутенкова О.Н.* Билингвизм и культура: психолингвистический аспект. Казань : Бук, 2020. 244 с. EDN: [UMZRBF](#)
- Куликова Т.И., Степанова Н.А.* Психолого-педагогические проблемы интеграции детей-билингвов в образовательную среду // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12-3 (114). С. 159–165. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.114.12.110> EDN: [EHWXMZ](#)
- Махкамов Ш.* Узбекистан. Полная история. Москва : АСТ, 2023. 336 с.
- Муллагаянова Г.С.* Социальные и лингвистические аспекты билингвизма и межкультурной коммуникации // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2016. № 1 (1). С. 15–17. EDN: [XHGXWN](#)
- Никитина Е.Ю., Свиридова А.В., Юздова Л.П.* Формирование у студентов педагогического направления комплекса релевантных компетенций для обучения детей-билингвов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 5. С. 146–164. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.46.57.011>
- Парешина И.В.* Актуальные проблемы поликультурного образования // Наука и образование. 2022. Т. 5. № 1. С. 32. EDN: [OGMIKO](#)
- Попова С.В.* Факторы сокращения и пути усиления роли русского языка в Центрально-Азиатском регионе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2023. № 3 (71). С. 119–124. https://doi.org/10.52452/18115942_2023_3_119 EDN: [NEYYMW](#)
- Проблемы двуязычия в многонациональной среде / отв. ред.: М.Э. Коган, Р.Р. Рахимов. Санкт-Петербург : Петербургкомстат, 1995. 102 с.
- Сайдахметова Д.Х.* Формирование двуязычия и многоязычия в Узбекистане // Образование и инновационные исследования. 2023. № 2. С. 62–65.
- Турдалиев А.А., Ермаков Д.С.* Социально-педагогические аспекты билингвизма в общеобразовательных школах Республики Узбекистан // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 5-1. С. 185–194. EDN: [XUMJYY](#)
- Турдалиев А.А., Ермаков Д.С.* Теоретический анализ узбекско-русского детского билингвизма // Глобальный научный потенциал. 2025. № 8 (173). С. 48–52. EDN: [BKUYCR](#)
- Филин Ф.П.* Современное общественное развитие и проблема двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия / отв. ред.: П.А. Азимов, Ю.Д. Дешериев, Ф.П. Филин. Москва : Наука, 1972. С. 12–25.
- Ханазаров К.Х.* Критерии двуязычия и его причины // Проблемы двуязычия и многоязычия / отв. ред.: П.А. Азимов, Ю.Д. Дешериев, Ф.П. Филин. Москва : Наука, 1972. С. 119–124.
- Ходжаева Н.Т.* Билингвизм в условиях современности // Журнал академических исследований нового Узбекистана. 2024. Т. 1. № 13. С. 79–81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14217087>
- Хотинец В.Ю., Новгородова Ю.О., Павлова Д.С., Кожевникова О.В.* Связь executive functions с функциями регуляции активности у младших школьников — монолингвов и билингвов — в начале школьного обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21. № 3. С. 739–763. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-3-739-763> EDN: [FMYYEY](#)
- Храпченков Г.М.* Становление и развитие русско-национальных школ Средней Азии и Казахстана в конце XIX — начале XX вв.: автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Москва : АПН СССР, НИИ общ. педагогики, 1989. 40 с.
- Цыряпкина Ю.Н.* Русский язык в современном Узбекистане: политика, идентичность, сферы применения // Вестник Алтайского государственного педагогического уни-

- верситета. 2021. № 3 (48). С. 103–109. <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2021-3-103-109> EDN: XBQPAC
- Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. Санкт-Петербург : Златоуст, 2012. 488 с.
- Шиганова Г.А., Коваленко О.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-билингвов в начальной школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 3. С. 209–221. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.29.38.015> EDN: YVXXBB
- Шумайлова А.С. Социолингвистическая адаптация билингвов в раннем возрасте при переезде в поликультурную страну // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 2-1 (77). С. 173–178. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-2-1-173-178> EDN: IYMNCC
- Щеглова И.В. Билингвизм — понятие с интерпретационной активностью // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 9-2 (75). С. 183–186. EDN: ZFDSNF
- Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. Ленинград : Наука, 1974. С. 313–318.
- Этнический атлас Узбекистана / отв. ред. А. Ильхамов. Ташкент : ООФС-Узбекистан, 2002. 452 с.
- Adesope O.O., Lavin T., Thompson T., Ungerleider C. A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism // Review of Educational Research. 2010. Vol. 80. No. 2. P. 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Artuso C., Lucaci L., Belacchi C. The metalinguistic and metarepresentational attitude of early bilingual children: A study on definitional skills // International Journal of Bilingualism. 2025. Vol. 29. No. 5. P. 1352–1368. <https://doi.org/10.1177/13670069241284736> EDN: JUGBFP
- Babajonov X. Gumanitar fanlar taraqqiyotida ikki tillilik hodisasining roli // Eurasian Journal of Social Sciences, Philosophy and Culture. 2024. Vol. 4. No. 4. P. 190–193.
- Babayeva D.R. Nutq o‘stirish nazariyasi va metodikasi. Toshkent : Barkamol fayz media, 2018. 432 b.
- Baker C., Wright W.E. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol : Multilingual Matters, 2021. 552 p. <https://doi.org/10.21832/baker9899>
- Bilingual Community Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City / Ed. by O. García, Z. Zakharia, B. Otcu. Bristol : Multilingual Matters, 2012. 368 p. <https://doi.org/10.21832/9781847698018>
- Cummins J. Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters // Working papers on bilingualism. 1979. No. 19. P. 121–129.
- Dzhusupov M. Bilingualism, polylingualism in Central Asia and their interaction in a multicultural Turkic-speaking environment: Kazakhstan, Uzbekistan // Polylinguality and Transcultural Practices. 2025. Vol. 22. No. 2. P. 251–264. <https://doi.org/10.22363/2618-897x-2025-22-2-251-264> EDN: PEVPUB
- Ergasheva G.I., Kuchkorova Ch.I. Bilingualism and its effects on the linguistic and cognitive abilities of Uzbek children // The Lingua Spectrum. 2025. Vol. 3. No. 1. P. 381–385.
- Gardner-Chloros P. Bilingualism. Cambridge : MIT Press, 2025. 250 p. <https://doi.org/10.7551/mitpress/15113.001.0001>
- Gordon B. Bilingualism. Dual language development: A handbook for teachers, parents, and children from 0 till 6 years old. Natepote : Maha Kids, 2021. 139 p.
- Khakimova N.Kh. The benefits of bilingualism in children // Eurasian Journal of Academic Research. 2024. Vol. 4. No. 3-2. P. 78–83. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10893965>
- Narshabaeva A.Yu. Educating students for tolerance in a bilingual learning environment // Berlin Studies Transnational Journal of Science and Humanities. 2021. Vol. 1. No. 1.5. P. 188–203. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5545816>

- O'zbek tilini ikkinchi til va xorijiy til sifatida o'qitish masalalari: muammo, yechim, istiqbollar. Respublika onlayn ilmiy-amaliy anjumani materiallari / Tahrir hay'ati: Muhamedova S., Musulmanova N., Qodirova X., Botirova A., Eshmatova Y., Turakulova O., Davronov A., Siddiqov M., Ergasheva G. Toshkent: Alisher Navoiy nomidagi Toshkent davlat o'zbek tili va adabiyoti universiteti, 2020. 257 b.
- Pulatova G.M.* Bolalarda ikki tillilik muammosi // So'ngi ilmiy tadqiqotlar nazariyasi. 2023. 6-JILD. 10-SON. B. 68–74.
- Purpuri S., Treccani B., Filippi R., Mulatti C.* Bicultural bilinguals: Juggling languages, shifting 'personalities', destroying barriers // *International Journal of Bilingualism*. 2025. Vol. 29. No. 5. P. 1408–1421. <https://doi.org/10.1177/13670069241292496> EDN: NZHDCW
- Shakhbanova M.M., Susimenko E.V., Shalin V.V., Samygin S.I., Sumina V.Y., Serbinovskaya A.M., Yaroslavtseva E.F.* The problem of bilingualism and tolerance in the multiethnic regional community // *Revista San Gregorio*. 2018. Vol. 1. No. 27. P. 22–32. EDN: YUFNMD
- Sodiqov H., Jo'rayev N.* O'zbekiston tarixi. Toshkent : SHARQ, 2011. 552 b.
- Umirov I.E.* "Ona tili", "ikkinchi til", "chet tili" tushunchalarining mazmunmohiyati va ikki tillilik muhitidagi o'rni // *Inter Education & Global Study*. 2024. No. 8. P. 69–75.
- Wang A.-L.* Understanding bilingualism, bilinguality, and bilingual education in an era of globalization. Hershey, PA : IGI Global, 2023. 300 p.
- Xonbabayeva M.A., Abduhalilova Sh.X.* Nutq buzilishi bo'lgan bolalar uchun ikki tilli ta'lim asoslari // *Ilm-fan va innovatsiya ilmiy-amaliy konferensiyasi*. 2023. Vol. 1. No. 4. P. 231–234. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7902785>

История статьи:

Поступила в редакцию 12 мая 2025 г.

Доработана после рецензирования 21 июля 2025 г.

Принята к печати 25 июля 2025 г.

Вклад авторов:

Турдалиев А.А. — сбор и обработка данных, анализ полученных данных, написание и редактирование текста. *Ермаков Д.С.* — научное руководство, концептуализация, дизайн исследования, анализ полученных данных, написание и редактирование текста.

Для цитирования:

Турдалиев А.А., Ермаков Д.С. Особенности профессиональной педагогической деятельности в условиях детского билингвизма: мнение школьных учителей Узбекистана // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2025. Т. 22. № 3. С. 527–551. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-527-551> EDN: VTNWXH

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах

Турдалиев Араббой Адхам угли, аспирант кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов (Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6). ORCID: 0009-0000-4385-5971; eLibrary SPIN-код: 6255-9451. E-mail: 1042235180@rudn.ru

Ермаков Дмитрий Сергеевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов (Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6). ORCID: 0000-0003-0737-0189; Scopus Author ID: 57217044140; Researcher ID: AAN-3602-2020; eLibrary SPIN-код: 2411-2984. E-mail: ermakov-ds@rudn.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-527-551

EDN: VTNWXH


UDC 37.12:81'246.2(575.1)

Research article

Specifics of Professional Pedagogical Activity in the Context of Children's Bilingualism: The Opinion of School Teachers in Uzbekistan

Arabboi A. Turdaliev , Dmitry S. Ermakov  

RUDN University, *Moscow, Russian Federation*

ermakov-ds@rudn.ru

Abstract. Bilingualism in the Republic of Uzbekistan has deep historical roots and can currently serve as an important factor in the social and economic development of the country. The widespread bilingualism in children determines the specifics of the educational process at school, as well as the features of the professional activities of teachers, the study of which is the purpose of this research. The work was performed using theoretical (analysis, comparison, generalization, synthesis), empirical (survey) and statistical (descriptive statistics, analysis of differences) methods. The sample consisted of teaching staff of secondary schools of the Republic of Uzbekistan: 135 people (29 men and 106 women), aged 19 to 65 years (average teaching experience = 10.1 years), including 79 teachers of philological subjects (Uzbek, Russian, native/national and foreign languages and literature). It has been found that the majority of the respondents are familiar with the concept of bilingualism and most frequently encounter Uzbek-Russian bilingualism in their professional activities, which is consistent with social reality overall. The most significant benefits, according to the teachers who participated in the study, are the expansion of horizons, the development of communication skills and career opportunities, which are also consistent with national priorities for the development of education and trends in labor migration. Almost all types of professional activities in the context of children's bilingualism cause difficulties to one degree or another (more so for teachers of philology than for others), among which the leading ones are the selection of educational materials and the organization of group work for children with different levels of language proficiency, as well as the language barrier. Emerging pedagogical problems in schools are identified and resolved primarily through individual methodological work of teachers, thematic methodological associations and discussions with parents. The vast majority of the respondents, despite their available methodological training, would like to improve their skills in this field (the most preferred forms are exchanging experiences with colleagues, attending open lessons, master classes, thematic courses, seminars, and conferences). Thus, the potential difficulties of bilingual children in school education are surmountable, which largely depends on the professional competence of teachers. Therefore, it seems appropriate to provide suitable pedagogical support (for example, in the format of a massive open online course).

Key words: bilingualism, children's bilingualism, Russian language, Uzbek language, secondary school, teaching staff, teachers, professional pedagogical activity, bilingual education, Uzbekistan.

References

- Adesope, O.O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Adigamova, R.I. (2021). Challenges of simultaneous two languages acquisition by bilingual children. *Filologicheskii Aspect*, (S5), 6–14. (In Russ.).
- Arefiev, A.L., & Kamysheva, S.Yu. (2023). The Russian language in the Republic of Uzbekistan: History and modernity. *Alma Mater. Vestnik Vysshey Shkoly*, (2), 98–104. (In Russ.). <https://doi.org/10.20339/am.02-23.098>
- Artuso, C., Lucaci, L., & Belacchi, C. (2025). The metalinguistic and metarepresentational attitude of early bilingual children: A study on definitional skills. *International Journal of Bilingualism*, 29(5), 1352–1368. <https://doi.org/10.1177/13670069241284736>
- Babajanov, X. (2024). The role of the phenomenon of bilingualism in the development of humanitarian sciences. *Eurasian Journal of Social Sciences, Philosophy and Culture*, 4(4), 190–193. (In Uzbek).
- Babayeva, D.R. (2018). *Nutq o'stirish nazariyasi va metodikasi*. Toshkent: Barkamol fayz media.
- Babina, S.P. (2007). Early bilingualism as the pedagogical problem. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, (4), 114–117. (In Russ.).
- Baker, C., & Wright, W.E. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/baker9899>
- Baryshnikov, N.V., & Bodon'i, M.A. (2008). Didactics of multilingualism: Theory and facts. *Inostrannye Yazyki v Shkole*, (2), 22–24. (In Russ.).
- Baskakov, A.N. (1995). *The language situation and the functioning of languages in the Central Asian and Kazakhstan regions*. Moscow: Dominant Publ. (In Russ.).
- Chirsheva, G.N. (2012). *Children's bilingualism: Simultaneous acquisition of two languages*. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.).
- Cummins, J. (1979). Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, (19), 121–129.
- Desheriev, Yu.D. (1976). On the methodology of the theory of bilingualism and the techniques of bilingual research. *Methods of Bilingual Research* (pp. 6–20). Moscow: Institute of Linguistics of the Academy of Sciences of the Soviet Union. (In Russ.).
- Dzhusupov, M. (2025). Bilingualism, polylingualism in Central Asia and their interaction in a multicultural Turkic-speaking environment: Kazakhstan, Uzbekistan. *Polylinguality and Transcultural Practices*, 22(2), 251–264. <https://doi.org/10.22363/2618-897x-2025-22-2-251-264>
- Ergasheva, G.I., & Kuchkorova, Ch.I. (2025). Bilingualism and its effects on the linguistic and cognitive abilities of Uzbek children. *The Lingua Spectrum*, 3(1), 381–385.
- Filin, F.P. (1972). Modern social development and the problem of bilingualism. In P.A. Azimov, Yu.D. Desheriev, & F.P. Filin (Eds.), *Problems of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 12–25). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.).
- Gafarov, N.U. (2024). *Jadidism in Central Asia in the late 19th — early 20th centuries*. Dr.Sci. in History Thesis. Dushanbe: Tajik National University, 2014. (In Russ.).
- García, O., Zakharia, Z., & Otcu, B. (Eds.). (2012). *Bilingual community education and multilingualism: Beyond heritage languages in a global city*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847698018>
- Gardner-Chloros, P. (2025). *Bilingualism*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/15113.001.0001>
- Gordon, B. (2021). *Bilingualism. Dual language development: A handbook for teachers, parents, and children from 0 till 6 years old*. Natepute: Maha Kids.

- Gramenitskii, S.M. (1896). *Essay on the development of public education in the Turkestan region. Collection of materials for statistics of the Syr Darya region* (vol. 5., pp. 1–89). Tashkent: Typo-lithography of the trading house of F. & G. Brothers Kamensky. (In Russ.).
- Ibragimov, Kh.I., & Abdullaeva, Sh.A. (2008). *History of pedagogy and education*. Tashkent: Nauka i tekhnika Publ. (In Russ.).
- Ilkhamov, A. (Ed.). (2002). *Ethnic atlas of Uzbekistan*. Tashkent: Open Society Institute Assistance Foundation Uzbekistan. (In Russ.).
- Katermina, V.V., & Lagutenkova, O.N. (2020). *Bilingualism and culture: A psycholinguistic aspect*. Kazan: Buk Publ. (In Russ.).
- Khakimova, N.Kh. (2024). The benefits of bilingualism in children. *Eurasian Journal of Academic Research*, 4(3-2), 78–83. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10893965>
- Khamraeva, E.A. (Ed.). (2023). *Bilingual education*. Saint Petersburg: Herzen University Publ. (In Russ.).
- Khanazarov, K.Kh. (1972). Criteria of bilingualism and its causes. In P.A. Azimov, Yu.D. Deshe-riev, & F.P. Filin (Eds.), *Problems of bilingualism and multilingualism* (pp. 119–124). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.).
- Khodzhaeva, N. (2024). Bilingualism in the modern world. *New Uzbekistan journal of academic research*, 1(13), 79–81. (In Russ.). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14217087>
- Khotinets, V.Yu., Novgorodova, Yu.O., Pavlova, D.S., & Kozhevnikova, O.V. (2024). Correlation between executive functions and activity regulation functions in monolingual and bilingual younger schoolchildren at the beginning of school education. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 21(3), 739–763. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-3-739-763>
- Khrapchenkov, G.M. (1989). *Formation and development of Russian-National schools in Central Asia and Kazakhstan in the late 19th and early 20th centuries. Dr. Sci. in Pedagogy Thesis Abstract*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, Research Institute of General Pedagogy. (In Russ.).
- Kogan, M.E., & Rakhimov, P.P. (Eds.). (1995). *Problems of bilingualism in multinational environment*. Saint Petersburg: Peterburgkomstat Publ. (In Russ.).
- Kulikova, T.I., & Stepanova, N.A. (2021). Psychological and pedagogical problems of integrating bilingual children into educational environment. *International Research Journal*, (12-3), 159–165. (In Russ.). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.114.12.110>
- Makhkamov, Sh. (2023). *Uzbekistan. Complete history*. Moscow: AST Publ. (In Russ.).
- Muhamedova, S., Musulmanova, N., Qodirova, X., Botirova, A., Eshmatova, Y., Turakulova, O., Davronov, A., Siddiqov, M., & Ergasheva, G. (Tahrir hay'ati). (2020). *O'zbek tilini ikkinchi til va xorijiy til sifatida o'qitish masalalari: muammo, yechim, istiqbollari. Respublika onlayn ilmiy-amaliy anjumani materiallari*. Toshkent: Alisher Navoiy nomidagi Toshkent davlat o'zbek tili va adabiyoti universiteti.
- Mullagayanova, G.S. (2016). Social and linguistic aspects of bilingualism and intercultural communication. *Sankt-Peterburgskii obrazovatel'nyi vestnik*, (1), 15–17. (In Russ.).
- Narshabaeva, A.Yu. (2021). Educating students for tolerance in a bilingual learning environment. *Berlin Studies Transnational Journal of Science and Humanities*, 1(1.5), 188–203. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5545816>
- Nikitina, Ye.Yu., Sviridova, A.V., & Yuzdova, L.P. (2019). Formation of students of pedagogical direction of a complex of relevant competencies for teaching bilingual children. *The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*, (5), 146–164. (In Russ.). <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.46.57.011>
- Pareshina, I.V. (2022). Actual problems of multicultural education. *Nauka i obrazovanie*, 5(1), 32. (In Russ.).
- Popova, S.V. (2023). Russian in the Central Asian region: The situation and prospects of development. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, (3), 119–124. (In Russ.). https://doi.org/10.52452/18115942_2023_3_119

- Pulatova, G.M. (2023). Bolalarda ikki tillilik muammosi. *So'ngi ilmiy tadqiqotlar nazariyasi*, 6(10), 68–74.
- Purpuri, S., Treccani, B., Filippi, R., & Mulatti, C. (2025). Bicultural bilinguals: Juggling languages, shifting 'personalities', destroying barriers. *International Journal of Bilingualism*, 29(5), 1408–1421. <https://doi.org/10.1177/13670069241292496>
- Saidakhmetova, D.Kh. (2023). Formation of bilingualism and multilingualism in Uzbekistan. *Education and Innovative Research*, (2), 62–65. (In Russ.).
- Shakhbanova, M.M., Susimenko, E.V., Shalin, V.V., Samygin, S.I., Sumina, V.Y., Serbinovskaya, A.M., & Yaroslavtseva, E.F. (2018). The problem of bilingualism and tolerance in the multiethnic regional community. *Revista San Gregorio*, 1(27), 22–32.
- Shcheglova, I.V. (2017). Bilingualism – a notion with the interpretation activity. *Philology. Theory & Practice*, (9-2), 183–186. (In Russ.).
- Shcherba, L.V. (1974). On the issue of bilingualism. In *The language system and speech activity* (pp. 313–318). Leningrad: Nauka Publ. (In Russ.).
- Shiganova, G.A., & Kovalenko, O.V. (2019). Psychological and pedagogical codriving of bilinguals childrens in primary school. *The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*, (3), 209–221. (In Russ.). <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.29.38.015>
- Shumailova, A.S. (2023). Sociolinguistic adaptation of bilinguals at an early age when moving to a multicultural country. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, (2-1), 173–178. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-2-1-173-178>
- Sodiqov, H., & Jo'rayev, N. (2011). *O'zbekiston tarixi*. Toshkent: Sharq.
- Tsiryapkina, Yu.N. (2021). Russian language in modern Uzbekistan: Politics, identity, sphere of using. *Vestnik Altayskogo Gosudarstvennogo Pedagogiceskogo Universiteta*, (3), 103–109. (In Russ.). <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2021-3-103-109>
- Turdaliev, A.A., & Ermakov, D.S. (2024). Social and pedagogical aspects of bilingualism in comprehensive schools of the Republic of Uzbekistan. *Pedagogical Journal*, 14(5-1), 185–194. (In Russ.).
- Turdaliev, A.A., & Ermakov, D.S. (2025). Theoretical analysis of Uzbek-Russian children's bilingualism. *Global Scientific Potential*, (8), 48–52. (In Russ.).
- Umirov, I.E. (2024). The essence of the concepts “mother tongue”, “second language”, “foreign language” and their role in the environment of bilingualism. *Inter Education & Global Study*, (8), 69–75. (In Uzbek).
- Vereshchagin, E.M. (1969). *Psychological and methodological features of bilingualism*. Moscow: Lomonosov Moscow State University Publ. (In Russ.).
- Volkova, T.V., & Kalabushkina, S.V. (2022). Taking into account the peculiarities of the development of bilingual children and the socio-inclusive approach in the professional activity of a teacher. *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie. Teoriya i Praktika*, (6), 2–11. (In Russ.).
- Voronin, A.N. (2018). Modifications of semantic space of interpersonal perception of bilingualism at different levels of discursive abilities. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(4), 410-430. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-410-430>
- Wang, A.-L. (2023). *Understanding bilingualism, bilinguality, and bilingual education in an era of globalization*. Hershey, PA: IGI Global.
- Weinreich, U. (1972). Monolingualism and multilingualism. In V.Yu. Rozentsveig (Ed.), *New in Linguistics. Vol. 6. Language Contacts* (pp. 25–60). Moscow: Progress Publ. (In Russ.).
- Xonbabayeva, M.A., & Abduhalilova, Sh.X. (2023). Nutq buzilishi bo'lgan bolalar uchun ikki tilli ta'lim asoslari. *Ilm-Fan Va Innovatsiya Ilmiy-Amaliy Konferensiyasi*, 1(4), 231–234. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7902785>

- Yokubov, F.K. (2023). Development of migration processes between the Republic of Uzbekistan and the Russian Federation. *Russia & World: Sc. Dialogue*, (3), 166–177. (In Russ.). [https://doi.org/10.53658/RW2023-3-3\(9\)-166-172](https://doi.org/10.53658/RW2023-3-3(9)-166-172)
- Zakirova, B.B. (2024). Bilingualism and multilingualism in Uzbekistan: Advantages of mastery of several languages. *Current Issues in Modern Linguistics and Translation Studies: Proceedings of the Republican Conference* (pp. 47–53). Tashkent: NUUZ named after M. Ulugbek Publ. (In Russ.).
- Zimnyaya, I.A. (2005). *Pedagogical psychology* (2nd ed.). Moscow: Logos Publ. (In Russ.).

Article history:

Received 12 May, 2025

Revised 21 July, 2025

Accepted 25 July, 2025

Authors' contribution:

Arabboi A. Turdaliev — data collection and processing, data analysis, text writing and editing.
Dmitry S. Ermakov — scientific guidance, conceptualization, research design, data analysis, text writing and editing.

For citation:

Turdaliev, A.A., & Ermakov, D.S. (2025). Specifics of professional pedagogical activity in the context of children's bilingualism: The opinion of school teachers in Uzbekistan. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 22(3), 527–551. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-527-551> EDN: VTNWXH

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Arabboi A. Turdaliev, Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Philology, RUDN University (6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation). ORCID: 0009-0000-4385-5971; eLibrary SPIN-code: 6255-9451. E-mail: 1042235180@rudn.ru

Dmitry S. Ermakov, SciD in Pedagogy, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Philology, RUDN University (6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation). ORCID: 0000-0003-0737-0189; Scopus Author ID: 57217044140; Researcher ID: AAN-3602-2020; eLibrary SPIN-code: 2411-2984. E-mail: ermakov-ds@rudn.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-552-573

EDN: VZDTOK

УДК 378

Исследовательская статья

Сформированность правовых компетенций студентов-медиков в сфере биомедицинских исследований: педагогический опыт на основе стандартов Хельсинской декларации

А.Д. Честнихина¹, Д.О. Ефременко², Н.А. Кабина¹,
М.О. Ревякина¹✉, И.А. Снимщикова¹, А.В. Коньшина³

¹Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Российская Федерация

²Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва, Российская Федерация

³Национальный медицинский исследовательский центр травматологии и ортопедии имени Н.Н. Приорова, Москва, Российская Федерация

✉ morevyakina@mail.ru

Аннотация. Возрастающее число биомедицинских исследований требует от ученых и врачей не только глубоких профессиональных, но и современных правовых компетенций с учетом динамичного развития законодательства и высокой ответственности за соблюдение прав и свобод человека. Настоящая статья посвящена существующей проблеме явного противоречия между объективной необходимостью формирования правовых компетенций у будущих медицинских работников для этической и безопасной реализации биомедицинских проектов и их недостаточной правовой подготовкой в рамках существующих образовательных программ. Цель исследования — оценка уровня осведомленности студентов о законодательных и этических принципах, которые являются ключевыми при проведении исследований с участием людей и животных, а также анализ сформированности их правовых компетенций. В статье сфокусировано внимание на стандартах Хельсинской декларации, которая служит глобальным эталоном этических исследовательских практик и интегрирована в национальное законодательство РФ. Проанализированы результаты анонимного онлайн-опроса 177 студентов-медиков, обучающихся по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия» и «Стоматология». Результаты опроса показывают, что респонденты разделяют ключевые этические ценности в научных исследованиях, но имеют недостаточный уровень юридических знаний, необходимых для формирования их правовых компетенций, что в данном контексте является одной из важных педагогических задач и обосновывает необходимость включения профессионально ориентированных юридических дисциплин в образовательные программы подготовки медицинских специалистов. Материалы и выводы данной статьи могут быть также по-

© Честнихина А.Д., Ефременко Д.О., Кабина Н.А., Ревякина М.О., Снимщикова И.А., Коньшина А.В., 2025



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

лезны исследователям и практикующим врачам для решения актуальных научных задач в области биомедицины и здравоохранения.

Ключевые слова: правовая компетенция, биомедицинские исследования, информированное согласие, этический комитет, доклинические исследования, компетенции обучающихся, студенты-медики, Хельсинская декларация

Финансирование. Работа выполнена в ОГУ имени И.С. Тургенева в рамках государственного задания № 075-00195-25-05 от 30.05.2025 г. на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов, проект № FSGN-2024-0007 (1023110800218-7-3.2.4;3.1.3;2.6.1)

Введение

На современном уровне развития медицины и имеющейся тенденции к повышению качества жизни людей особую роль приобретают биомедицинские исследования. Успешная реализация биомедицинских проектов требует от исследователей глубоких методологических знаний и технической подготовки, широкого спектра профессиональных и личностных компетенций, таких как эффективное управление проектами и научные коммуникации, командная работа и сотрудничество, владение цифровыми инструментами и технологиями, стратегическое планирование и разработка дизайна исследования, умение решать проблемы и критическое мышление, а также специфических правовых компетенций (Честнихина, Снимщикова, 2022; Ауман, Ahmad, 2019; Kloop, Rancourt, 2020; Rios et al., 2024; Singh, Fruman, 2020; Weber, Cobaugh, 2008).

Помимо перечисленных выше знаний из разных областей, а также необходимых умений и навыков для их применения деятельность современных ученых требует качественной подготовки в сфере права. Правовая подготовка в условиях динамичного развития законодательства становится весьма важным элементом обучения. Сознательное правоприменение позволяет обеспечить неукоснительное соблюдение прав и свобод человека, снизить риски и вероятность негативных последствий в профессиональной деятельности. Законодательство о здравоохранении играет ключевую роль в сфере медицины, определяя надлежащие практики, методы исследований, а также права и обязанности медицинских работников и пациентов. Несмотря на эту неоспоримую взаимосвязь, в процессе обучения медицинскому праву уделяется недостаточно внимания.

Потребность в преподавании правовых норм у будущих работников системы здравоохранения, прежде всего, связаны с реализацией положений Конституции РФ¹, ратифицированных на ее территории международных актов, обеспечивающих права и свободы человека и гражданина, как основы функционирования правового государства. Правовая подготовка обеспечивает этичную, безопасную и соответствующую законодательным нормам реализацию биомедицинских проектов, позволяя ориентироваться в сложном юриди-

¹ Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01 июля 2020 г. URL: <https://base.garant.ru/10103000/> (дата обращения: 22.05.2025).

ческом ландшафте, защищать права участников и обеспечивать открытость и честность научных исследований в области медицины и медицинских технологий, которые жизненно важны для благополучия всего общества. Правовые компетенции являются неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности медицинских работников, включающей теоретико-правовую готовность и практическую способность решать правовые вопросы в сфере биомедицины, что важно учитывать при подготовке будущих медицинских работников к решению практических задач в своей деятельности, поэтому во ФГОС ВО 3++ для выпускников по специальностям 31.05.01 «Лечебное дело», 31.05.02 «Педиатрия», 31.05.03 «Стоматология» указывается такая общепрофессиональная компетенция, как «ОПК-1. Способен реализовывать моральные и правовые нормы, этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности»². Формирование данной компетенции у обучающихся позволит им не только ориентироваться в массиве законодательных норм, но и обеспечить в своей деятельности безопасный для всех участников процесс взаимодействия в рамках проводимых исследований.

Эйлон Арбель и соавторы провели обширный анализ более 3500 источников литературы, связанных с медико-юридическим образованием, опубликованных с января 1950-го по декабрь 2022 г. В рамках исследования был сделан вывод о том, что студенты-медики чувствуют себя слабо подготовленными к юридическим аспектам здравоохранения из-за недостаточного объема правовой подготовки (Arbel et al., 2024). Махмуд Аббаси и соавторы в своих работах отмечает, что улучшение правовых навыков студентов-медиков способствует предотвращению дальнейших правовых проблем в медицинской профессии. Выбор правильных методов обучения и оценки имеет решающее значение в этом вопросе (Abbasi et al., 2023).

Зарубежный опыт демонстрирует обоснованность включения юридических навыков в учебные программы медицинских вузов, так как современное медицинское образование должно включать компетенции, связанные со способностью врача понимать правовую реальность, влияющую на медицинскую практику. Так, М.В. Карп в своих работах исследует содержание и методы обучения студентов-медиков и ординаторов праву и формирование у них юридических компетенций посредством введения факультатива по юриспруденции в образовательную программу (Карп, 2018).

Мы разделяем позицию процитированных выше ученых и убеждены, что включение правовых курсов в учебные программы медицинских вузов может способствовать формированию позитивного отношения к юридической сфере и привести к повышению профессиональной этики, усилению защиты интересов как самих врачей, так и пациентов, а также потенциальному улучшению результатов лечения.

Проблема получения правовых знаний является важным компонентом образовательного процесса для подготовки специалистов различных обла-

² Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://www.fgosvo.ru> (дата обращения: 22.05.2025).

стей. В психологических исследованиях нередко поднимается вопрос закрепления норм, обеспечивающих права и свободы человека в этических кодексах. Этические кодексы психологии формируют наборы конкретных этических стандартов поведения профессионального поведения, поэтому в обязательном порядке в них должны содержаться указания по обеспечению прав человека. Как руководство для обучения психологов такой кодекс способен формировать эталоны будущего профессионального поведения специалиста (Gauthier, 2018a, 2018b).

Проведение исследований с участием человека всегда сопряжено с тонкой гранью между дозволенным в интересах науки и всего общества, с одной стороны, а также соблюдением международных правовых стандартов и этических норм — с другой. Например, проводимые тестирования интеллекта могут стать механизмом сегрегации и стигматизации различных групп населения. Применяемые методики и результаты оценки могут приводить к нарушению прав респондентов. Необходимо понимать, что несоблюдение принципов уважения, честности, достоинства в дальнейшем вызывает неоднозначные последствия в контексте общественного блага (Логвиненко и др., 2024).

Особую значимость обсуждаемый вопрос приобретает в области биомедицины. По мере расширения сотрудничества в области биомедицинских исследований гармонизация правовых стандартов в разных странах становится необходимой для содействия проведению международных исследований без ущерба для этических принципов или прав пациентов. Наличие общих правил помогает стандартизировать проведение медицинских исследований в разных странах, что упрощает обмен результатами исследований и доверие к ним. По мнению Ж.В. Пузановой и соавторов, данные, используемые в науке должны соответствовать комплексу требований, предъявляемых к научному продукту и педагогическим исследованиям с позиции получения доказанных и достоверных результатов. Требования к экспериментальным исследованиям должны быть основаны на единых установках ко всем эмпирическим исследованиям, в частности на этических стандартах и нормах при реализации экспериментального метода (Пузанова и др., 2024).

Научно-техническое развитие в данной сфере регулируется большим числом юридически значимых документов, как носящих обязательный законодательный характер на национальном уровне, так и содержащих общие этические нормы и правила проведения исследований с участием человека, направленных на решение возникающих проблем при обеспечении защиты прав и достоинства их участников (Лапаева, 2019).

Так, Хельсинская декларация, разработанная Всемирной медицинской ассоциацией в 1964 г., подверглась нескольким пересмотрам в связи с меняющимися условиями и новыми научными достижениями, но ее ключевыми положениями остаются защита людей, прозрачность исследований и этические обязанности исследователей (World Medical Association Declaration of Helsinki, 2025). Декларация определяет, что предотвращение ненужного вреда участникам исследований ставится выше интересов науки и общества, о чем свидетельствует положение о превалировании благополучия субъектов исследования над

всеми другими интересами. В документе отмечается необходимость научного и этического обоснования экспериментов с участием людей, а новые методы лечения должны сравниваться с лучшими существующими методами лечения, а не с плацебо, за исключением случаев, когда не существует доказанного вмешательства (Różyńska, 2021; Van Howe, Svoboda, 2008).

С целью обеспечения соблюдения морально-нравственных стандартов в научном эксперименте необходимо согласование протоколов исследований до их начала независимым комитетом по этике, состав которого формируется в соответствии с законодательством страны, в которой проводится исследование. Протоколы, представляемые на рассмотрение и утверждение, включают подробно описанные общую схему, план проведения и методологию каждого типа исследования. Члены этического комитета должны быть независимы как от экспериментаторов, так и от спонсоров исследования. Перед комитетами по этике стоит задача оценивать риски и преимущества, обеспечивать минимизацию таких рисков и их разумность по отношению к потенциальным выгодам (Pigeot et al., 2019).

Важным положением Хельсинской декларации является принцип прозрачности клинических исследований. В 7-й редакции, принятой в 2008 г., были введены требования к регистрации клинических исследований и публичному сообщению об их результатах, что направлено на снижение предвзятости публикаций и обеспечение доступности результатов для принятия обоснованных решений. Публичная подотчетность и прозрачность способствуют поддержанию общественного доверия и уважения достоинства участников исследований (Krzleza-Jeric, Lemmens, 2009).

Осознанное согласие на эксперимент является краеугольным камнем Декларации и требует, чтобы участники были полностью информированы об исследовании, обо всех возможных рисках, даже маловероятных, и добровольно согласились на участие в нем (Pietrzykowski, Smilowska, 2021). Этот принцип особенно важен при проведении работ с участием уязвимых групп населения, таких как дети, лица, неспособные дать информированное согласие или подверженные чрезмерному влиянию финансовых стимулов, для защиты которых должны быть предусмотрены дополнительные гарантии (Vompart, 2019; Giordano, 2010). Участники имеют право на получение медицинской информации о состоянии своего здоровья, причем независимо от их постоянного участия в исследовании, при этом вся информация, полученная в ходе исследований, является конфиденциальной. Этими положениями подчеркивается уважение к людям и обязательство обеспечивать благополучие участников на протяжении всего исследовательского процесса (Abreu et al., 2017).

На протяжении многих лет Хельсинская декларация пользуется влиянием во всем мире, служит ориентиром для комитетов по этике, исследователей и политиков, она интегрирована в национальное законодательство многих стран и регулярно используется для оценки этической целесообразности клинических испытаний (World Medical Association Declaration of Helsinki, 2025). Вместе с тем, несмотря на ее широкое признание, критики отмечают трудно-

сти, связанные с универсальным применением принципов декларации в различных социокультурных условиях, а также необходимость дальнейшего развития, анализа и адаптации этических стандартов для обеспечения защиты и уважения людей, участвующих в исследованиях. Существует потребность в более комплексном подходе, учитывающем базовые этические принципы на всех этапах исследовательского процесса, от разработки до распространения новых методов лечения и диагностики (Ethical research..., 2020; Millum, Wendler, Emanuel, 2013).

Еще одним важным аспектом биомедицинских изысканий является использование лабораторных животных для разработки и оценки новых медицинских технологий, для понимания биологических процессов в норме и патологии, установления безопасности, эффективности и фармакокинетики новых лекарств и вакцин. Такие исследования помогают определить токсикологический профиль и терапевтический потенциал перспективных соединений до начала испытаний на людях, что необходимо для гарантий безопасности общественного здравоохранения. В некоторых странах, в частности в США, лекарственные препараты могут быть зарегистрированы только на основе исследований эффективности на животных в тех случаях, когда испытания на людях не представляются возможными (Roberts, McCune, 2008).

Животные модели используются для имитации заболеваний человека, что позволяет получить представление о механизмах патогенеза и потенциальных терапевтических мишенях, а также разработать эффективные стратегии и протоколы лечения передозировки лекарственных препаратов. На животных проводится тестирование разнообразных биоматериалов для верификации данных об их эффективности и безопасности, полученных *in vitro*. Исследования на животных играют ключевую роль в преодолении разрыва между лабораторными открытиями и клиническим применением. Кроме того, нельзя недооценивать вклад таких исследований в фундаментальную науку и развитие новых медицинских технологий, многие из которых отмечены Нобелевской премией, как, например, получение моноклональных антител. Исследования на животных способствуют пониманию биологических процессов, получению знаний о генетике, физиологии и поведении разных видов, включая человека. Животные являются важнейшим компонентом научных исследований, которые способствуют прогрессу в области медицины, безопасности и нашего понимания биологических наук, улучшению здоровья людей (Athalye-Jape, 2021). Хотя исследования на животных незаменимы в биомедицинских исследованиях, они не лишены ограничений. Достоверность результатов, полученных в экспериментах с использованием лабораторных животных, часто ставится под сомнение из-за физиологических и биохимических межвидовых различий, которые могут повлиять на экстраполяцию результатов на человека. Инновационные лекарственные препараты и медицинские технологии, разработанные с использованием животных, иногда имеют серьезные побочные эффекты.

В РФ механизм правового регулирования биомедицинских исследований включает обширный перечень федеральных законов, приказов органов

исполнительной власти, ратифицированных международных нормативных актов, определяющих границы, в которых должны проводиться биомедицинские исследования. Эти документы охватывают такие аспекты, как права интеллектуальной собственности, всеобъемлющая защита данных, этическое использование тканей и генетических материалов человека. Правила проведения клинических испытаний, в которых нашли отражение принципы Хельсинской декларации выполнения экспериментов с участием человека, были законодательно закреплены Решением Совета Евразийской экономической комиссии от 03.11.2016 № 79 «Об утверждении Правил надлежащей клинической практики Евразийского экономического союза»³; Приказом Росстандарта от 15.11.2022 № 1289-ст⁴, в соответствии с которым утвержден и введен в действие «ГОСТ Р ИСО 14155-2022. Национальный стандарт Российской Федерации. Клинические исследования медицинских изделий, проводимые с участием человека в качестве субъекта. Надлежащая клиническая практика»⁵; Приказом Минздрава России от 22.09.2017 № 669н «Об утверждении Правил надлежащей клинической практики биомедицинских клеточных продуктов»⁶.

По мнению Е.О. Ганевой и У.Б. Филатовой, в российском законодательстве вопрос использования лабораторных животных в научных целях пока не получил должной правовой регламентации, так как действующие нормативные акты регулируют лишь некоторые стороны проведения опытов на животных⁷ (Ганева, Филатова, 2022). В этой связи большое значение имеет деятельность локальных этических комитетов по одобрению соответствующих протоколов исследований и по контролю за строгим соблюдением этических стандартов. Действительно, для этического анализа и обеспечения воспроизводимости результатов исследований должна быть предоставлена подробная документация, содержащая сведения о количестве и типе используемых животных, об их происхождении и условиях содержания, описание экспериментальных процедур, ухода до и после эксперимента, методов индукции патологии и протоколы эвтаназии. Важно обеспечить мониторинг состояния животных на протяжении всего исследования, гуманное обращение и меры по облегчению страданий (Гурылева, 2024).

³ Об утверждении Правил надлежащей клинической практики Евразийского экономического союза : решение Совета Евразийской экономической комиссии от 03.11.2016 № 79. URL: <https://docs.cntd.ru/document/456026110> (дата обращения: 08.05.2025).

⁴ Об утверждении национального стандарта Российской Федерации : приказ Росстандарта от 15.11.2022 № 1289-ст. URL: https://meganorm.ru/mega_doc/dop_norm/43/gost_r_iso_14155-2014_natsionalnyy_standart_rossiyskoy_megainfo/0/prikaz_rosstandarta_ot_15_11_2022_N_1289-st_ob_utverzhenii.html (дата обращения: 08.05.2025).

⁵ ГОСТ Р ИСО 14155-2022. Клинические исследования медицинских изделий, проводимые с участием человека в качестве субъекта. Надлежащая клиническая практика. Москва, 2022. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200194060> (дата обращения: 08.05.2025).

⁶ Об утверждении Правил надлежащей клинической практики биомедицинских клеточных продуктов : приказ Минздрава России от 22.09.2017 № 669н (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/71802446/> (дата обращения: 08.05.2025).

⁷ ГОСТ 33044-2014. Межгосударственный стандарт. Принципы надлежащей лабораторной практики. Москва : Стандартинформ, 2019. 12 с.

Таким образом, *цель исследования* — изучение осведомленности российских студентов-медиков о законодательных нормах и этических правилах, имеющих основополагающее значение при проведении исследований с участием человека и животных, а также анализ сформированности их правовых компетенций в данной сфере.

Процедура и методы исследования

Участники

Эмпирическая база исследования — Медицинский институт Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева.

Выборка включает 177 респондентов — студентов, обучающихся на 4–6-м курсах (специалитет) направлений подготовки «Лечебное дело» (31.05.01), «Педиатрия» (31.05.02) и «Стоматология» (31.05.03).

Распределение студентов по направлениям подготовки, курсам, возрасту и полу представлено в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Характеристики респондентов онлайн-опроса / Characteristics of the online survey respondents

Направление подготовки / Training Program	Количество, <i>n</i> , % от общего числа (<i>N</i> = 177) / Quantity, <i>n</i> , % of the total number (<i>N</i> = 177)	Курс, <i>n</i> , % от общего числа по направлению подготовки / Year of study, <i>n</i> , % of the total number of the trainees	Возраст, лет, <i>M</i> ± <i>SD</i> / Age, years, <i>M</i> ± <i>SD</i>	Пол, <i>n</i> , % от общего числа по направлению подготовки / Gender, <i>n</i> , % of the total number of the trainees
«Лечебное дело» (31.05.01) / General Medicine	80 45,20 %	4-й курс / 4 year — 20 (25,00 %)	21,1 ± 0,7	Женский / Female — 52 (65,00 %) Мужской / Male — 28 (35,00 %)
		5-й курс / 5 year — 20 (25,00 %)	22,3 ± 0,7	
		6-й курс / 6 year — 40 (50,0 %)	23,5 ± 0,2	
«Педиатрия» (31.05.02) / Pediatrics	50 28,25 %	4-й курс / 4 year — 20 (40,00 %)	20,7 ± 0,9	Женский / Female — 35 (70,00 %) Мужской / Male — 15 (30,00 %)
		5-й курс / 5 year — 16 (32,00 %)	21,1 ± 0,5	
		6-й курс / 6 year — 14 (28,00 %)	21,8 ± 0,9	
«Стоматология» (31.05.03) / Dentistry	47 26,55%	4-й курс / 4 year — 25 (53,19 %)	21,7 ± 0,7	Женский / Female — 20 (42,55 %) Мужской / Male — 27 (57,45 %)
		5-й курс / 5 year — 22 (46,81 %)	22,1 ± 0,5	

Методы и методики

Обучающимся было предложено пройти анонимное онлайн-анкетирование с использованием Google-форм для фиксации и последующего анализа ответов. Анкета включала в себя 12 закрытых вопросов с возможностью выбора только одного варианта ответа. Вопросы анкеты и варианты ответов представлены в табл. 2.

Для анализа результатов анкетирования использовался частотный анализ процентного распределения ответов.

Результаты и их обсуждение

Результаты анкетирования как по выборке в целом, так и по каждой специальности студентов-медиков представлены в табл. 2.

Проведенный анализ результатов опроса показал, что около трети опрошенных нами студентов-медиков (31,07 %) не осведомлены о существовании Хельсинской декларации, особенно следует отметить, что среди обучающихся по специальности «Стоматология» таких почти половина (48,94 %). Вместе с тем подавляющее количество респондентов **знают базовую конституционную норму о добровольном согласии**, что отражается в 94,35 % правильных ответов о части 2 статьи 21 Конституции РФ, в которой закреплена норма о защите граждан от принуждения при проведении медицинских, научных или иных опытов. Отсутствие знаний о нормах международного права объясняется тем, что для большинства граждан нормы национального законодательства являются более доступными для восприятия и исполнения, хотя в конституционных актах и содержится приоритет норм международного права.

Абсолютное большинство опрошенных нами (более 90 %) также считают, что интересы человека должны иметь приоритет над интересами науки. Такое положение объясняется динамикой современных социальных процессов, имеющих в качестве основного вектора развития приоритет обеспечения прав и свобод человека над интересами общества и государства.

По результатам анкетирования только 67,2 % опрошенных знают о существовании этического комитета, тогда как 76,27 % понимают, что функциями этического комитета является оценка приемлемости научного исследования до того, как его участники привлекаются к проведению. Это позволяет предположить элемент случайности в ответах обучающихся на данный вопрос. При этом будущие стоматологи чаще других ошибочно выбирали вариант ответа: «Оценка эффективности и качества проводимых научных исследований» (40,43 %), демонстрируя **недостаточное понимание основных функций этического комитета**.

Большинство студентов, принявших участие в опросе (89,83 %), понимают необходимость информирования субъекта исследования о состоянии его здоровья независимо от завершенности участия в исследовании, абсолютное большинство (95,48 %) осознают, что вся полученная в исследовании информация является конфиденциальной. Ответы в данном случае демонстрируют приверженность обучающихся принципу уважения участников исследований. Анализ ответов опрошенных, исходя из направления подготовки, демонстрирует более высокий уровень правовых знаний у студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело», чем по специальностям «Педиатрия» и «Стоматология». В рамках анкетирования удалось подтвердить предположение, что сформированность правовых компетенций у студентов 6-го курса специальностей «Лечебное дело» и «Педиатрия» выше, чем у лиц 4–5-го годов обучения по аналогичным профилям подготовки.

Таблица 2 / Table 2

Вопрос анкеты / Question	Варианты ответа / Answer options	Ответы, % / Answers, %			
		Все / All (N = 177)	ЛД / GM (N = 80)	П / Р (N = 50)	С / D (N = 47)
1. Знаете ли Вы, что такое этический комитет? / Do you know what an ethics committee is?	Да / Yes	67,23 % (N = 119)	81,25 % (N = 65)	62,00 % (N = 31)	48,94 % (N = 23)
	Нет / No	32,77 % (N = 58)	18,75 % (N = 15)	38,00 % (N = 19)	51,06 % (N = 24)
2. Какие функции выполняет этический комитет? / What functions does the ethics committee perform?	Оценка приемлемости научного исследования до того, как его участники привлекутся к его проведению / Assessing the acceptability of a scientific study before its participants are recruited to conduct it	76,27 % (N = 135)	86,25 % (N = 69)	84,00 % (N = 42)	51,06 % (N = 24)
	Оценка эффективности и качества проводимых научных исследований / Evaluating the effectiveness and quality of scientific research	18,64 % (N = 33)	10,00 % (N = 8)	12,00 % (N = 6)	40,43 % (N = 19)
3. Знаете ли Вы, какими правовыми документами регламентируются правовые компетенции обучающихся при выполнении биомедицинских исследований? / Do you know which legal documents regulate the legal competences of students when they conduct biomedical research?	Проведение экспертизы актуальности проводимых исследований / Conducting an examination of the relevance of the research being performed	5,08 % (N = 9)	3,75 % (N = 3)	4,00 % (N = 2)	8,51 % (N = 4)
	Да / Yes	51,41 % (N = 91)	51,25 % (N = 41)	56,00 % (N = 28)	46,81 % (N = 22)
4. Знаете ли Вы о Хельсинкской декларации? / Do you know about the Helsinki Declaration?	Нет / No	48,59 % (N = 86)	48,75 % (N = 39)	44,00 % (N = 22)	53,19 % (N = 25)
	Да / Yes	68,93 % (N = 122)	82,50 % (N = 66)	64,00 % (N = 32)	51,06 % (N = 24)
5. Что гласит часть 2 ст. 21 Конституции РФ? / What does Part 2 of Article 21 of the Constitution of the Russian Federation say?	Нет / No	31,07 % (N = 55)	17,50 % (N = 14)	36,00 % (N = 18)	48,94 % (N = 23)
	Проведение любых исследований возможно и без добровольного согласия / Any research can be conducted without voluntary consent	94,35 % (N = 167)	97,5 % (N = 78)	94,00 % (N = 47)	89,36 % (N = 42)
	Никто не может быть без добровольного согласия подвергнут медицинским, научным или иным опытам / No one may be subjected to medical, scientific or other experiments without voluntary consent	5,65 % (N = 10)	2,50 % (N = 2)	6,00 % (N = 3)	10,64 % (N = 5)

Продолжение табл. 2 / Table 2, continuation

Вопрос анкеты / Question	Варианты ответа / Answer options	Ответы, % / Answers, %			
		Все / All (N = 177)	ЛД / GM (N = 80)	П / P (N = 50)	С / D (N = 47)
6. Считаете ли вы необходимым проведение предварительных экспериментов на животных перед проведением исследований на людях? / Do you think it is necessary to conduct preliminary experiments on animals before conducting research on humans?	Да / Yes	50,85 % (N = 90)	55,00 % (N = 44)	56,00 % (N = 28)	38,30 % (N = 18)
	Нет / No	22,60 % (N = 40)	17,50 % (N = 14)	16,00 % (N = 8)	38,30 % (N = 18)
7. Необходимо ли проводить предварительную этическую экспертизу всех заявок на проведение исследований? / Is it necessary to conduct a preliminary ethical review of all research applications?	Нельзя проводить исследования ни на животных, ни на людях / Research cannot be conducted on either animals or humans	26,55 % (N = 47)	27,50 % (N = 22)	28,00 % (N = 14)	23,40 % (N = 11)
	Только заявок на проведение исследований на людях / Only for human research applications	14,12 % (N = 25)	13,75 % (N = 11)	14,00 % (N = 7)	14,89 % (N = 7)
8. Считаете ли вы, что интересы человека должны иметь приоритет над интересами науки? / Do you believe that human interests should take precedence over the interests of science?	Только заявок на проведение исследований на животных / Only for animal research applications	3,96 % (N = 7)	3,75 % (N = 3)	4,00 % (N = 2)	4,26 % (N = 2)
	Всех заявок на проведение исследований / All research applications	81,92 % (N = 145)	82,50 % (N = 66)	82,00 % (N = 41)	80,85 % (N = 38)
9. Необходимо ли сообщать участникам исследований о маловероятных рисках? / Should research participants be informed about unlikely risks?	Да, защита прав и интересов человека — основа биоэтики / Yes, protecting human rights and interests is the basis of bioethics	90,96 % (N = 161)	93,75 % (N = 75)	90,00 % (N = 45)	87,23 % (N = 41)
	Нет, интересы науки должны быть в приоритете / No, the interests of science should take precedence	9,04 % (N = 16)	6,25 % (N = 5)	10,00 % (N = 5)	12,77 % (N = 6)
10. В каких случаях, по Вашему мнению, допустимо использование плацебо во время проведения исследований? / In what cases, in your opinion, is it acceptable to use a placebo during research?	Да, исследователь обязан предупредить обо всех возможных рисках / Yes, the researcher is obliged to warn about all possible risks	93,79 % (N = 166)	93,75 % (N = 75)	94,00 % (N = 47)	93,62 % (N = 44)
	Если вероятность небольшая, то необязательно / If the probability is small, then it is not necessary	6,21 % (N = 11)	6,25 % (N = 5)	6,00 % (N = 3)	6,38 % (N = 3)
	Во всех случаях / In all cases	31,64 % (N = 56)	25,00 % (N = 20)	46,00 % (N = 23)	27,66 % (N = 13)
	Только в случае, когда активное лечение не показано и отсутствуют методы лечения с подтвержденной эффективностью / Only when active treatment is not indicated and there are no treatment methods with proven effectiveness	61,58 % (N = 109)	50,00 % (N = 40)	50,00 % (N = 25)	63,83 % (N = 30)
	Ни в каких / In none	6,78 % (N = 12)	25,00 % (N = 20)	4,00 % (N = 2)	8,51 % (N = 4)

Окончание табл. 2 / Table 2, ending

Вопрос анкеты / Question	Варианты ответа / Answer options	Ответы, % / Answers, %			
		Все / All (N = 177)	ЛД / GM (N = 80)	П / Р (N = 50)	С / D (N = 47)
11. В какой момент участник исследования может получить информацию о состоянии своего здоровья? / At what point in the study can participants receive information about their health status?	В любой момент, независимо от завершенности его участия в исследовании / At any point, regardless of whether their participation has been completed or not	89,83 % (N = 159)	90,00 % (N = 72)	88,00 % (N = 44)	91,48 % (N = 43)
	Только после завершения участия в исследовании / Only after their participation in the study has been completed	5,65 % (N = 10)	6,25 % (N = 5)	6,00 % (N = 3)	4,26 % (N = 2)
	Ни в какой / At no point	4,52 % (N = 8)	3,75 % (N = 3)	6,00 % (N = 3)	4,26 % (N = 2)
12. Может ли исследователь распространять информацию о состоянии здоровья участников исследования? / Can the researcher disclose information about the health status of the study participants?	Нет, вся информация, полученная в ходе исследования, является конфиденциальной / No, all information obtained during the study is confidential	95,48 % (N = 169)	98,75 % (N = 79)	96,00 % (N = 48)	89,36 % (N = 42)
	Да, в любой форме / Yes, in any form	4,52 % (N = 8)	1,25 % (N = 1)	4,00 % (N = 2)	10,64 % (N = 5)

Примечание. ЛД — Лечебное дело, П — Педиатрия, С — Стоматология

Note. GM = General Medicine, P = Pediatrics, D = Dentistry

Анализ результатов анкетирования позволил выяснить, что обучающиеся не обладают всей полнотой знаний о проведении доклинических исследований, так как только половина (50,85 %) респондентов считают необходимым проведение предварительных экспериментов на животных перед проведением исследований на людях, 22,60 % думают, что в этом нет необходимости, а более четверти студентов (26,55 %), полагают, что нельзя проводить эксперименты ни на людях, ни на животных. В результатах также наблюдаются гендерные различия (без учета направления подготовки): 33,65 % респондентов женского пола (из 107 участниц опроса) высказались против исследований с участием животных и людей, а респонденты мужского пола отказываются от экспериментов с их участием лишь в 15,71 % случаев (11 из 70 участников).

Относительно вопроса об использовании плацебо стоит отметить, что значительная часть студентов придерживаются современных этических стандартов в отношении плацебо (его ограниченное использование), однако треть студентов ошибочно полагают, что плацебо можно использовать широко. Обучающиеся по специальности «Стоматология» чаще придерживались мнения об ограниченном использовании плацебо (63,83 %), а «Лечебное дело» — в 25 % случаев считали, что плацебо недопустимо ни в каких случаях.

Комплексный анализ результатов опроса позволил выявить и оценить как сильные, так и слабые стороны в знаниях респондентов, что на сегодняшний день является критически важным элементом современного образовательного процесса (одним из инструментов управления качеством), не только с целью диагностики и объективного оценивания текущей ситуации, но и для повышения его эффективности.

Следует отметить, что опрошенные продемонстрировали высокий уровень знаний конституционной нормы о добровольном согласии, понимание необходимости этической экспертизы всех исследований и сильную ориентацию на приоритет прав человека и конфиденциальность медицинской информации с полным пониманием права участников биомедицинских исследований на информацию о собственном здоровье на любом этапе.

Выявленные слабые стороны в знаниях, заключающиеся в недостаточной осведомленности об этических комитетах и правовых документах и ошибочном понимании функций этических комитетов (преимущественно у студентов-стоматологов), а также в неоднозначном отношении к экспериментам на животных и в недостаточном понимании этических ограничений на использование плацебо у обучающихся всех направлений подготовки, становятся потенциальной основой для модернизации как программ дисциплин в области медицинского права и биоэтики, так и образовательных стандартов в целом.

Полученные нами результаты согласуются с данными других исследований, подчеркивающих необходимость усиления биоэтического образования в медицинских вузах (Abbasi et al., 2023; Arbel et al., 2024; Kapp, 2018).

Заключение

Успешная реализация биомедицинских проектов требует комплексного подхода, который включает не только глубокие теоретические знания, но и широкий спектр профессиональных компетенций, в том числе правовой компетенции, в решении исследовательских задач. Правовая компетенция в сфере биомедицинских исследований предполагает понимание и готовность соблюдать правовые и этические стандарты. По результатам проведенного анкетирования можно заключить, что студенты медицинского института Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева разделяют основополагающие этические ценности при проведении научных исследований и понимают, что расширение научного знания должно быть неразрывно связано с уважением прав и достоинства всех участников, предотвращением ненужного вреда, с гуманным отношением к животным, но при этом опрошенные студенты не обладают достаточными юридическими знаниями в этой области. Высокую степень осведомленности у обучающихся об имеющихся правах и правовых гарантиях обеспечивает информационная доступность, открытость для ознакомления законодательных источников, иных ресурсов, а также активная пропаганда гуманистических идеалов и ценностей в области современного социально-гуманитарного знания, что влияет на формирование интуитивного массового правосознания без изучения положений конкретных правовых источников и регуляторов общественных отношений.

Обобщение результатов проведенного исследования позволило выявить несколько важных тенденций.

Во-первых, обнаружен значительный дисбаланс в уровне сформированности правовых компетенций в сфере биомедицинских исследований между различными направлениями подготовки студентов-медиков, что может быть частично объяснено различиями в учебных планах и имеющимися акцентами в преподавании профильных дисциплин. Студенты-медики показали высокий уровень этического сознания в вопросах защиты прав участников исследований, но имели значительные пробелы в системных знаниях о регулировании исследовательской деятельности. Обучающиеся по специальности «Стоматология» демонстрируют системно более низкие показатели, что требует актуализации подхода к преподаванию биоэтики как важной составляющей профильной подготовки обучающихся, с учетом темпов развития биомедицинских технологий и изменения социального контекста в современных реалиях.

Во-вторых, выявлены противоречия между высоким уровнем этической чувствительности студентов-медиков (приоритет прав человека, конфиденциальность) и недостаточными системными знаниями (функции этических комитетов, правовые документы). Это указывает на необходимость интеграции теоретических знаний с практическими кейсами.

В-третьих, отношение к экспериментам на животных остается дискуссионным: каждый четвертый студент занимает радикальную позицию против всех экспериментов. Этот вопрос требует особого внимания в образовательном процессе с учетом современных тенденций в биоэтике.

Для повышения эффективности и исключения рисков нарушения законодательства при проведении исследований необходимо руководствоваться не интуитивным и ситуационным подходом, а опираться на нормы международного и национального законодательства РФ. Следует отметить, что акцент на более широкие компетенции, помимо технических и методологических, не только способствует повышению качества исследований, но и улучшает карьерные перспективы выпускников в сфере биомедицины.

Развитию правовых компетенций у обучающихся может способствовать включение в программу подготовки медицинских специалистов профессионально ориентированных юридических дисциплин и ситуационных задач, которые помогут им интегрировать правовые знания в свое образование и будущую практическую деятельность.

Список литературы

- Ганева Е.О., Филатова У.Б.* Животные как объекты гражданских прав: правовой режим лабораторных животных в России и за рубежом // *Гражданское право*. 2022. № 6. С. 23–26. <https://doi.org/10.18572/2070-2140-2022-6-23-26> EDN: TKUURO
- Гурылева М.Э.* Этическая экспертиза доклинических исследований // *Казанский медицинский журнал*. 2024. Т. 105. № 3. С. 459–466. <https://doi.org/10.17816/KMJ631130> EDN: OVEZUI
- Лапаева В.В.* Международное регулирование отношений в сфере биомедицины: взаимодействие права и морали // *Право. Журнал Высшей школы экономики*. 2019. № 2. С. 22–44. <https://doi.org/10.17323/2072-8166.2019.2.22.44> EDN: OCNIZH
- Логвиненко Т.И., Канонир Т.Н., Орел Е.А., Куликова А.А.* Этические аспекты измерения интеллекта: навстречу компетентности и справедливости // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2024. Т. 21. № 2. С. 657–682. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-2-657-682> EDN: MCKAAY
- Пузанова Ж.В., Филиппов В.М., Симонова М.А., Григорьева Н.А.* Доказательная педагогика: критерии экспериментальных исследований // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2024. Т. 21. № 1. С. 313–327. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-1-313-327> EDN: TWOXVR
- Честнихина А.Д., Снимщикова И.А.* Формирование правовой компетентности будущего врача в вузе // *Глобальные проблемы современности*. 2022. Т. 3. № 1. С. 24–30. <https://doi.org/10.26787/nydha-2713-2048-2022-3-1-24-30> EDN: CAHTJK
- Abbasi M., Shirazi M., Torkmandi H., Homayoon S., Abdi M.* Impact of teaching, learning, and assessment of medical law on cognitive, affective and psychomotor skills of medical students: A systematic review // *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23. No. 1. Article no. 703. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04695-2> EDN: FMKTFQ
- Abreu L.C.D., Pereira V.X., Silva R.P.M., Macedo Jr H., Bezerra I.M.P.* The right to scientific information: One of the main elements of the unified health system // *Journal of Human Growth and Development*. 2017. Vol. 27. No. 3. Article no. 258. <https://doi.org/10.7322/jhgd.141485>
- Arbel E., Reese A., Oh K., Mishra A.* Medical law and medical school curricula: A systematic review // *Cureus*. 2024. Vol. 16. No. 2. e54377. <https://doi.org/10.7759/cureus.54377> EDN: HVHORM
- Athalye-Jape G.* Systematic reviews of animal studies // *Principles and Practice of Systematic Reviews and Meta-Analysis* / ed. by S. Patole. Cham : Springer, 2021. P. 177–188. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71921-0_17

- Ayman A.A.R., Ahmad F.A. The role of researcher competencies in delivering successful research // *Information and Knowledge Management*. 2019. Vol. 9. No. 1. P. 29–32. <https://doi.org/10.7176/ikm/9-1-05>
- Bompart F. Healthy volunteers for clinical trials in resource-poor settings: National registries can address ethical and safety concerns // *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*. 2019. Vol. 28. No. 1. P. 134–143. <https://doi.org/10.1017/s0963180118000476>
- Ethical research: The declaration of Helsinki, and the past, present and future of human experimentation / ed. by U. Schmidt, A. Frewer, D. Sprumont. New York, NY : Oxford University Press, 2020. 580 p.
- Gauthier J. References to human rights in codes of ethics for psychologists: Critical issues and recommendations. Part I // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2018a. Vol. 15. No. 1. P. 7–21. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-1-7-21> EDN: YTYAJT
- Gauthier J. References to human rights in codes of ethics for psychologists: Critical issues and recommendations. Part II // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2018b. Vol. 15. No. 2. P. 131–146. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-2-131-146> EDN: USHEOG
- Giordano S. The 2008 Declaration of Helsinki: Some reflections // *Journal of Medical Ethics*. 2010. Vol. 36. No. 10. P. 598–603. <https://doi.org/10.1136/jme.2009.034132>
- Kapp M.B. Teaching legal competencies through an individualized elective in medicine and law // *Gerontology & Geriatrics Education*. 2018. Vol. 39. No. 4. P. 491–494. <https://doi.org/10.1080/02701960.2016.1247072>
- Kloop R.A., Rancourt D.E. Managing emergent knowledge: Addressing the competency expectations of biomedical employers // *Canadian Journal of Career Development*. 2020. Vol. 19. No. 2. P. 21–31. <https://doi.org/10.82396/cjcd.v19i2.3159>
- Krleza-Jeric K., Lemmens T. 7th revision of the Declaration of Helsinki: Good news for the transparency of clinical trials // *Croatian Medical Journal*. 2009. Vol. 50. No. 2. P. 105–110. <https://doi.org/10.3325/cmj.2009.50.105>
- Millum J., Wendler D., Emanuel E.J. The 50th anniversary of the Declaration of Helsinki: Progress but many remaining challenges // *JAMA*. 2013. Vol. 310. No. 20. P. 2143–2144. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281632>
- Pietrzykowski T., Smilowska K. The reality of informed consent: Empirical studies on patient comprehension—systematic review // *Trials*. 2021. Vol. 22. No. 1. Article no. 57. <https://doi.org/10.1186/s13063-020-04969-w> EDN: SLYQSV
- Pigeot I., Foraita R., Frömke C., Haller B., Verena, Hoffmann S., Zapf A. Ethische Bewertung von Studien am Menschen außerhalb des regulatorischen Rahmens: nicht bindend, aber von großer Wichtigkeit // *Bundesgesundheitsbl*. 2019. Vol. 62. No. 6. P. 722–728. <https://doi.org/10.1007/s00103-019-02947-5>
- Rios M.B., Perdiz N.P., Gallardo J.M., Risk M.R. Competency-based assessment of biomedical engineering students through the project-based learning process // *Advances in Bioengineering and Clinical Engineering*. SABI 2022. IFMBE Proceedings / ed. by N.M. Lopez, E. Tello. Cham : Springer, 2024. Vol. 105. P. 500–509. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51723-5_62
- Roberts R., McCune S. Animal studies in the development of medical countermeasures // *Clinical Pharmacology & Therapeutics*. 2008. Vol. 83. No. 6. P. 918–920. <https://doi.org/10.1038/clpt.2008.23>
- Różyńska J. Taking the principle of the primacy of the human being seriously // *Medicine Health Care and Philosophy*. 2021. Vol. 24. No. 4. P. 547–562. <https://doi.org/10.1007/s11019-021-10043-2> EDN: ZMYRJA
- Singh H., Fruman D.A. Keys to successful implementation of a professional development program: Insights from UC Irvine’s GPS-BIOMED // *BEST: Implementing Career Development Activities for Biomedical Research Trainees* / ed. by L. Infante Lara,

L. Daniel, R. Chalkley. London : Academic Press, 2020. P. 129–137. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-820759-8.00009-7>

Van Howe R.S., Svoboda J.S. Neonatal pain relief and the Helsinki Declaration // *Journal of Law Medicine & Ethics*. 2008. Vol. 34. No. 4. P. 803–823. <https://doi.org/10.1111/j.1748-720x.2008.00339.x>

Weber R., Cobaugh D. Developing and executing an effective research plan // *American Journal of Health-System Pharmacy*. 2008. Vol. 83. No. 21. P. 2058–2065. <https://doi.org/10.2146/ajhp070197>

World Medical Association. World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human participants // *JAMA*. 2025. Vol. 333. No. 1. P. 71–74. <https://doi.org/10.1001/jama.2024.21972>

История статьи:

Поступила в редакцию 10 мая 2025 г.

Доработана после рецензирования 2 июня 2025 г.

Принята к печати 5 июня 2025 г.

Для цитирования:

Честнихина А.Д., Ефременко Д.О., Кабина Н.А., Ревякина М.О., Снимщикова И.А., Коньшина А.В. Сформированность правовых компетенций студентов-медиков в сфере биомедицинских исследований: педагогический опыт на основе стандартов Хельсинкской декларации // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2025. Т. 22. № 3. С. 552–573. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-552-573> EDN: VZDТОК

Вклад авторов:

А.Д. Честнихина — концепция и дизайн исследования, первоначальный текст рукописи. *Д.О. Ефременко* — концепция и дизайн исследования, первоначальный текст рукописи, итоговое редактирование текста. *Н.А. Кабина* — концепция исследования, написание отдельных разделов статьи. *М.О. Ревякина* — концепция исследования, итоговое редактирование текста. *И.А. Снимщикова* — концепция исследования и дизайн исследования, написание отдельных разделов статьи. *А.В. Коньшина* — проведение исследования, написание отдельных разделов статьи.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Честнихина Анна Дмитриевна, научный сотрудник лаборатории молекулярной, трансляционной и цифровой кардиоиммунологии, старший преподаватель кафедры общественного здоровья, здравоохранения и гигиены, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (Российская Федерация, 302026, Орёл, ул. Комсомольская, д. 95). ORCID: 0000-0002-0632-5100; eLibrary SPIN-код: 9494-5493. E-mail: romanova_orel@mail.ru

Ефременко Дарья Олеговна, кандидат юридических наук, заместитель начальника кафедры философии Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (Российская Федерация, 117997, Москва, ул. Академика Волгина, д. 12). ORCID: 0009-0006-1109-8850; eLibrary SPIN-код: 7204-7732. E-mail: darja.o.re-va@rambler.ru

Кабина Наталья Александровна, научный сотрудник лаборатории новых медицинских технологий, старший преподаватель кафедры фармакологии, клинической фармакологии

и фармации (Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Российская Федерация, 302026, Орёл, ул. Комсомольская, д. 95). ORCID: 0009-0007-6915-9035; eLibrary SPIN-код: 5103-2264. E-mail: apt53boss@mail.ru

Ревакина Мария Олеговна, кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник лаборатории молекулярной, трансляционной и цифровой кардиоиммунологии, доцент кафедры иммунологии и специализированных клинических дисциплин, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (Российская Федерация, 302026, Орёл, ул. Комсомольская, д. 95). ORCID: 0000-0003-1593-5290; eLibrary SPIN-код: 4921-7530. E-mail: morevyakina@mail.ru

Снимщикова Ирина Анатольевна, доктор медицинских наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории новых медицинских технологий, заведующий кафедрой иммунологии и специализированных клинических дисциплин, директор Медицинского института, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (Российская Федерация, 302026, Орёл, ул. Комсомольская, д. 95). ORCID: 0000-0002-4258-963X; eLibrary SPIN-код: 2728-3520. E-mail: snimshikova@mail.ru

Коньшина Анна Владимировна, кандидат биологических наук, доцент кафедры травматологии, ортопедии и смежных дисциплин, начальник управления по образовательной деятельности, Национальный медицинский исследовательский центр травматологии и ортопедии имени Н.Н. Приорова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Российская Федерация, 127299, Москва, ул. Приорова, д. 10). ORCID: 0009-0000-0353-0849; eLibrary SPIN-код: 6755-1368. E-mail: Astro.cito@ya.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-552-573

EDN: VZDTOK

UDC 378

Research article

Developing Legal Competences in Medical Students as Applied to Biomedical Research: Pedagogical Experience Based on the Standards of the Declaration of Helsinki

**Anna D. Chestnikhina¹, Daria O. Efremenko²,
Natalia A. Kabina¹, Maria O. Reviakina¹✉,
Irina A. Snimshchikova¹, Anna V. Konshina³**

¹Orel State University named after I.S. Turgenev, *Orel, Russian Federation*

²Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Y. Kikot,
Moscow, Russian Federation

³National Medical Research Center of Traumatology and Orthopedics named after
N.N. Priorov, *Moscow, Russian Federation*

✉morevyakina@mail.ru

Abstract. The growing volume of biomedical research requires scientists and physicians to possess not only profound professional but also modern legal competences, given the dynamic development of legislation and the high level of responsibility for upholding human rights and freedoms. This article addresses the apparent contradiction between the objective need to develop legal competences in future medical professionals for the ethical and safe

implementation of biomedical projects and their insufficient legal training within existing educational programs. The purpose of this study is to assess the level of medical students' awareness of the legal and ethical principles that are keys in research involving humans and animals, as well as to analyze the development of their legal competences. In this regard, the article focuses on the standards of the Declaration of Helsinki, which serves as a global benchmark for ethical research practices and is integrated into Russian national legislation. The authors present the results of an anonymous online survey of 177 medical students majoring in General Medicine, Pediatrics and Dentistry. These results have shown that the respondents share key ethical values in scientific research but lack the legal knowledge necessary to develop their legal competences. This represents an important pedagogical challenge in this context and underscores the need to incorporate professionally oriented legal disciplines into medical educational programs. The materials and conclusions of this article may also be useful to researchers and practicing physicians in addressing pressing scientific challenges in biomedicine and healthcare.

Key words: legal competence, biomedical research, informed consent, ethics committee, preclinical research, student competences, training

Funding. The work was carried out at the Orel State University named after I.S. Turgenev within the framework of the state assignment No. 075-00195-25-05 dated May 30, 2025 for 2025 and for the planning period of 2026 and 2027, project No. FSGN-2024-0007 (1023110800218-7-3.2.4; 3.1.3; 2.6.1)

References

- Abbasi, M., Shirazi, M., Torkmandi, H., Homayoon, S., & Abdi, M. (2023). Impact of teaching, learning, and assessment of medical law on cognitive, affective and psychomotor skills of medical students: A systematic review. *BMC Medical Education*, 23(1), 703. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04695-2>
- Abreu, L.C.D., Pereira, V.X., Silva, R.P.M., Macedo Jr H., & Bezerra, I.M.P. (2017). The right to scientific information: One of the main elements of the unified health system. *Journal of Human Growth and Development*, 27(3), 258. <https://doi.org/10.7322/jhgd.141485>
- Arbel, E., Reese, A., Oh, K., & Mishra, A. (2024). Medical law and medical school curricula: A systematic review. *Cureus*, 16(2), e54377. <https://doi.org/10.7759/cureus.54377>
- Athalye-Jape, G. (2021). Systematic reviews of animal studies. In Patole, S. (Eds.), *Principles and Practice of Systematic Reviews and Meta-Analysis* (pp. 177–188). Cham : Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71921-0_17
- Ayman, A.A.R., & Ahmad, F.A. (2019). The role of researcher competencies in delivering successful research. *Information and Knowledge Management*, 9(1), 29-32. <https://doi.org/10.7176/ikm/9-1-05>
- Bompart, F. (2019). Healthy volunteers for clinical trials in resource-poor settings: National registries can address ethical and safety concerns. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 28(1), 134–143. <https://doi.org/10.1017/s0963180118000476>
- Chestnykhina, A.D., & Snimshchikova, I.A. (2022). Formation of the legal competence of the future doctor at the university. *Global Problems of Modernity*, 3(1), 24–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.26787/nydha-2713-2048-2022-3-1-24-30>
- Ganeva, E.O., & Filatova, U.B. (2022). Animals as objects of civil rights: The legal regime of laboratory animals in Russia and abroad. *Civil Law*, (6), 23-26. (In Russ.). <https://doi.org/10.18572/2070-2140-2022-6-23-26>
- Gauthier, J. (2018a). References to human rights in codes of ethics for psychologists: Critical issues and recommendations. Part 1. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(1), 7–21. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-1-7-21>

- Gauthier, J. (2018b). References to human rights in codes of ethics for psychologists: Critical issues and recommendations. Part II. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(2), 131–146. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-2-131-146>
- Giordano, S. (2010). The 2008 Declaration of Helsinki: Some reflections. *Journal of Medical Ethics*, 36(10), 598–603. <https://doi.org/10.1136/jme.2009.034132>
- Guryleva, M.E. (2024). Ethical review of preclinical research. *Kazan Medical Journal*, 105(3), 459–466. (In Russ.). <https://doi.org/10.17816/kmj631130>
- Kapp, M.B. (2018). Teaching legal competencies through an individualized elective in medicine and law. *Gerontology & Geriatrics Education*, 39(4), 491–494. <https://doi.org/10.1080/02701960.2016.1247072>
- Kloop, R.A., & Rancourt, D.E. (2020). Managing emergent knowledge: Addressing the competency expectations of biomedical employers. *Canadian Journal of Career Development*, 19(2), 21–31. <https://doi.org/10.82396/cjcd.v19i2.3159>
- Krleža-Jerić, K., & Lemmens, T. (2009). 7th revision of the Declaration of Helsinki: Good news for the transparency of clinical trials. *Croatian Medical Journal*, 50(2), 105–110. <https://doi.org/10.3325/cmj.2009.50.105>
- Lapaeva, V.V. (2019). International regulation of relations of biomedicine: Interaction of law and morality. *Law. Journal of the Higher School of Economics*, (2), 22–44. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/2072-8166.2019.2.22.44>
- Logvinenko, T.I., Kanonir, T.N., Orel, E.A., & Kulikova, A.A. (2024). Ethical aspects of measuring intelligence: Towards competence and fairness. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 21(2), 657–682. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-2-657-682>
- Millum, J., Wendler, D., & Emanuel, E.J. (2013). The 50th anniversary of the Declaration of Helsinki: Progress but many remaining challenges. *JAMA*, 310(20), 2143–2144. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281632>
- Pietrzykowski, T., & Smilowska, K. (2021). The reality of informed consent: empirical studies on patient comprehension—systematic review. *Trials*, 22(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s13063-020-04969-w>
- Pigeot, I., Foraita, R., Frömke, C., Haller, B., Hoffmann, V.S., & Zapf, A. (2019). Ethische Bewertung von Studien am Menschen außerhalb des regulatorischen Rahmens: nicht bindend, aber von großer Wichtigkeit. *Bundesgesundheitsbl*, 62(6), 722–728. <https://doi.org/10.1007/s00103-019-02947-5>
- Puzanova, Zh.V., Filippov, V.M., Simonova, M.A., & Grigorieva, N.A. (2024). Evidence-based pedagogy: Criteria for experimental research. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 21(1), 313–327. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-1-313-327>
- Rios, M.B., Perdiz, N.P., Gallardo, J.M., & Risk, M.R. (2024). Competency-based assessment of biomedical engineering students through the project-based learning process. In Lopez, N.M., & Tello, E. (Eds.). *Advances in Bioengineering and Clinical Engineering. SABI 2022. IFMBE Proceedings* (Vol 105., pp. 500–509). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51723-5_62
- Roberts, R., & McCune, S. (2008). Animal studies in the development of medical countermeasures. *Clinical Pharmacology & Therapeutics*, 83(6), 918–920. <https://doi.org/10.1038/clpt.2008.23>
- Różyńska, J. (2021). Taking the principle of the primacy of the human being seriously. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 24(4), 547–562. <https://doi.org/10.1007/s11019-021-10043-2>
- Schmidt, U., Frewer, A., & Sprumont, D. (Eds.). (2020). *Ethical research: The declaration of Helsinki, and the past, present and future of human experimentation*. New York, NY : Oxford University Press.

- Singh, H., & Fruman, D.A. (2020). Keys to successful implementation of a professional development program: Insights from UC Irvine's GPS-BIOMED. In L. Infante Lara, L. Daniel, & R. Chalkley (Eds.), *BEST. Implementing career development activities for biomedical research trainees* (pp. 129–137). London: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-820759-8.00009-7>
- Van Howe, R.S., & Svoboda, J.S. (2008). Neonatal pain relief and the Helsinki Declaration. *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 36(4), 803–823. <https://doi.org/10.1111/j.1748-720x.2008.00339.x>
- Weber, R.J., & Cobaugh, D.J. (2008). Developing and executing an effective research plan. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 65(21), 2058–2065. <https://doi.org/10.2146/ajhp070197>
- World Medical Association (2025). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human participants. *JAMA*, 333(1), 71–74. <https://doi.org/10.1001/jama.2024.21972>

Article history:

Received 10 May, 2025

Revised 2 June, 2025

Accepted 5 June, 2025

For citation:

Chestnikhina, A.D., Efremenko, D.O., Kabina, N.A., Reviakina, M.O., Snimshchikova, I.A., & Konshina, A.V. (2025). Developing legal competences in medical students as applied to biomedical research: Pedagogical experience based on the standards of the Declaration of Helsinki. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 22(3), 552–573. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-552-573> EDN: VZDTOK

Authors' contribution:

Anna D. Chestnikhina — study concept and design, initial manuscript draft. *Daria O. Efremenko* — study concept and design, initial manuscript draft, final editing. *Natalia A. Kabina* — study concept, writing individual sections of the article. *Maria O. Reviakina* — study concept, final editing. *Irina A. Snimshchikova* — study concept and design, writing individual sections of the article. *Anna V. Konshina* — conducting the study, writing individual sections of the article.

Conflicts of interest:

The authors declare no conflicts of interest.

Bio notes:

Anna D. Chestnikhina, Research Fellow at the Laboratory of Molecular, Translational and Digital Cardioimmunology, Senior Lecturer at the Department of Public Health, Healthcare and Hygiene, Orel State University named after I.S. Turgenev (95 Komsomolskaya St, Orel, 302026, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-0632-5100; eLibrary SPIN-code: 9494-5493. E-mail: romanova_orel@mail.ru

Daria O. Efremenko, Ph.D. in Leg. Sci., Deputy Head of the Philosophy Department, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Y. Kikot (12 Akademika Volgina St, Moscow, 117997, Russian Federation). ORCID: 0009-0006-1109-8850; eLibrary SPIN-code: 7204-7732. E-mail: darja.o.re-va@rambler.ru

Natalia A. Kabina, Research Fellow at the Laboratory of New Medical Technologies, Senior Lecturer at the Department of Pharmacology, Clinical Pharmacology and Pharmacy, Orel State

University named after I.S. Turgenev (95 Komsomolskaya St, Orel, 302026, Russian Federation). ORCID: 0009-0007-6915-9035; eLibrary SPIN-code: 5103-2264. E-mail: apt53boss@mail.ru

Maria O. Reviakina, Ph.D. in Med. Sci., Leading Researcher of the Laboratory of Molecular, Translational and Digital Cardioimmunology, Associate Professor of the Department of Immunology and Specialized Clinical Disciplines, Orel State University named after I.S. Turgenev (95 Komsomolskaya St, Orel, 302026, Russian Federation). ORCID: 0000-0003-1593-5290; eLibrary SPIN-code: 4921-7530. E-mail: morevyakina@mail.ru

Irina A. Snimshchikova, Dr. Med. Sci., Professor, Leading Researcher at the Laboratory of New Medical Technologies, Head of the Department of Immunology and Specialized Clinical Disciplines, Director of the Medical Institute, Orel State University named after I.S. Turgenev (95 Komsomolskaya St, Orel, 302026, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-4258-963X; eLibrary SPIN-code: 2728-3520. E-mail: snimshikova@mail.ru

Anna V. Konshina, Ph.D. in Biol. Sci., Associate Professor at the Department of Traumatology, Orthopedics and Related Disciplines, Head of the Department of Educational Activities, National Medical Research Center of Traumatology and Orthopedics named after N.N. Priorov (10 Priorova St, Moscow, 127299, Russian Federation). ORCID: 0009-0000-0353-0849; eLibrary SPIN-code: 6755-1368. E-mail: astro.cito@ya.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-574-592

EDN: WDNSGL

UDC 37.015.31

Research article

The Impact of Parental Personality Traits and Parenting Behavior in Assessing the Development of Executive Functions in Preschoolers

Zhamilia N. Dzhansaidova  , Dmitriy S. Kornienko ,
Natalia A. Rudnova 

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, *Moscow, Russian Federation*

 zhamilyadzhansaidova@yandex.ru

Abstract. Executive functions (EFs) in preschool age are significant predictors of cognitive development with long-term effects in adulthood; they are influenced by several factors, including personality traits and socioeconomic status. Recent studies highlight the significant parental influence, especially as parent-reported questionnaires have gained importance in assessing children's EFs. The aim of this study was to examine the role of parental personality traits and parenting behaviors in assessing the development of EFs in preschool children. The study involved 526 mothers of preschoolers (aged 24–55, $M = 36.74$, $SD = 4.91$). The participants completed a survey based on Russian-language versions of the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI), the Ten-Item Personality Inventory (TIPI-RU) and an item-reduced version of the Comprehensive General Parenting Questionnaire (CGPQ). The study revealed significant associations of parental personality traits and parenting behaviors with assessments of children's EFs. The parents who rated their children's EFs more positively demonstrated higher levels of extraversion, conscientiousness and openness, as well as structured and caring parenting, while negative ratings correlated with neuroticism and controlling behaviors. Structured parenting showed a positive association with conscientiousness, extraversion, agreeableness, and openness to experience, but a negative correlation with neuroticism. Caring parenting similarly correlated with conscientiousness and extraversion, while controlling behaviors showed minimal associations with personality traits. These findings highlight the relationship of parental perceptions with personality traits and behaviors, suggesting the need to critically interpret parent-reported assessments of children's EFs in clinical and educational contexts, emphasizing the value of integrating multiple assessment methods and developing improved instruments that account for parental perception biases.

Keywords: preschoolers, executive functions, assessment of preschoolers' development, the Childhood Executive Functioning Inventory, parental personality traits, parenting behavior

Funding. The research was supported by the Russian Scientific Foundation, project No. 25-18-00562

© Dzhansaidova Zh.N., Kornienko D.S., Rudnova N.A., 2025



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

Introduction

Numerous studies show that the level of development of executive functions (EFs) in preschool age is a significant predictor of successful adaptation to school education and academic achievement (Willoughby et al., 2012; Yeniad et al., 2013), as well as the development of language and mathematical abilities (David, 2012; Gagne, 2017). Moreover, according to longitudinal studies, EFs continue to influence the trajectory of personal development even in later life (Józsa & Barrett, 2018).

Recent studies have found that the development of EFs in children depends on a combination of various factors. For example, several authors emphasize the role of individual child characteristics (Veraksa et al., 2020), including biological and temperamental traits (Friedman et al., 2008), family sociodemographic parameters (Lawson et al., 2017), family characteristics such as sibling position (Almazova & Mostinets, 2023), and various environmental factors (Zelazo et al., 2016). Among these, of particular interest are various structural characteristics of the environment (material resources, spatial security) and environmental factors, since they are potentially modifiable and can be deliberately used in development programs.

In addition, the environmental factors also include the child's relationships and interactions with significant adults. As a matter of fact, the significant adults, primarily parents, act as the main agents of child development, exerting a multifaceted influence on cognitive, emotional and social domains (Koşukulu-Sancar et al., 2023; Yakupova et al., 2023; Zelazo, 2016). A growing number of studies confirms the critical role of parental factors in child developmental outcomes, such as IQ level, speech development, mathematical abilities, academic achievement, and social skills (Fantuzzo et al., 2004; Manolitsis et al., 2013; Schmitt et al., 2011; Sénéchal & LeFevre, 2002; Votruba-Drzal, 2003). However, with regard to EFs, the current psychological literature presents limited and inconsistent results on their association with parental personality traits and parenting behaviors, and this important area requires further research.

Parental personality traits and parenting behavior

Traditionally, in the scientific literature, parental personality has not been considered a significant factor predicting the development of EFs. Indeed, it seems counterintuitive that specific parental personality traits could directly influence a child's cognitive development. However, parenting behavior — including patterns of interaction with the child, provision of support, play interactions, behavior regulation strategies, and environmental organization — are fundamentally linked to the parent's personality traits. This relationship between the Big Five traits and parenting behavior has been consistently demonstrated in empirical studies (Browne et al., 2012).

Parents with adaptive personality traits, such as high agreeableness and extraversion, tend to exhibit warm, responsive parenting consistent with authoritative styles characterized by balanced demands and emotional support (Huver et al., 2010; Sahithya & Raman, 2021). These traits promote positive parent-child

interactions: agreeableness reduces coercive control (Losoya et al., 1997) while extraversion increases maternal sensitivity and involvement (Belsky & Barends, 2002). The combination of high extraversion and agreeableness appears to be particularly conducive to authoritative parenting, creating an atmosphere of emotional connection and structured guidance (Huver et al., 2010). Parents who combine agreeableness, conscientiousness and emotional expressiveness also tend to be more inclined to structure their child's daily life and provide care (Kornienko & Rudnova, 2023).

In contrast, parents with high neuroticism or emotional instability often exhibit less sensitive and more punitive parenting behavior (Smith, 2010). Low emotional stability is associated with harsher discipline and more frequent use of power-based strategies (Vafaeenejad et al., 2019), and reduced emotional attunement to children's needs. Similarly, non-adaptive traits marked by poor rhythmicity and low sociability are associated with less optimal parenting approaches, including authoritative or permissive styles (Sahithya & Raman, 2021).

While agreeableness and extraversion show robust associations with supportive parenting, the effects of conscientiousness and openness appear less consistent (Belsky & Barends, 2002). Some evidence suggests that conscientiousness may buffer stress-related parenting difficulties, whereas openness to experience shows weaker, but still significant, associations with parenting behavior. Importantly, extreme levels of even adaptive traits, such as very high agreeableness, can paradoxically lead to parenting difficulties, particularly in setting appropriate boundaries (Browne et al., 2012).

Parenting behavior and children's executive functions

According to research, parenting behavior significantly predict the development of EFs in early childhood (Valcan et al., 2017). Parenting behavior are typically categorized into three main types: (1) positive, (2) negative, and (3) cognitive support. The positive behavior, characterized by key interpersonal qualities, including emotional warmth, responsiveness and support, are associated with stronger EFs development (Baker & Kuhn, 2018; Bosquet Enlow et al., 2019; Holochwost et al., 2016).

The negative behavior characterized by punishment, strict control and disciplinary practices are associated with poorer EF outcomes (Gueron-Sela et al., 2018; Meuwissen & Carlson, 2018). The association between lower levels of parental control and higher EF scores has been also demonstrated in longitudinal studies (Bindman et al., 2015).

The cognitive support behavior, characterized by cognitive stimulation, guided learning through scaffolding and displaying autonomy support, are also positively correlated with the development of EFs, especially in early childhood, indicating a sensitive period for environmental effects on the maturation of EFs (Berkes et al., 2019; Yu et al., 2020). These findings are generally consistent with the results of systematic reviews and meta-analyses examining the relationship between parenting behavior and the development of EFs (Valcan et al., 2017).

However, there are also a number of studies, the results of which either fail to reveal the aforementioned significant associations or even contradict them. For example, a study by Vandembroucke and colleagues found a negative correlation between parental support and EFs among children with negative relationships with parents and no significant correlation between these components among children with positive relationships with adults (Vandembroucke et al., 2017). In addition, neither parental inconsistency, as one characteristic of negative parenting behavior, nor cognitive stimulation, as an important component of cognitive behavior, showed a significant association with the development of EFs (Hughes & Devine, 2019; Kamza et al., 2016).

Furthermore, the heterogeneity of results may be due to methodological variability in EF assessing approaches. Current studies use both objective performance-based measures (e.g., the Developmental Neuropsychological Assessment, NEPSY) and parent-reported questionnaires (e.g., the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI), the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF)). Importantly, the parent-reported instruments primarily reflect parents' perceptions of their children's cognitive development. Existing research has demonstrated associations of these parental assessments with sociodemographic factors (Camerota et al., 2016), children's academic achievement (Ameis, 2022) and age-related EF trajectories (Huizinga & Smidts, 2011). Comparative analyses have also examined the convergence between parent reports and other assessment methods.

When examining the relationship between parental characteristics and children's EF development levels, it is essential to consider how parents perceive and assess their children's cognitive development. On the one hand, this assessment is linked to the actual development of EFS in children, which is why parent-reported measures assessing EF levels (such as CHEXI, BRIEF) have become increasingly widespread in recent years. On the other hand, some studies have found no significant correlation between parents' reports of their children's EF development and the results of individual EF test scores (Camerota et al., 2016; Vriezen & Pigott, 2002), suggesting that other factors, both external and internal (including, but not limited to, personality traits), may also influence this assessment.

The present study

Our study aims to fill a significant gap in research examining the influence of parental characteristics in assessing the development of EFs in children. Previous studies have generally ignored the role of parents in assessing their children's cognitive development. ***The purpose of present study*** is to identify the role of parental factors associated with this assessment. In addition, we examined whether parental personality traits have an impact on parenting behavior. The objectives of this research are outlined below:

- 1) To identify the role of parental personality traits in assessing the development of EFs in children;
- 2) To ascertain the role of parenting behavior in assessing the development of EFs in children;

3) To identify differences in the severity of personality traits and parenting behavior indicators across groups of parents who assess the development of EFs in their children differently.

Methods

Participants

The study involved 526 mothers aged 24–55 ($M = 36.74$, $SD = 4.91$). The children were 4 to 6 years ($M = 5.86$, $SD = 0.31$, boys = 52.5%), all of them attended preschool institutions in regions of Central Russia. Most mothers (84%) had higher education, and 83.2% were married.

Procedure

Data were collected online in May and June 2024. The preschool administration distributed a link to the survey to all the parents. All the participants gave written informed consent before completing the questionnaires. The study materials were provided in the official language of Russia, and all the procedures complied with the ethical principles of the Russian Psychological Society.

Measures

To assess the development of EFs in children, the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) was used (Catale et al., 2015). Its Russian translation was done by Metreveli and Drobinskaya in 2021: it is available on the Executive Functioning Inventory official website (https://chexi.se/onewebmedia/Russian_CHEXI_ColourCoded%20.pdf). Russia version of CHEXI consists of 24 items divided into two factors: ‘working memory’ and ‘inhibition’. The parents rated each item on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (“absolutely wrong”) to 5 (“absolutely right”). Higher scores indicated higher levels of working memory or inhibition development. The factor structure test demonstrated that the method was acceptable: ($\chi^2(276) = 5562.49$, $p < 0.001$; CFI = 0.853; TLI = 0.839; SRMR = 0.055; RMSEA = 0.074, 95% CI [0.07, 0.079]). Cronbach’s alpha in this study was 0.88 for the ‘working memory’ factor and 0.85 for the ‘inhibition’ factor.

The Russian-language version of the Ten-Item Personality Inventory (TIPI-RU) was used to assess parents’ personality traits (Gosling et al., 2003; Sergeeva et al., 2016). This short form consists of 10 items measuring five dimensions: (1) extraversion, (2) agreeableness, (3) conscientiousness, (4) neuroticism, and (5) openness (two items for each dimension). The respondents rated each item on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (“strongly disagree”) to 5 (“strongly agree”). Cronbach’s alpha in this study was 0.62 for extraversion, 0.60 for conscientiousness, 0.46 for neuroticism, 0.05 for agreeableness, and 0.23 for openness. Although some personality scales in the Inventory demonstrated questionable reliability coefficients, most of them showed Cronbach’s alpha values consistent with the results of previous studies and meta-analyses (Gnambs, 2014; Oshio et al., 2014).

Parenting behavior indicators were assessed using the item-reduced version of the Comprehensive General Parenting Questionnaire (CGPQ) (Ray et al., 2022;

Sleddens et al., 2016). The study used the Russian-language version of the Questionnaire adapted by Kornienko (Kornienko & Rudnova, 2023). It consists of 13 items divided into three scales: (1) 'structure', (2) 'care', and (3) 'control'. The participants were asked to rate each item on a 5-point Likert scale, ranging from 1 ("absolutely wrong") to 5 ("absolutely right"). Cronbach's alpha in this study was 0.65 for the 'structure' scale, 0.69 for the 'care' scale and 0.59 for the 'control' scale. The 'structure' scale characterizes how parents organize their children's environment by setting boundaries and rules, as well as helping them achieve certain goals. The 'care' scale shows the degree to which parents are involved in interactions with their children, providing them with support and responding to their needs. The 'control' scale reflects authoritarian controlling attitudes aimed at constant obedience, as well as adherence to norms and rules, which imply an expectation of a higher level of self-control from the child.

Data analysis

All the statistical analyses were performed using JASP (version 0.19.1.0). The Shapiro-Wilk test revealed significant deviations from a normal distribution ($p < 0.05$), which prompted the use of nonparametric methods. The Spearman correlation analysis was used to assess the relationships between parental personality traits, parenting behavior, and children's EF assessments. Linear regression analysis was performed to identify predictors of children's EF assessments. To identify differences in the manifestation of personality traits and parenting behavior indicators in groups of parents who differently assess the development of EFs in their children, we used neighborhood-based cluster analysis and one-way analysis of variance (ANOVA).

Results

Descriptive statistics provide an overview of the expression of study variables. Table 1 displays that the mothers tend to structure parenting, while their caring and controlling tendencies are lower. Among personality traits, conscientiousness and extraversion are highest, while neuroticism is lowest. Moreover, the mothers assess their children's working memory higher than inhibitory control.

To examine the relationships between parental personality traits, parenting behavior, and children's EF assessments, Spearman correlation analyses were conducted. The results revealed several significant correlations, detailed below. Structured parenting showed significant positive correlations with both working memory and inhibition in children. Caring parenting demonstrated similar positive correlations with both EF assessments. In contrast to other parenting behavior, controlling parenting showed small negative correlations with both working memory and inhibition. Further details are presented in Table 2.

As shown in Table 3, both working memory and inhibition scores showed positive relationships with extraversion, conscientiousness, openness, and agreeableness of the parents and negative associations with neuroticism.

Table 1

Descriptive statistics for parenting behavior, parental personality traits and children’s executive functions

Variables / Scales	M	SD
Comprehensive General Parenting Questionnaire		
Structure	4.318	0.451
Care	3.457	0.688
Control	3.527	0.638
Ten-Item Personality Inventory		
Extraversion	10.816	2.270
Agreeableness	9.761	1.947
Conscientiousness	11.692	1.987
Neuroticism	6.857	2.425
Openness	9.555	2.275
Childhood Executive Functioning Inventory		
Working memory	75.718	0.609
Inhibition	63.264	0.661

Table 2

Results of the Spearman correlation analysis of parenting behavior and children’s executive functions

Variables / Scales	Structure	Care	Control	Working memory	Inhibition
Structure	—				
Care	0.458***	—			
Control	0.278***	0.287***	—		
Working memory	0.166***	0.156***	-0.089*	—	
Inhibition	0.114**	0.177***	-0.125**	0.741***	—

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Table 3

Results of the Spearman correlation analysis of parental personality traits and children’s executive functions

Variables / Scales	Extraversion	Agreeableness	Conscientiousness	Neuroticism	Openness	Working memory	Inhibition
Extraversion	—						
Agreeableness	0.115**	—					
Conscientiousness	0.309***	0.144***	—				
Neuroticism	-0.254***	-0.207***	-0.143***	—			
Openness	0.313***	0.051	0.132**	-0.059	—		
Working memory	0.244***	0.086	0.267***	-0.245***	0.184***	—	
Inhibition	0.218***	0.091*	0.239***	-0.248***	0.136**	0.741***	—

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Structured parenting was most strongly associated with conscientiousness and also positively correlated with extraversion, agreeableness and openness, but negatively with neuroticism. Caring parenting had weaker but significant correlations with conscientiousness, agreeableness and extraversion, and a nonsignificant negative correlations with neuroticism. Controlling parenting was uniquely unrelated to most personality traits, with the exception of conscientiousness. More details are presented in Table 4.

Table 4

Results of the Spearman correlation analysis of parental personality traits and parenting behavior

Variables / Scales	Extraversion	Agreeableness	Conscientiousness	Neuroticism	Openness	Structure	Care	Control
Extraversion	—							
Agreeableness	0.115**	—						
Conscientiousness	0.309***	0.144***	—					
Neuroticism	-0.254***	-0.207***	-0.143***	—				
Openness	0.313***	0.051	0.132**	-0.059	—			
Structure	0.186***	0.179***	0.334***	-0.169***	0.135**	—		
Care	0.169***	0.113**	0.198***	-0.098*	0.044	0.458***	—	
Control	-0.034	-0.011	0.143***	0.045	-0.066	0.278***	0.287***	—

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

The linear regression analysis revealed several significant predictors of working memory and inhibition scores. For working memory, parental personality traits together explained 15.2% of the variance, and adding parenting behavior increased the explained variance to 18.4% (see Table 5).

For inhibition, personality traits explained 14.2% of the variance, and adding parenting behavior increased the explained variance to 18.9% (see Table 6). The analysis revealed distinct personality and parenting predictors for each EF component. For working memory, extraversion, conscientiousness, openness, and caring parenting were positive predictors, whereas neuroticism and controlling parenting showed negative impact. Similarly, for inhibition, conscientiousness and caring parenting again emerged as positive predictors, while neuroticism and controlling parenting remained negative predictors.

Using neighborhood-based clustering, we identified three groups of parents based on their assessments of their children’s EFs (working memory and inhibition). The optimal number of clusters was determined by evaluating the silhouette index, likelihood-based information criteria (Akaike information criterion and Bayesian information criterion) and elbow method. A three-cluster solution was selected as the most appropriate, explaining 69.8% of the total variation in the data.

Table 5

Results of the regression analysis for children's working memory

Variables	Unstandardized Beta	Standard Error	Standardized Beta	t	p
Model 1: $R^2 = 0.152$, $R_{adj}^2 = 0.144$, $F = 18.270$, $p < 0.001$					
(Intercept)	2.790	0.252		11.051	< .001
Extraversion	0.030	0.012	0.113	2.499	0.013
Agreeableness	0.005	0.013	0.014	0.344	0.731
Neuroticism	-0.053	0.011	-0.209	-4.843	< 0.001
Conscientiousness	0.059	0.013	0.190	4.440	< 0.001
Openness	0.025	0.012	0.092	2.139	0.033
Model 2: $R^2 = 0.184$, $R_{adj}^2 = 0.171$, $F = 14.226$, $p < 0.001$					
(Intercept)	2.988	0.323		9.236	< 0.001
Extraversion	0.025	0.012	0.093	2.061	0.040
Agreeableness	-0.002	0.013	-0.007	-0.167	0.867
Neuroticism	-0.050	0.011	-0.198	-4.640	< 0.001
Conscientiousness	0.060	0.014	0.193	4.397	< 0.001
Openness	0.022	0.012	0.083	1.938	0.053
Care	0.092	0.040	0.107	2.298	0.022
Structure	0.046	0.065	0.033	0.697	0.486
Control	-0.169	0.041	-0.182	-4.151	< 0.001

Table 6

Results of the regression analysis for children's inhibition

Variables	Unstandardized Beta	Standard Error	Standardized Beta	t	p
Model 1: $R^2 = 0.142$, $R_{adj}^2 = 0.134$, $F = 16.850$, $p < 0.001$					
(Intercept)	2.442	0.274		8.910	< 0.001
Extraversion	0.024	0.013	0.083	1.824	0.069
Agreeableness	0.007	0.014	0.022	0.524	0.601
Conscientiousness	0.065	0.014	0.192	4.471	< 0.001
Neuroticism	-0.062	0.012	-0.227	-5.217	< 0.001
Openness	0.017	0.013	0.060	1.382	0.168
Model 2: $R^2 = 0.189$, $R_{adj}^2 = 0.176$, $F = 14.759$, $p < 0.001$					
(Intercept)	2.903	0.348		8.343	< 0.001
Extraversion	0.016	0.013	0.056	1.240	0.215
Agreeableness	$8.881 \cdot 10^{-4}$	0.014	0.003	0.063	0.950
Conscientiousness	0.069	0.015	0.204	4.676	< 0.001
Neuroticism	-0.059	0.012	-0.217	-5.112	< 0.001
Openness	0.016	0.012	0.056	1.329	0.184
Structure	-0.054	0.070	-0.037	-0.771	0.441
Care	0.165	0.043	0.177	3.822	< 0.001
Control	-0.200	0.044	-0.199	-4.556	< 0.001

Cluster 1 showed the lowest scores on both variables ($M = 2.97$, $SD = 0.491$ for working memory and $M = 2.442$, $SD = 0.419$ for inhibition), hence Cluster 1 includes parents who rated their children's EFs as the lowest. In contrast, Cluster 3 showed the highest scores on both variables ($M = 4.355$, $SD = 0.327$ for working memory and $M = 4.002$, $SD = 0.330$ for inhibition), and this cluster included parents who assessed their children's EFs as the highest. Cluster 2 included parents who gave moderate ratings of their children's EFs ($M = 3.741$, $SD = 0.268$ for working memory and $M = 3.270$, $SD = 0.302$ for inhibition) (see Figure 1).

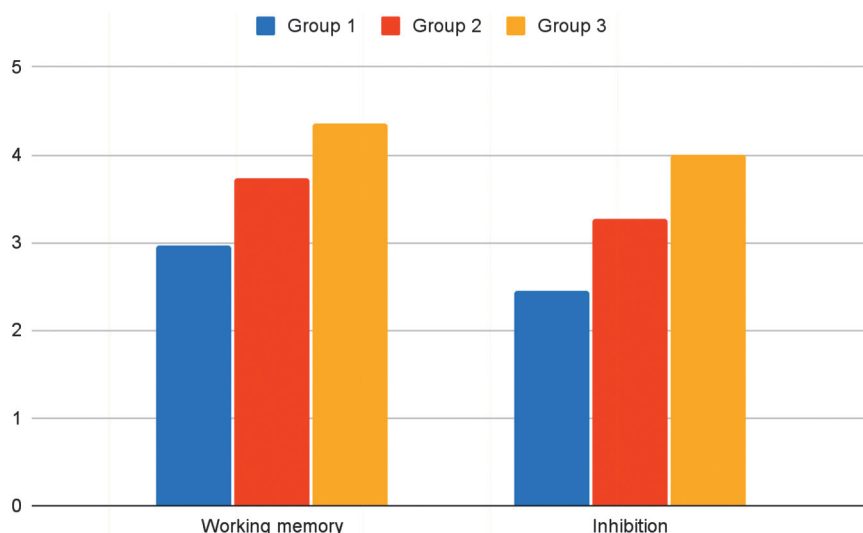


Figure 1. Results of the cluster analysis on the parental assessments of preschoolers' executive functions
 Source: created by Zhamilia N. Dzhan Saidova using Microsoft Excel

A one-way ANOVA was used to assess differences in parenting behavior and personality traits among the three groups. Table 7 and Figure 2 present the mean index values for each group.

Table 7

Means for personality traits and parenting behavior, and ANOVA results for the groups of parents with different assessments of their children's executive functions

Variables	Group 1	Group 2	Group 3	F	p
Personality traits					
Extraversion	10.008	10.729	11.552	16.64	< 0.001
Agreeableness	9.419	9.906	9.866	3.11	0.05
Conscientiousness	11.153	11.637	12.490	17.88	< 0.001
Neuroticism	7.968	6.832	6.238	19.27	< 0.001
Openness	9.065	9.376	10.155	9.13	< 0.001
Parenting behavior					
Structure	4.283	4.281	4.445	7.42	< 0.001
Care	3.324	3.425	3.628	6.96	< 0.001
Control	3.704	3.441	3.492	7.32	< 0.001

According to the results, the parents who rated their children's EFs as the lowest demonstrated more controlling behavior compared to the others ($F(2, 519) = 7.32, p < 0.001$). Conversely, the parents who rated their children's EFs as the highest demonstrated greater caring ($F(2, 519) = 6.96, p < 0.001$) and adopted more structured parenting practices ($F(2, 519) = 7.42, p < 0.001$).

Regarding personality traits, the higher the parents in the group rated their children's EFs, the higher were the scores on extraversion ($F(2, 519) = 16.64, p < 0.001$), conscientiousness ($F(2, 519) = 17.88, p < 0.001$) and openness to experience ($F(2, 519) = 9.13, p < 0.001$), but the lower was the score on neuroticism ($F(2, 519) = 19.27, p < 0.001$).

Discussion

Subjective Assessments of Children's Executive Functions and Parental Personality Traits

Previous research has shown that parental assessments of children's cognitive development do not always correspond to objective test results (Camerota et al., 2016; Vriezen, Pigott, 2002). Our study identified specific factors influencing these assessments, demonstrating significant relationships between parental personality traits and assessments of children's EFs. Higher levels of extraversion, conscientiousness and openness to experience were associated with more positive ratings of children's cognitive development, while neuroticism correlated with more negative assessments. This pattern suggests that emotionally stable, sociable, disciplined, and flexible parents tend to rate their children's cognitive abilities more favorably (Camerota et al., 2016).

The study design does not allow us to draw conclusions about whether parents with certain personality traits systematically overestimate or underestimate their children's actual abilities. However, given the increasing reliance on parental ratings in research on child cognition, understanding potential biases in these assessments becomes crucial. Future research should examine these potential biases and the factors that influence them. Our regression model using the Big Five personality traits as predictors explained only 14–15% of the variance in parental ratings, indicating the importance of other factors, such as child characteristics, situational variables and the quality of parent-child interactions.

Subjective Assessment of Children's Executive Functions and Parenting Behavior

The results of this study demonstrate a significant relationship between the parents' assessments of their children's EFs and their own parenting behavior. The children's actual difficulties with EFs influence their parents' perceptions, which in turn affect parenting behavior and, subsequently, the child's ongoing development of executive abilities. This reciprocal pattern creates a potentially self-reinforcing cycle that requires attention. For example, consistent with previous research, excessive parental control has been found to negatively impact children's cognitive and emotional development, suggesting a bidirectional relationship (Bindman et al., 2015).

Furthermore, the parents who rated their children's working memory and inhibition as relatively underdeveloped reported using more controlling parenting strategies than the other parents. This finding is consistent with cognitive models suggesting that subjective assessments influence emotional and behavioral responses (Beck, 1967).

In contrast, the parents who rated their children's EFs more positively tended to emphasize structured and caring parenting strategies. This pattern suggests two complementary interpretations: first, that structured and caring approaches may represent particularly adaptive parenting behavior that promote cognitive development; and second, that parents who perceive their children as capable of

self-regulation may find it easier to employ autonomy-supportive strategies. These findings are consistent with transactional models of parent-child interactions (Belsky et al., 1984).

Notably, when the parenting components (structure, care and control) were added to the regression models predicting EFs, they increased the explained variance by only 2.7% for working memory and 4.2% for and inhibition compared to the models using only parental personality traits as predictors. This modest increase suggested the existence of other, potentially more influential factors that should be explored in future research.

Parental Personality Traits and Parenting Behavior

The study revealed significant associations between parental personality traits and parenting behavior. Structured parenting — characterized by consistency, predictability and autonomy support — showed the strongest association with conscientiousness. This finding was consistent with the expectation that organized and disciplined individuals would tend to create more structured environments for their children. Positive correlations with extraversion, agreeableness and openness to experience, along with negative correlations with neuroticism, suggested that emotionally stable, sociable and flexible parents would be more likely to create orderly and supportive environments for their children's development. Care was similarly correlated with conscientiousness and extraversion, generally confirming previous research findings (Sahithya & Raman, 2021), while controlling behavior showed minimal associations with personality traits, with the exception of a positive association with conscientiousness. This pattern suggested that control might represent a response to specific child characteristics or situational factors, rather than a consequence of stable parental personality traits.

The findings of this study may have a number of ***practical implications*** for education programs, clinical practice and future research. Given the demonstrated relationship between parents' subjective assessments of their children's EF abilities and their subsequent parenting behavior, psychoeducational programs should consider parental perceptions in interventions aimed at improving children's EF development. For example, they could inform parents about normative trajectories of cognitive development at different ages.

Particular attention should be paid to parents with high levels of neuroticism, as our data suggest they may be prone to overestimating their children's EF difficulties and, consequently, adopting excessively controlling parenting styles. This group may benefit particularly from cognitive-behavioral interventions aimed at anxiety management and cognitive restructuring techniques.

Limitations. The results of our study should be interpreted with several limitations. First, the research focused exclusively on mothers as primary caregivers, potentially limiting the generalizability of the results to other caregiving figures, including fathers, grandparents or other guardians. Future investigations would benefit from including a more diverse sample of caregivers to better reflect the complexity of family caregiving systems.

Besides that, the study relied exclusively on parent reports for both parenting behavior and the development of EFs in children. While parental assessments provide valuable insights, they may be subject to reporting biases or perceptual inaccuracies. In addition, all the children attended preschool institutions, whereas in home-based settings, the influence of parental characteristics might have been different. To increase the reliability of future results, researchers could consider using multiple assessment methods and expanding the sample.

There are also limitations related to the specific measurement tools used. Their psychometric properties demonstrated only moderate reliability, which may have weakened the observed effect sizes. Although these reliability coefficients are consistent with previous studies using similar scales, they nevertheless suggest that the results should be interpreted with caution. Furthermore, it should be noted that Cronbach's alpha may not be an optimal reliability indicator for short scales, as it is particularly sensitive to scale length and often underestimates the reliability of short measures (Revelle, Zinbarg, 2009). Future investigations would benefit from employing measures with proven high reliability or increasing sample sizes to increase statistical power.

Regarding analytical limitations, the correlation and regression analyses yielded relatively modest effect sizes, indicating that the examined variables explained only part of the variance in parental assessments and children's EFs.

Future research should use more comprehensive models that incorporate these additional variables and examine their potential interactive effects. This approach would provide a more complete understanding of the factors that determine the development of EFs and related parental perceptions. Furthermore, longitudinal designs could help clarify the temporal dynamics and potential bidirectional relationships among these factors. These methodological improvements would address the limitations of the current study, relying upon its foundational findings.

Conclusion

Findings of present study support the integration of parental personality and perception assessments into early childhood screening programs. Such integration could help identify families at risk for suboptimal parenting practices and enable targeted preventive interventions. School programs could also benefit from incorporating psychoeducational components to help parents understand typical EFs development and effective support strategies, thereby reducing the discrepancy between parents' expectations and their children's actual abilities. Ultimately, by considering both cognitive and behavioral aspects of parenting within the framework of individual personality differences, we can develop more effective approaches to supporting the development of EFs in children across diverse family contexts.

Regarding assessments, our findings highlight the need for caution when interpreting parent-reported measures of children's EFs, particularly when making clinical or educational decisions. Practitioners should be aware that the CHEXI and similar instruments reflect not only children's actual abilities but also parents' cognitive assessments influenced by their personality traits. Whenever possible,

parent reports should be supplemented with performance-based measures and teacher ratings to provide a more comprehensive assessment. Future development of parent report instruments might consider incorporating correction factors to account for parental personality characteristics or including validity scales to detect potential response biases.

References

- Almazova, O.V., & Mostinets, K.O. (2023). Development of executive functions in preschoolers with different sibling positions. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(3), 543–559. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-543-559>
- Ameis, S.H., Haltigan, J.D., Lyon, R.E., Sawyer, A., Mirenda, P., Kerns, C.M., Smith, I.M., Vaillancourt, T., Volden, J., Waddell, C., Zwaigenbaum, L., Bennett, T., Duku, E., Elsabbagh, M., Georgiades, S., Ungar, W.J., Zaidman-Zait, A., Lai, M., & Szatmari, P. (2022). Middle-childhood executive functioning mediates associations between early-childhood autism symptoms and adolescent mental health, academic and functional outcomes in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(5), 553–562. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13493>
- Baker, C., & Kuhn, L. (2018). Mediated pathways from maternal depression and early parenting to children's executive function and externalizing behaviour problems. *Infant and Child Development*, 27(1), e2052. <https://doi.org/10.1002/icd.2052>
- Beck, A.T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Hoeber.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Belsky, J., & Barends, N. (2002). Personality and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 415–438). New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410612151>
- Berkes, J., Raikes, A., Bouguen, A., & Filmer, D. (2019). Joint roles of parenting and nutritional status for child development: Evidence from rural Cambodia. *Developmental Science*, 22(5), e12874. <https://doi.org/10.1111/desc.12874>
- Bindman, S.W., Pomerantz, E.M., & Roisman, G.I. (2015). Do children's executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through high school? *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 756–770. <https://doi.org/10.1037/edu0000017>
- Bosquet Enlow, M., Petty, C.R., Svelnys, C., Gusman, M., Huezo, M., Malin, A., & Wright, R.J. (2019). Differential effects of stress exposures, caregiving quality, and temperament in early life on working memory versus inhibitory control in preschool-aged children. *Developmental Neuropsychology*, 44(4), 339–356. <https://doi.org/10.1080/87565641.2019.1611833>
- Browne, D.T., Meunier, J.C., O'Connor, T.G., & Jenkins, J.M. (2012). The role of parental personality traits in differential parenting. *Journal of Family Psychology*, 26(4), 542–553. <https://doi.org/10.1037/a0028515>
- Camerota, M., Willoughby, M.T., Kuhn, L.J., & Blair, C.B. (2016). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): Factor structure, measurement invariance, and correlates in US preschoolers. *Child Neuropsychology*, 24(3), 322–337. <https://doi.org/10.1080/09297049.2016.1247795>
- Catale, C., Meulemans, T., & Thorell, L.B. (2015). The Childhood Executive Function Inventory: Confirmatory factor analyses and cross-cultural clinical validity in a sample of 8- to 11-year-old children. *Journal of Attention Disorders*, 19(6), 489–495. <https://doi.org/10.1177/1087054712470971>

- David, C. V. (2012). Working memory deficits in Math learning difficulties: a meta-analysis. *International Journal of Developmental Disabilities*, 58(2), 67–84. <https://doi.org/10.1179/2047387711Y.0000000007>
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M.A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Friedman, N.P., Miyake, A., Young, S.E., DeFries, J.C., Corley, R.P., & Hewitt, J.K. (2008). Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137(2), 201–225. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.137.2.201>
- Gagne, J.R. (2017). Self-control in childhood: A synthesis of perspectives and focus on early development. *Child Development Perspectives*, 11(2), 127–132. <https://doi.org/10.1111/cdep.12223>
- Gnamb T. (2014). A meta-analysis of dependability coefficients (test-retest reliabilities) for measures of the Big Five. *Journal of Research in Personality*, 52, 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.003>
- Gosling, S.D., Rentfrow, P.J., & Swann, W.B. Jr. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528. [https://doi.org/10.1016/s0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/s0092-6566(03)00046-1)
- Gueron-Sela, N., Camerota, M., Willoughby, M.T., Vernon-Feagans, L., & Cox, M.J. (2018). Maternal depressive symptoms, mother-child interactions, and children's executive function. *Developmental Psychology*, 54(1), 71–82. <https://doi.org/10.1037/dev0000389>
- Holochwost, S.J., Gariépy, J.-L., Propper, C.B., Gardner-Neblett, N., Volpe, V., Neblett, E., & Mills-Koonce, W.R. (2016). Sociodemographic risk, parenting, and executive functions in early childhood: The role of ethnicity. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 537–549. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.001>
- Hughes, C., & Devine, R.T. (2019). For better or for worse? Positive and negative parental influences on young children's executive function. *Child Development*, 90(2), 593–609. <https://doi.org/10.1111/cdev.12915>
- Huizinga, M., & Smidts, D.P. (2010). Age-related changes in executive function: A normative study with the Dutch version of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). *Child Neuropsychology*, 17(1), 51–66. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.509715>
- Huiver, R.M.E., Otten, R., de Vries, H., & Engels, R.C.M.E. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal of Adolescence*, 33(3), 395–402. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.07.012>
- Józsa, K., & Barrett, K.C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- Kamza, A., Putko, A., & Złotogórska, A. (2016). Maternal parenting attitudes and preschoolers' hot and cool executive functions. *Polish Psychological Bulletin*, 47(2), 236–246. <https://doi.org/10.1515/ppb-2016-0028>
- Kornienko, D.S., & Rudnova, N.A. (2023). Preliminary psychometric properties of the item reduced Comprehensive General Parenting Questionnaire. *Voprosy Psichologii*, 69(5), 125–139. (In Russ.).
- Koşkulu-Sancar, S., van de Weijer-Bergsma, E., Mulder, H., & Blom, E. (2023). Examining the role of parents and teachers in executive function development in early and middle childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 67, 101063. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101063>
- Lawson, G.M., Hook, C.J., & Farah, M.J. (2017). A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children. *Developmental Science*, 21(2), e12529. <https://doi.org/10.1111/desc.12529>

- Losoya, S.H., Callor, S., Rowe, D.C., & Goldsmith, H.H. (1997). Origins of familial similarity in parenting: A study of twins and adoptive siblings. *Developmental Psychology*, 33(6), 1012–1023. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.1012>
- Manolitsis, G., Georgiou, G.K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692–703. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Meuwissen, A.S., & Carlson, S.M. (2018). The role of father parenting in children's school readiness: A longitudinal follow-up. *Journal of Family Psychology*, 32(5), 588–598. <https://doi.org/10.1037/fam0000418>
- Oshio, A., Abe, S., Cutrone, P., & Gosling, S. D. (2014). Further validity of the Japanese version of the Ten Item Personality Inventory (TIPI-J). *Journal of Individual Differences*, 35(4), 236–244. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000145>
- Ray, C., van der Borgh-Sleddens, E., Augusta de Oliveira Figueiredo, R., Gubbels, J., Bjel-land, M., & Roos, E. (2022). Psychometric properties of the item-reduced version of the Comprehensive General Parenting Questionnaire for caregivers of preschoolers in a Finnish context. *PLoS ONE*, 17(8), e0270869. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270869>
- Revelle, W., & Zinbarg, R.E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145–154. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z>
- Sahithya, B.R., & Raman, V. (2021). Parenting style, parental personality, and child temperament in children with anxiety disorders—A clinical study from India. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 43(5), 382–391. <https://doi.org/10.1177/0253717620973376>
- Schmitt, S.A., Simpson, A.M., & Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*, 20(6), 409–431. <https://doi.org/10.1002/icd.733>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sergeeva, A.S., Kirillov, B.A., & Dzhumagulova, A.F. (2016). Translation and adaptation of short Five Factor Personality Questionnaire (TIPI-RU): Convergent validity, internal consistency and test-retest reliability evaluation. *Experimental Psychology (Russia)*, 9(3), 138–154. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090311>
- Sleddens, E.F., O'Connor, T.M., Watson, K.B., Hughes, S.O., Power, T.G., Thijs, C., De Vries, N.K., & Kremers, S.P. (2014). Development of the Comprehensive General Parenting Questionnaire for caregivers of 5–13 year olds. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1), 15. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-15>
- Smith, C.L. (2010). Multiple determinants of parenting: Predicting individual differences in maternal parenting behavior with toddlers. *Parenting*, 10(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/15295190903014588>
- Vafaenejad, Z., Elyasi, F., Moosazadeh, M., & Shahhosseini, Z. (2019). Psychological factors contributing to parenting styles: A systematic review [version 2; peer review: 1 approved, 2 not approved]. *F1000Research*, 7, 906. <https://doi.org/10.12688/f1000research.14978.2>
- Valcan, D.S., Davis, H., & Pino-Pasternak, D. (2017). Parental behaviours predicting early childhood executive functions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(3), 607–649. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9411-9>
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., & Baeyens, D. (2017). Keeping the spirits up: The effect of teachers' and parents' emotional support on children's working memory performance. *Frontiers in Psychology*, 8, 512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00512>
- Veraksa, A., Bukhalenkova, D., & Almazova, O. (2020). Executive functions and quality of classroom interactions in kindergarten among 5–6-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 11, 603776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603776>

- Votruba-Drzal, E. (2003). Income changes and cognitive stimulation in young children's home learning environments. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 341–355. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2003.00341.x>
- Vriezen, E.R., & Pigott, S.E. (2002). The relationship between parental report on the BRIEF and performance-based measures of executive function in children with moderate to severe traumatic brain injury. *Child Neuropsychology*, 8(4), 296–303. <https://doi.org/10.1076/chin.8.4.296.13505>
- 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>
- Yakupova, V.A., Suarez, A.D., & Shraibman, L.A. (2023). Preschoolers' executive function development and maternal birth experience: The moderating role of depression and the mode of delivery. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(3), 526–542. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-526-542>
- Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., & Pieper, S. (2013). Shifting ability predicts math and reading performance in children: A meta-analytical study. *Learning and Individual Differences*, 23, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.004>
- Yu, D., Caughy, M.O., Smith, E.P., Oshri, A., & Owen, M.T. (2020). Severe poverty and growth in behavioral self-regulation: The mediating role of parenting. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 68, 101135. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101135>
- Zelazo, P.D., Blair, C.B., & Willoughby, M.T. (2016). *Executive Function: Implications for Education*. NCER 2017-2000. Washington, D.C.: Institute of Education Sciences.

Article history:

Received 7 June, 2025

Revised 15 August, 2025

Accepted 17 August, 2025

For citation:

Dzhansaidova, Zh.N., Kornienko, D.S., & Rudnova, N.A. (2025). The impact of parental personality traits and parenting behavior in assessing the development of executive functions in preschoolers. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 22(3), 574–592. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-574-592> EDN: WDNSGL

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Authors' contribution:

Zhamilia N. Dzhansaidova — formal analysis, validation, visualization, writing of the original draft. Dmitriy S. Kornienko — conceptualization, formal analysis, investigation, methodology, writing, reviewing and editing. Natalia A. Rudnova — conceptualization, formal analysis, investigation, methodology, writing, reviewing and editing.

Bio notes:

Zhamilia N. Dzhansaidova, Junior Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9/4 Mokhovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: 0009-0006-6101-8548. E-mail: zhamilyadzansaidova@yandex.ru

Dmitriy S. Kornienko, Sc.D. in Psychology, Senior Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9/4 Mokhovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-6597-264X; eLibrary SPIN-code: 5115-4075; Scopus ID: 36053200600; Researcher ID: ABA-1083-2022. E-mail: dscorney@mail.ru

Natalia A. Rudnova, Ph.D. in Psychology, Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9/4 Mokhovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: 0000-0003-2063-2892; eLibrary SPIN-code: 2568-1314. E-mail: rudnova.na@yandex.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-574-592


EDN: WDNSGL

УДК 37.015.31

Исследовательская статья

Особенности личностных черт и родительского поведения как факторы оценки родителями регуляторных функций дошкольников

Ж.Н. Джансаидова  , Д.С. Корниенко , Н.А. Руднова 

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,
Москва, Российская Федерация
 zfamilyadzansaidova@yandex.ru

Аннотация. Регуляторные (исполнительные) функции в дошкольном возрасте являются важными предикторами когнитивного развития не только в детстве, но и во взрослой жизни. В свою очередь, на развитие регуляторных функций влияет множество факторов, включая личностные и средовые. В современных исследованиях также подчеркивается значимость родительского влияния, особенно с учетом того, что в последнее время в диагностике регуляторных функций детей широкое распространение получили методы, основанные на оценках родителей. Цель исследования — изучение вклада личностных черт и родительского поведения в оценку развития регуляторных функций у их детей. В исследовании приняли участие 526 матерей дошкольников (возраст — от 24 до 55 лет, $M = 36,74$, $SD = 4,91$). Для диагностики использовались русскоязычные версии следующих методик: Опросник про исполнительные функции у детей (CHEXI) для родителей и педагогов, Краткий пятифакторный опросник личности (TIPI-RU), Краткий опросник обобщенных характеристик родительского отношения (CGPQ). Выявлены значимые связи между личностными чертами родителей, родительским поведением и оценками регуляторных функций у их детей. Матери, которые более позитивно оценивали развитие регуляторных функций у своих детей, демонстрировали более высокую экстраверсию, добросовестность и открытость, а также более структурированное и заботливое воспитание, в то время как негативные оценки развития регуляторных функций детей коррелировали с нейротизмом и контролирующим поведением матерей. Структурированность родительского поведения положительно связана с добросовестностью, экстраверсией, доброжелательностью и открытостью опыту, и отрицательно — с нейротизмом. Забота в родительском поведении аналогичным образом коррелировала с добросовестностью и экстраверсией, в то время как контролирующее родительское поведение показало минимальные связи с личностными чертами. Результаты исследования подтверждают тесные взаимосвязи восприятия и оценивания детей родителями с особенностями родительского поведения и личностных черт, что подчеркивает необходимость критической интерпретации полученных от родителей оценок регуляторных функций детей в клинических и образовательных условиях, а также ценность интеграции нескольких

методов оценки при дальнейшей разработке усовершенствованных инструментов, учитывающих предвзятость родительского восприятия.

Ключевые слова: дошкольный возраст, регуляторные функции, оценка развития дошкольников, Опросник исполнительных функций у детей для родителей и педагогов, личностные черты родителей, родительское поведение

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (проект № 25-18-00562).

История статьи:

Поступила в редакцию 7 июня 2025 г.

Доработана после рецензирования 15 августа 2025 г.

Принята к печати 17 августа 2025 г.

Для цитирования:

Dzhansaidova Zh.N., Kornienko D.S., Rudnova N.A. The impact of parental personality traits and parenting behavior in assessing the development of executive functions in preschoolers // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2025. Т. 22. № 3. С. 574–592. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-574-592>
EDN: WDNSGL

Вклад авторов:

Ж.Н. Джансаидова — статистический анализ, визуализация результатов, написание текста. *Д.С. Корниенко* — концептуализация, методология, написание текста, редактирование. *Н.А. Руднова* — концептуализация, сбор данных, статистический анализ, методология, написание текста, редактирование.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Джансаидова Жамиля Нурмановна, младший научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (125009, Российская Федерация, Москва, ул. Моховая, 9, корп. 4). ORCID: 0009-0006-6101-8548. E-mail: zhamilyadzansaidova@yandex.ru

Корниенко Дмитрий Сергеевич, доктор психологических наук, старший научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (125009, Российская Федерация, Москва, ул. Моховая, 9, корп. 4). ORCID: 0000-0002-6597-264X; Scopus ID: 36053200600; Researcher ID: ABA-1083-2022; eLibrary SPIN-код: 5115-4075. E-mail: dscorney@mail.ru

Руднова Наталья Александровна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (125009, Российская Федерация, Москва, ул. Моховая, 9, корп. 4). ORCID: 0000-0003-2063-2892; Scopus ID: 58246513300; Researcher ID: AAC-9542-2021; eLibrary SPIN-код: 2568-1314. E-mail: rudnova.na@yandex.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-593-613


EDN: WENKDJ

УДК 159.923

Исследовательская статья

Предпочтение ценностей высоко- и низкоаутентичными школьниками в зависимости от пола

Р.М. Байрамян  , К.С. Чулюкин 

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва,
Российская Федерация
 roksana.bayramyan@mail.ru

Аннотация. В современных исследованиях все больше актуализируется необходимость расширить возрастные границы в изучении аутентичности. Фундаментальные основы аутентичного мышления и проявления аутентичного поведения закладываются именно в детском возрасте. Школьники принимают и проявляют свою аутентичность в том числе в зависимости от социально-культурного контекста. При этом особую важность приобретает ценностная сфера, которая также активно формируется и приобретает новые ориентации. Дети школьного возраста способны ранжировать ценности в соответствии со своими истинными предпочтениями и в зависимости от своей аутентичной жизни. Цель исследования — изучить предпочтение ценностей школьниками: в зависимости от пола в группах с высоким и низким уровнем аутентичности. В выборку вошли 159 респондентов (7–12 лет; $M = 9,4$; $SD_{\text{возраст}} = 1,29$), из них 86 мальчиков и 73 девочки. Для диагностики аутентичности использовались интервью, включающие пять блоков («Аутентичная жизнь», «Принятие влияния извне», «Самоотчуждение», «Поведение», «Баланс социального/индивидуального»), для определения ценностного профиля — «Опросник ценностей детей на основе изображений» (в русскоязычной адаптации), разработанный в парадигме теории ценностей Ш. Шварца. В результате получены статистически значимые различия выбора ценностей между мальчиками и девочками из высоко- и низкоаутентичных групп. Высокоаутентичные девочки и мальчики чаще предпочитают ценности конформизма, чем респонденты из низкоаутентичной группы. Также значимыми ценностями для девочек из высокоаутентичной группы выступила власть, а для низкоаутентичных мальчиков — универсализм. Ценности благожелательности важны как для высокоаутентичных, так низкоаутентичных мальчиков в сравнении с девочками из этих же групп. Полученные результаты способны расширить представления о соотношении аутентичности и ценностной сферы в области психологии развития и могут стать основой для дальнейших исследований.

Ключевые слова: аутентичность, ценности, школьники, пол

Финансирование. Участие Р.М. Байрамян в исследовании выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 25-18-00394, <https://ias.rscf.ru/user/doc/a.w.p.2025.104.main/10465721>

© Байрамян Р.М., Чулюкин К.С., 2025



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

Введение

Прослеживаемая тенденция исследований психологического и субъективного благополучия (Galinha et al., 2022; Kernis, Goldman, 2006; Lutz et al., 2023), жизнестойкости и совладания со стрессом (Нартова-Бочавер, 2023; Carver, Connor-Smith, 2010) все больше фокусируется на концептуализации аутентичной жизни: ощущение своего истинного «Я», проявление своей индивидуальной природы и уникальности. Данные исследования подчеркивают устойчивую сопряженность с сохранением верности себе, стремлением следовать своим мотивам и ценностям с целью мобилизации своих внутренних ресурсов, устойчивости к жизненным вызовам, поддержания ментального здоровья личности.

Аутентичность в рамках данного исследования понимается как черта личности, выражающаяся в способности сохранять верность своему истинному «Я», быть подлинным в своем мнении и поведении, оставаться самим собой, несмотря на возможные влияния извне (Нартова-Бочавер, 2011; Harter, 2001; Kernis, Goldman, 2006; Vannini, Franzese, 2008; Wood et al., 2008).

Превалирующее количество исследований посвящено изучению аутентичности во взрослом (Вачков, Храмова, 2021; Клементьева, 2020; Нартова-Бочавер, Ирхин, Резниченко, 2020; Hart et al., 2020; Satici, Kayis, Akin, 2013) и подростковом (Alchin et al., 2024; Peets, Hodges, 2018; Thomaes et al., 2017; Ullman, 1987) возрастах, но крайне слабо представлены исследования на детской выборке.

Вероятно, это связано с тем, что, во-первых, аутентичное мышление и поведение активно начинает проявляться с подросткового возраста, когда личность способна осознавать свои мысли, поступки, убеждения, индивидуальность и направляться в постижение своей подлинности и уникальности (Harter, 2001). В дальнейшем личность, воспринимая свою уникальность и веру в себя, проходит путь развития аутентичности до созревания истинного «Я». Действительно, более активно аутентичность проявляется в подростковом возрасте и продолжает усиливаться с возрастом, но при этом нельзя исключать стремление сохранения верности себе, своим убеждениям и ценностям в младшем школьном возрасте, хотя и в менее осознаваемой форме. Несмотря на дискуссии и разногласия относительно генезиса аутентичности, наша исследовательская позиция состоит в том, что процесс формирования аутентичности закладывается с раннего возраста и продолжает развиваться в течение жизни (Nartova-Bochaver et al., 2021).

Во-вторых, несформированность метапозиции, неспособность к рефлексии, самоанализу у младших школьников и школьников предшкольного возраста определяет невозможность адекватно оценить свою аутентичную жизнь. Тем не менее школьники с интересом относятся к себе и к своему внутреннему миру, они стремятся к постижению своего истинного «Я», проявлению подлинного себя в различных ситуациях, действиям в соответствии со своими желаниями и ценностями (Нартова-Бочавер и др., 2023).

В-третьих, считается, что дети младшего школьного и раннего подросткового возраста находятся в строго очерченных социальных границах (школь-

ные требования, социальные нормы, внутрисемейные правила и т.д.), тем самым выражение своей подлинности и веры самому себе, учитывая их возраст и социальный статус, может быть несколько затруднительным. Но аутентичная личность живет в соответствии с желаниями, мотивами, идеалами или убеждениями, которые она вполне может разделять с другими людьми, и это не мешает ей выражать себя (Cartwright et al., 2023).

Семантика аутентичности постулируется определением подлинности, истинности, но при понимании данной дефиниции необходимо принять во внимание равновесный баланс: соответствие внутренних желаний, мыслей, чувств, ценностей, поступков личности и социальных факторов (требований, норм, мнений других людей и пр.). Чувство аутентичности не может рассматриваться вне субъективного суждения и опыта личности, т.е. саморегулируемое и мотивационное мышление и поведение, в связи со взглядами, убеждениями и ценностями личности, определяют ее аутентичную жизнь (Kim et al., 2019), при этом аутентичная личность пребывает и развивается в социуме, впитывая культурные устои и ценности. Исторически выделяют два аспекта аутентичности. Интерперсональный аспект задан ценностями и моральными выборами личности, при котором аутентичная личность, отвечая за свои решения, уважает существующие нормы и других людей. Интраперсональный аспект определяется в способности быть самим собой, действовать в соответствии со своими ценностями, но вовсе необязательно — с моральными обязательствами. Некоторые исследования синтезируют оба аспекта, акцентируя общечеловеческий смысл аутентичности, отмечая, что истинное «Я» всегда позитивно (Guenther, Zhang, Sedikides, 2024; Toper, Sellman, Joseph, 2022).

Обращаясь к данному тезису, невозможно не учесть соотношение аутентичности и ценностей личности. Ощущение подлинности, стремление к проявлению своих чувств и убеждений развивается с формированием ценностной сферы в школьном возрасте. Некоторые исследования, но на взрослой выборке, подтверждают взаимосвязь аутентичности и реализацию личностью своих ценностей (Schwartz, Bardi, 2001; Smallenbroek, Zelenski, Whelan, 2017).

Ценности, согласно теории базовых индивидуальных ценностей Ш. Шварца, образуют круговой мотивационный континуум, в котором представлены более широкие или более узкие мотивационно-ценностные конструкции. Изначально было описано 10 типов ценностей, включенных в 4 ценностных блока:

- 1) *открытость к изменениям*, содержащий ценности «самостоятельность», «стимуляция», «гедонизм»;
- 2) *сохранение* — «конформизм», «традиция», «безопасность»;
- 3) *самоопределение* — «универсализм», «благожелательность»;
- 4) *самоутверждение*, содержащий в себе ценности «достижение», «власть» (Schwartz, 1992).

Впоследствии теория была уточнена расширением подтипов ценностей до 19 (Шварц и др., 2012). Но при изучении ценностной сферы детей чаще используют исходную теорию ценностей (Auer et al., 2023; Döring, Daniel, Knafo-Noam, 2016; Scholz-Kuhn et al., 2023).

Ценности определяют убеждения и мотивы, направляют поведение детей, способствуют адаптации, характеризуя личность (Döring, 2018). Ценности в младшем школьном возрасте дифференцированы, но ценностная сфера все еще формируется и стабилизируется (Scholz-Kuhn et al., 2023). Важность интенционального выбора ценностей у школьников может быть дифференцирована их верой в свои убеждения, сохранением своей подлинности или отсутствием перечисленного. При этом предпочтение тех или иных ценностей, например, с ориентированностью на себя или на других может быть детерминировано сохранением у школьников позиции «быть самим собой» или принятием позиции «быть таким, как надо». Не исключается, что эта тенденция, может усиливаться или уменьшаться в зависимости от личного выбора, социального давления, так как ценности в младшем школьном возрасте преимущественно носят адаптивный характер.

Пол — один из явных демографических показателей при изучении различий, особенно ценностной сферы. Важно отметить, что половые различия в ценностях могут не быть универсальными, выраженность данных различий может зависеть от разных составляющих: социальных, культурных, возрастных. Преимущественно во взрослом возрасте половые различия в ценностях представлены более эксплицитно. Традиционно считается, что мужчины склонны к ценностям власти, достижения, стимуляции, а женщины предпочитают ценности универсализма, благожелательности (Ржанова, Алексева, 2017; Schwartz, Rubel-Lifschitz, 2009). В детском возрасте половые различия ценностной сферы могут быть нивелированы или проявляться по-разному в соответствии с гендерными ролями и социальными ожиданиями.

Таким образом, в настоящее время понимание социальной природы аутентичности начинает эмпирически верифицироваться, открывается важность увеличения возрастных границ в изучении аутентичности и ценностной сферы, учитывая фактор пола. В этой связи изучение феномена аутентичности и ценностей, исходя из половых различий в младшем школьном возрасте, представляется ценным для расширения исследований в области психологии развития.

В контексте данного исследования возникает необходимость поставить следующий исследовательский вопрос: как различается предпочтение ценностей у мальчиков и девочек младшего школьного возраста в группах с высоким и низким уровнем аутентичности?

Цель исследования — изучить предпочтение ценностей школьниками с высоким и низким уровнем аутентичности в зависимости от пола.

Гипотеза — предполагается, что существуют значимые различия в предпочтении ценностей между мальчиками и девочками высоко- и низко-аутентичных групп.

Процедура и методы исследования

Выборка

Всего в исследовании приняло участие 159 респондентов школьного возраста (7–12 лет; $M = 9,4$; $SD_{\text{возраст}} = 1,29$), из них 86 мальчиков и 73 девочки. Выборка формировалась из генеральной совокупности, включающей крите-

рии географического расположения — отбирались респонденты, обучающиеся в российском мегаполисе; в возрасте от 7 до 12 лет; обеспечивалось относительно пропорциональное соотношение мальчиков и девочек. Также условием включения в выборку было получение добровольного согласия на участие в исследовании со стороны их родителей. Исключающими критериями в формировании выборки на этапе коррекции выступили несоответствие установленным демографическим параметрам ($N = 11$), отсутствие согласия родителей ($N = 1$), наличие языкового барьера — недостаточное владение языком исследования на уровне понимания инструкций ($N = 6$).

Инструменты

Аутентичность школьников диагностировалась с использованием метода интервью, включающего пять тематических блоков (Нартова-Бочавер и др., 2023; Nartova-Vochaver et. al., 2021):

1) «*Аутентичная жизнь*» определяет понимание респондентом концепта «быть самим собой», ощущение своей самобытности, уникальности, аутентичной жизни;

2) «*Принятие влияния извне*» отражает выраженность или степень восприятия респондентом внешних требований, социальных воздействий, и как с этим респондент способен выстраивать свою автономию, сохранять веру себе;

3) «*Самоотчуждение*» выявляет наличие или отсутствие отчужденности, отстраненности респондента от истинного «Я», возможных коллизий между сохранением своей подлинности и необходимости следовать социальным предписаниям;

4) «*Поведение*» демонстрирует проявление аутентичных действий, а также поступков, в которых респондент выражает свою индивидуальную самобытность (ощущение своей подлинности и аутентичные мысли равны аутентичным действиям);

5) «*Баланс социального/индивидуального*» характеризует, насколько респондент способен уравновесить соотношение стремления к социальной интеграции и свое истинное «Я».

Структура интервью методологически соотносится с основными подходами к аутентичности: экзистенциального (Kernis, Goldman, 2006), гуманистического (Wood et al., 2008) и субъектного (Рубинштейн, 2002).

Для диагностики ценностного профиля школьников была использована проективная методика «Опрос ценностей детей на основе изображений» (Picture-Based Value Survey for Children, PBVS-C) (Döring et. al., 2010) в русскоязычной адаптации (Bilsky et. al., 2022), концептуально разработанный в парадигме теории ценностей Ш. Шварца (Schwartz, 1994). Всего в методику входят 10 универсальных ценностей, включающих 20 ценностно-тематических сюжетов:

1) самостоятельность («открывать новое», «фантазировать») — познавательная позиция, исследование окружающего мира, продуктивное воображение, нестандартное мышление;

2) стимуляция («заниматься захватывающими делами», искать приключения) — интерес/стремление к новым впечатлениям и событиям, активное времяпрепровождение;

3) гедонизм («наслаждаться жизнью», «хорошо проводить время») — получение удовольствий от повседневных действий, увлечений;

4) достижение («быть лучшим», «показывать, что я умею») — потребность успеха, достижения лучших результатов, признания своих способностей, знаний и навыков;

5) власть («быть богатым и могучим», «быть лидером») — стремление к ведущей позиции/роли в коллективе, материальному благополучию и силе, способность/желание принимать решения, организовывать окружающих людей вокруг идеи или предложения;

6) безопасность («быть в безопасности», «быть защищенным») — избегание опасностей, необходимость/желание быть в защищенности;

7) традиция («думать о боге», «узнавать что-то о прошлом») — уважение и соблюдение традиций, устоев, обычаев, духовных и религиозных практик;

8) конформизм («соблюдать правила», «быть как все») — необходимость и важность соблюдения норм, правил, требований и социальных ожиданий, не отличаться от большинства;

9) благожелательность («помогать другим», «делать других счастливыми») — стремление к поддержке и помощи, вербально или действительно радовать окружающих;

10) универсализм («заводить новых друзей», «заботиться о природе») — контактность, открытость к новым знакомствам и дружелюбность, проявление заботы к окружающей среде.

Процедура сбора данных

Исследование проводилось в присутствии штатного психолога или классного руководителя. При проведении исследования учитывались возрастные особенности и возможности детей младшего школьного возраста: был выделен регламент для проведения исследования и отдыха между этапами исследования. Формат сбора данных — фронтальный.

Для оценки аутентичности респондентам предлагалось письменно ответить на 11 открытых вопросов про понимание и переживание аутентичности, дестабилизацию извне своего мнения, сохранение верности своему Я в различных ситуациях и пр.

Для оценки ценностей респондентам была предложена серия картинок-стикеров с 20 тематическими сюжетами, которые необходимо было наклеить на отдельный бланк в соответствии с ранжированным выбором респондентов от более к менее важным. Тематические сюжеты соотнесены с повседневными жизненными ситуациями детей и изображают ценностно значимое действие/ситуацию, что позволяет наиболее точно определить приоритетность в ценностном выборе школьников.

Статистическая обработка данных проводилась в прикладных статистических пакетах программы IBM SPSS Statistics 22.0. Использовались следующие статистические методы: дескриптивная статистика, непараметрическая однофакторная ANOVA по критерию Краскела — Уоллиса и апостериорные сравнения с помощью критерия Двасса — Стила — Кричлоу — Флигнера (DSCF).

Результаты

В соответствии с целью исследования и руководствуясь гипотезой, респонденты по переменной аутентичности были разделены на две группы: высоко- и низкоаутентичные на основе медианного значения ($Mdn = 16$); данные по методике ценностей были ранжированы по убыванию (от более важных к менее важным ценностям) отдельно в группе высоко- и низкоаутентичных респондентов.

В табл. 1 представлено распределение по количеству и процентным показателям девочек и мальчиков в высоко- и низкоаутентичных группах.

Таблица 1 / Table 1

**Таблица частотности по полу в высоко- и низкоаутентичных группах, $N = 159$ /
Frequency Table by Gender in High- and Low-Authenticity Groups, $N = 159$**

Аутентичность / Authenticity	Пол / Gender	Количество / Number	Доля от общего, % / Share of the total, %
Высокоаутентичная группа / High-Authenticity Group	Девочки / Girls	34	21,4
	Мальчики / Boys	47	29,6
Низкоаутентичная группа / Low-Authenticity Group	Девочки / Girls	39	24,5
	Мальчики / Boys	39	24,5

Как видно из данных табл. 1, среди высокоаутентичных детей мальчиков больше, чем девочек, а среди низкоаутентичных детей мальчиков и девочек одинаковое число.

На рис. 1 представлено распределение ценностей у высоко- и низкоаутентичных мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Как видно из графиков (рис. 1), ценности соблюдения правил и конформизма чаще низко оцениваются аутентичной группой, чем неаутентичной. Высоко- и низкоаутентичные девочки и мальчики низко оценивают ценности власти и достижения и также одинаково часто оценивают ценность помощи и благожелательности. При этом ценность, связанную с достижением власти, аутентичные мальчики чаще оценивают более высоко, чем аутентичные девочки. Аутентичные мальчики и девочки чаще выше оценивают ценности, связанные с открытостью изменениям («открывать новое», «фантазировать»), чем неаутентичные.

С целью проверки эффекта фактора групп (высокоаутентичные мальчики, высокоаутентичные девочки, низкоаутентичные мальчики, низкоаутентичные девочки) для каждой ценности был проведен однофакторный анализ, критерий Краскела — Уоллиса.



Рис. 1. Медианные значения распределения ценностей у высоко- и низкоаутентичных мальчиков и девочек ($N = 159$)

Примечания:

1) обозначение ценностей по кодам (здесь и далее по тексту): AC-1 — быть лучшим, AC-2 — показывать, что я умею, BE-1 — помогать другим, BE-2 — делать других счастливыми, CO-1 — соблюдать правила, CO-2 — быть как все, HE-1 — наслаждаться жизнью, HE-2 — хорошо проводить время, PO-1 — быть богатым и могучим, PO-2 — быть лидером, SD-1 — открывать новое, SD-2 — фантазировать, SE-1 — быть в безопасности, SE-2 — быть защищенным, ST-1 — заниматься захватывающими делами, ST-2 — искать приключения, TR-1 — думать о боге, TR-2 — узнавать что-то о прошлом, UN-1 — заводить новых друзей, UN-2 — заботиться о природе;

2) обозначения цвета линий на графике: синяя «m_auth» — высокоаутентичная группа мальчиков, оранжевая «f_auth» — высокоаутентичная группа девочек, серая «f_non_auth» — низкоаутентичная группа девочек, желтая «m_non_auth» — низкоаутентичная группа мальчиков.

Источник: создано Р.М. Байрамян с использованием MS Excel

Figure 1. Median Value Distributions among High- and Low-Authentic Boys and Girls, $N = 159$

Notes:

1) Code-designated values (here and further below): AC-1 = being the best, AC-2 = showing what I can do, BE-1 = helping others, BE-2 = making others happy, CO-1 = following the rules, CO-2 = being like everyone else, HE-1 = enjoying life, HE-2 = having a good time, PO-1 = being rich and powerful, PO-2 = being a leader, SD-1 = discovering new things, SD-2 = imagining, SE-1 = being safe, SE-2 = being protected, ST-1 = doing exciting things, ST-2 = seeking adventure, TR-1 = thinking about God, TR-2 = learning something about the past, UN-1 = making new friends, UN-2 = caring for nature;

2) The colors of the lines on the graph: blue “m_auth” = high-authenticity group of boys, orange “f_auth” = high-authenticity group of girls, gray “f_non_auth” = low-authenticity group of girls, yellow “m_non_auth” = low-authenticity group of boys.

Source: created by Roksana M. Bayramyan using MS Excel

Исходя из данных табл. 2, для таких ценностно-тематических сюжетов, как «помогать другим», «делать других счастливыми», «соблюдать правила», «быть как все», «быть богатым и могучим», «открывать новое», «фантазировать», существуют значимые различия в зависимости от пола и аутентичности на уровне $p \leq 0,05$.

Далее для уточнения различий были выполнены попарные сравнения данных между группами по перечисленным выше ценностям с помощью критерия Двасса — Стила — Кричлоу — Флигнера (см. табл. 3).

Таблица 2 / Table 2

Результаты однофакторного анализа, N = 159 / Results of the One-Way Analysis, N = 159

Ценности / Values	χ^2	df	p
АС-1: «Быть лучшим» / “Being the best”	6,695	3	0,082
АС-2: «Показывать, что я умею» / “Showing what I can do”	2,265	3	0,519
ВЕ-1: «Помогать другим» / “Helping others”	7,870	3	0,049
ВЕ-2: «Делать других счастливыми» / “Making others happy”	7,832	3	0,050
СО-1: «Соблюдать правила» / “Following rules”	8,984	3	0,030
СО-2: «Быть как все» / “Being like everyone else”	8,792	3	0,032
НЕ-1: «Наслаждаться жизнью» / “Enjoying life”	1,832	3	0,608
НЕ-2: «Хорошо проводить время» / “Having a good time”	4,243	3	0,236
РО-1: «Быть богатым и могучим» / “Being rich and powerful”	9,680	3	0,021
РО-2: «Быть лидером» / “Being a leader”	6,230	3	0,101
SD-1: «Открывать новое» / “Discovering new things”	8,447	3	0,038
SD-2: «Фантазировать» / “Imagining”	3,182	3	0,004
SE-1: «Быть в безопасности» / “Being safe”	5,733	3	0,125
SE-2: «Быть защищенным» / “Being protected”	3,671	3	0,299
ST-1: «Заниматься захватывающими делами» / “Doing exciting things”	4,513	3	0,211
ST-2: «Искать приключения» / “Seeking adventures”	0,272	3	0,965
TR-1: «Думать о боге» / “Thinking about God”	0,160	3	0,984
TR-2: «Узнавать что-то о прошлом» / “Learning something about the past”	2,010	3	0,570
UN-1: «Заводить новых друзей» / “Making new friends”	7,274	3	0,064
UN-2: «Заботиться о природе» / “Caring for nature”	4,077	3	0,253

Таблица 3 / Table 3

Попарные сравнения значимых ценностей между группами аутентичности в зависимости от пола, N = 159 / Pairwise Comparisons of Significant Values between Gender-Dependent Authenticity Groups, N = 159

Группы аутентичности в зависимости от пола / Gender-Dependent Authenticity Groups	W-критерий	p
ВЕ-1: «Помогать другим» / “Helping others”		
Высокоаутентичные мальчики и высокоаутентичные девочки / High-authentic boys and high-authentic girls	3,599	0,053
Высокоаутентичные мальчики и низкоаутентичные девочки / High-authentic boys and low-authentic girls	3,083	0,129
Высокоаутентичные мальчики и низкоаутентичные мальчики / High-authentic boys and low-authentic boys	2,071	0,459
Высокоаутентичные девочки и низкоаутентичные девочки / High-authentic girls and low-authentic girls	-0,796	0,943
Высокоаутентичные девочки и низкоаутентичные мальчики / High-authentic girls and low-authentic boys	-1,420	0,747
Низкоаутентичные девочки и низкоаутентичные мальчики / Low-authentic girls and low-authentic boys	-0,769	0,948
ВЕ-2: «Делать других счастливыми» / “Making others happy”		
Высокоаутентичные мальчики и высокоаутентичные девочки / High-authentic boys and high-authentic girls	2,075	0,458
Высокоаутентичные мальчики и низкоаутентичные девочки / High-authentic boys and low-authentic girls	-2,143	0,428
Высокоаутентичные мальчики и низкоаутентичные мальчики / High-authentic boys and low-authentic boys	0,854	0,931
Высокоаутентичные девочки и низкоаутентичные девочки / High-authentic girls and low-authentic girls	-2,801	0,195
Высокоаутентичные девочки и низкоаутентичные мальчики / High-authentic girls and low-authentic boys	-3,596	0,054
СО-1: «Соблюдать правила» / “Following rules”		
Высокоаутентичные мальчики и высокоаутентичные девочки / High-authentic boys and high-authentic girls	3,384	0,078

Окончание табл. 3 / Table 3, ending

Группы аутентичности в зависимости от пола / Gender-Dependent Authenticity Groups	W-критерий	p
Высокоаутентичные мальчики и низкоаутентичные девочки / High-authentic boys and low-authentic girls	3,741	0,041
Высокоаутентичные мальчики и низкоаутентичные мальчики / High-authentic boys and low-authentic boys	2,8966	0,170
Высокоаутентичные девочки и низкоаутентичные девочки / High-authentic girls and low-authentic girls	-0,0419	1,000
Высокоаутентичные девочки и низкоаутентичные мальчики / High-authentic girls and low-authentic boys	0,0000	1,000
Низкоаутентичные девочки и низкоаутентичные мальчики / Low-authentic girls and low-authentic boys	0,0000	1,000
CO-2: «Быть как все» / “Being like everyone else”		
Высокоаутентичные мальчики и высокоаутентичные девочки / High-authentic boys and high-authentic girls	-1,995	0,493
Высокоаутентичные мальчики и низкоаутентичные девочки / High-authentic boys and low-authentic girls	-1,150	0,848
Высокоаутентичные мальчики и низкоаутентичные мальчики / High-authentic boys and low-authentic boys	1,856	0,555
Высокоаутентичные девочки и низкоаутентичные девочки / High-authentic girls and low-authentic girls	0,706	0,959
Высокоаутентичные девочки и низкоаутентичные мальчики / High-authentic girls and low-authentic boys	4,220	0,015
Низкоаутентичные девочки и низкоаутентичные мальчики / Low-authentic girls and low-authentic boys	3,115	0,123
PO-1: «Быть богатым и могучим» / “Being rich and powerful”		
Высокоаутентичные мальчики и высокоаутентичные девочки / High-authentic boys and high-authentic girls	-4,171	0,017
Высокоаутентичные мальчики и низкоаутентичные девочки / High-authentic boys and low-authentic girls	-2,611	0,252
Высокоаутентичные мальчики и низкоаутентичные мальчики / High-authentic boys and low-authentic boys	-0,867	0,928
Высокоаутентичные девочки и низкоаутентичные девочки / High-authentic girls and low-authentic girls	1,631	0,657
Высокоаутентичные девочки и низкоаутентичные мальчики / High-authentic girls and low-authentic boys	3,038	0,138
Низкоаутентичные девочки и низкоаутентичные мальчики / Low-authentic girls and low-authentic boys	1,499	0,714
SD-2: «Фантазировать» / “Imagining”		
Высокоаутентичные мальчики и высокоаутентичные девочки / High-authentic boys and high-authentic girls	3,430	0,072
Высокоаутентичные мальчики и низкоаутентичные девочки / High-authentic boys and low-authentic girls	2,050	0,468
Высокоаутентичные мальчики и низкоаутентичные мальчики / High-authentic boys and low-authentic boys	-1,390	0,759
Высокоаутентичные девочки и низкоаутентичные девочки / High-authentic girls and low-authentic girls	-1,590	0,674
Высокоаутентичные девочки и низкоаутентичные мальчики / High-authentic girls and low-authentic boys	-4,650	0,006
Низкоаутентичные девочки и низкоаутентичные мальчики / Low-authentic girls and low-authentic boys	-3,400	0,077

Данные табл. 3 демонстрируют следующие значимые различия:

1) мальчики из высокоаутентичной группы в среднем больше предпочитают ценностно-тематический сюжет «помогать другим», чем девочки из высокоаутентичной группы ($p = 0,053$);

2) мальчики в сравнении с девочками из низкоаутентичной группы в среднем больше предпочитают ценностно-тематический сюжет «делать других счастливыми» ($p = 0,054$);

3) мальчики из высокоаутентичной группы в среднем больше предпочитают ценностно-тематический сюжет «соблюдать правила», чем девочки из низкоаутентичной группы ($p = 0,041$);

4) девочки из высокоаутентичной группы в среднем больше предпочитают ценностно-тематический сюжет «быть как все», чем мальчики из низкоаутентичной группы ($p = 0,015$);

5) девочки в сравнении с мальчиками из высокоаутентичной группы больше предпочитают ценностно-тематический сюжет «быть великим и могучим» ($p = 0,017$);

6) мальчики из низкоаутентичной группы в среднем больше предпочитают ценностно-тематический сюжет «фантазировать», чем девочки из высокоаутентичной группы ($p = 0,006$).

Обсуждение

Данное исследование направлено на то, чтобы ответить на исследовательский вопрос: как различается предпочтение ценностей у мальчиков и девочек младшего школьного возраста в группах с высоким и низким уровнем аутентичности?

Согласно полученным данным, статистически значимые различия были найдены в трех ценностных блоках:

1) блок *сохранение*, ценность «конформизм», ценностно-смысловые сюжеты «быть как все» и «соблюдать правила»,

2) блок *самоутверждение*, ценность «власть», ценностно-смысловой сюжет «быть богатым и могучим»,

3) блок *самоопределение*, ценности «универсализм» и «благожелательность», ценностно-смысловые сюжеты «фантазировать» и «помогать другим», «делать других счастливыми».

Блок *сохранение*, ценность «конформизм», ценностно-смысловые сюжеты «быть как все» и «соблюдать правила»

Девочки и мальчики младшего школьного возраста из высокоаутентичной группы в среднем больше предпочитают ценности *конформизма* («быть как все», «соблюдать правила»), чем мальчики и девочки из низкоаутентичной группы, что удивительно. Но можно предположить, что данный результат характерен именно младшему школьному возрасту, так как принятие тех или иных ценностей в данном возрасте преимущественно фиксируется на адаптивных механизмах нахождения в социуме (Bardi, Goodwin, 2011), а аутентичность не может проявляться вне социального контекста (Toper, Sellman, Joseph, 2022). Младшие школьники стремятся принимать правила и соблюдать требования (Байрамян, 2021), и это не входит в конфликт с их истинным «Я»; для младшего школьного возраста постижение себя и окружающих, принятие социального одобрения, возможно, сохраняя свою аутентичность.

Блок самоутверждение, ценность «власть», ценностно-смысловой сюжет «быть богатым и могучим»

Девочки младшего школьного возраста из высокоаутентичной группы больше предпочитают ценность власти («быть богатым и могучим»), чем мальчики из той же группы. Традиционно ценности власти и достижений чаще доминируют у мужского пола. Но полученные результаты демонстрируют обратную тенденцию для девочек младшего школьного возраста. Вероятно, понимание себя, проживание аутентичной жизни в контексте выбора ценностей у высокоаутентичных девочек связано с ожиданиями взрослых, где на девочек возлагается больше надежд, больше ожиданий лидерских позиций в академической сфере, а также достижений в школьной и внешкольной жизни. Девочки младшего школьного возраста более чутко относятся к подобным ожиданиям со стороны референтного взрослого, проецируют их на свои мысли, чувства и поведение, стараются соответствовать им. Показано, что младшие школьники способны усваивать общественные нормы и ценности и в соответствии с этим автономно выстраивать свое поведение (Щербинина, 2013).

Блок самоопределение, ценности «универсализм» и «благожелательность», ценностно-смысловые сюжеты «фантазировать» и «помогать другим», «делать других счастливыми»

У мальчиков младшего школьного возраста из высокоаутентичной группы ценность благожелательности («помогать другим») более приоритетна, чем у девочек из той же группы. Данный результат соответствует ранее проведенным исследованиям в рамках эвдемонического подхода к конструкту аутентичности (Huta, Waterman, 2014; Smallenbroek et al., 2017). В контексте настоящего исследования выражение индивидуальности, ощущение своего истинного «Я» у высокоаутентичных мальчиков в соотношении с ценностной сферой выражается во взаимопомощи, благожелательности и благополучии с добродетельным чувством, положительным аффектом, т.е. данная группа высокоаутентичных мальчиков демонстрирует систему ценностей, способствующую самореализации, развитию и процветанию через помощь другим. В то же время девочки с высоким уровнем аутентичности, как показано выше, склонны чаще выбирать ценность власти. В связи с тем, что аутентичность часто рассматривается через функционирование посредством добродетельных поступков (Stichter et al., 2024), поэтому выбор ценности помогать другим, проявляя свое истинное «Я», подтверждает общественно значимую важность помощи и добродетельности среди высокоаутентичных мальчиков.

Показательно, что мальчики из низкоаутентичной группы по сравнению с девочками из этой же группы больше предпочитают ценность благожелательности с другим ценностно-смысловым сюжетом — «делать других счастливыми». С одной стороны, можно предположить, что более низкий уровень аутентичности дезориентирует мальчиков младшего школьного возраста в отношении понимания себя и своих чувств, желаний, ввиду чего они склонны воспринимать себя и свою подлинность через счастье других. Невозможность глубокого постижения собственных чувств, своих истинных убеждений фор-

мирует ложное альтруистичное желание с выбором ценности, ориентированной на других. В предыдущих исследованиях установлено, что оценка ценностей, ориентированных на других, и ценности конформизма в подростковом возрасте снижаются: подростки преимущественно выбирают ценности, ориентированные на себя, и это становится неким индикатором проявления их индивидуальности (Daniel, Benish-Weisman, 2019). Можно предположить, что в младшем школьном возрасте ценности с ориентиром на других могут быть более значимы. С другой стороны, в данном контексте ценность благожелательности может нести еще и адаптивные ориентиры вне морального содержания, то есть дети склонны ориентироваться на других, делать все, чтобы осчастливить других.

В данный блок также входит ценностно-смысловой сюжет «фантазировать», который больше предпочитают мальчики младшего школьного возраста из группы низкоаутентичных в сравнении с девочками из высокоаутентичной группы. Данный результат можно считать вполне логичным, так как мальчики младшего школьного возраста, чтобы определиться со своими истинными чувствами и желаниями, постигая свою подлинность, могут прибегнуть к фантазированию, утрированному воображению, что позволит им справиться с возможными напряжением и беспокойством и адаптивно самоутвердиться (Байрамян, 2021).

Таким образом, гипотеза о существовании значимых различий в предпочтении ценностей между мальчиками и девочками высоко- и низкоаутентичных групп подтвердилась относительно ряда ценностей.

Заключение

Аутентичность как один из значимых аспектов позитивного психологического функционирования, формирования и развития личности не может состояться без усвоения ценностей. Школьники способны к самовыражению, проявлению своего истинного «Я», сохранению верности своим убеждениям и ценностям, несмотря на возможные социальные преграды; аутентичная личность не может быть понята вне социального контекста. По мере взросления сохранение своего истинного «Я» усиливается. Ценности в младшем школьном возрасте выступают в качестве регулятора социальных взаимодействий, интеграции в коллектив, адаптации к новым условиям. У школьников имеется дифференцированное понимание базовых ценностей, им важно быть включенными во взаимопомощь, важны ценности усвоения норм и соблюдения правил, благожелательности, что представляет собой ключевой ориентир адаптивности к среде и социокультурного развития данного возраста.

Учитывая теоретическую и концептуальную основы, настоящее исследование стремилось расширить исследовательское поле в изучении соотношения аутентичности и ценностей в зависимости от пола у младших школьников. Анализ данных о системе ценностей высоко- и низкоаутентичных детей младшего школьного возраста позволяет сделать следующие **выводы**:

1) в высокоаутентичной группе приоритетна ценность «конформизм»; при этом девочки предпочитают ценность «власть» больше, чем мальчики;

а мальчики больше склонны к ценности «универсализм» и «благожелательность», чем девочки;

2) в низкоаутентичной группе мальчики больше предпочитают ценность «благожелательность», чем девочки.

Список литературы

- Байрамян Р.М.* Самоотношение младших школьников как предиктор совладания с трудными жизненными ситуациями: дис. ... канд. психол. наук. Москва : НИУ ВШЭ, 2021. 177 с. EDN: [ABXSYD](#)
- Вачков И.В., Храмова Т.К.* Аутентичность и самореализация личности в период ранней взрослости // Психология и право. 2021. Т. 11. № 4. С. 14–24. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110402> EDN: [FPVPWK](#)
- Клементьева М.В.* «Подлинное Я» как предиктор формирующейся взрослости студентов // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 64–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250306> EDN: [YIWIJY](#)
- Нартова-Бочавер С.К.* Понятие аутентичности в зарубежной психологии личности: история, феноменология, исследования // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 6. С. 18–29. EDN: [PEQFLN](#)
- Нартова-Бочавер С.К.* Аутентичность личности как предиктор совладания со стрессом и возможный эффект стресса // Человек. 2023. Т. 34. № 4. С. 128–148. <https://doi.org/10.31857/S023620070027357-9> EDN: [IIFKHR](#)
- Нартова-Бочавер С.К., Ерофеева В.Г., Байрамян Р.М., Чулюкин К.С.* Повседневные представления об аутентичности: от детства к юности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20. № 3. С. 523–547. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-3-523-547> EDN: [EGQCBV](#)
- Нартова-Бочавер С.К., Ирхин Б.Д., Резниченко С.И.* Диспозициональная аутентичность во внутриличностном пространстве // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 3. С. 500–519. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-3-500-519> EDN: [VROPZG](#)
- Ржанова И., Алексеева О.* Различия ценностей мужчин и женщин // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 55. С. 8. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i55.353> EDN: [ZTTDXZ](#)
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с. EDN: [TDWNDE](#)
- Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С.* Утонченная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 43–70. EDN: [QYXAEH](#)
- Щербинина О.А.* Сопровождение развития младших школьников в современных условиях // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 4. С. 78–84. EDN: [RNMSGX](#)
- Alchin C.E., Machin T.M., Martin N., Burton L.J.* Authenticity and inauthenticity in adolescents: A scoping review // *Adolescent Research Review*. 2024. Vol. 9. No. 2. P. 279–315. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00218-8>
- Auer P., Makarova E., Döring A.K., Demo H.* Value transmission in primary schools: Are teachers' acculturation orientations a moderator? // *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. Article no. 1136303. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1136303>
- Bardi A., Goodwin R.* The dual route to value change: Individual processes and cultural moderators // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2011. Vol. 42. No. 2. P. 271–287. <https://doi.org/10.1177/00220221110396916>
- Bilsky W., Narтова-Bochaver S.K., Döring A.K.* The Structural Validity of the Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C): Analyses across and within Russian children and

- cross-cultural comparisons // ECP20. Book of abstracts. Madrid : European Association of Personality Psychology, 2022. P. 140-141.
- Cartwright T., Hulbert-Williams L., Evans G., Hulbert-Williams N.* Measuring authentic living from internal and external perspectives: A novel measure of self-authenticity // *Social Sciences & Humanities Open*. 2023. Vol. 8. No. 1. Article no. 100698. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100698>
- Carver C.S., Connor-Smith J.* Personality and coping // *Annual Review of Psychology*. 2010. Vol. 61. No. 1. P. 679–704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Daniel E., Benish-Weisman M.* Value development during adolescence: Dimensions of change and stability // *Journal of Personality*. 2019. Vol. 87. No. 3. P. 620–632. <https://doi.org/10.1111/jopy.12420>
- Döring A.K.* Measuring children's values from around the world: Cross-cultural adaptations of the Picture-Based Value Survey for children (PBVS-C) // *Studia Psychologica*. 2018. Vol. 18. No. 1. P. 49–59. <https://doi.org/10.21697/sp.2018.18.1.03>
- Döring A.K., Blauensteiner A., Aryus K., Drogekamp L., Bilsky W.* Assessing values at an early age: The picture-based value survey for children (PBVS-C) // *Journal of Personality Assessment*. 2010. Vol. 92. No. 5. P. 439–448. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.497423>
- Döring A.K., Daniel E., Knafo-Noam A.* Introduction to the special section value development from middle childhood to early adulthood—New insights from longitudinal and genetically informed research // *Social Development*. 2016. Vol. 25. No. 3. P. 471–571. <https://doi.org/10.1111/sode.12177>
- Galinha I.C., Balbino I.F., Devezas M.Á., Trigo B.R.* Authenticity is associated with psychological and subjective well-being: Convergence between the self-report and informant's report // *Journal of Humanistic Counseling*. 2022. Vol. 62. No. 2. P. 77–96. <https://doi.org/10.1002/johc.12173>
- Guenther C.L., Zhang Y., Sedikides C.* The authentic self is the self-enhancing self: A self-enhancement framework of authenticity // *Personality & Social Psychology Bulletin*. 2024. Vol. 50. No. 8. P. 1182–1196. <https://doi.org/10.1177/01461672231160653>
- Hart W., Richardson K., Breeden C.J., Kinrade C.* To be or to appear to be: Evidence that authentic people seek to appear authentic rather than be authentic // *Personality and Individual Differences*. 2020. Vol. 166. Article no. 110165. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110165>
- Harter S.* Authenticity // *Handbook of positive psychology* / ed. by C.R. Snyder, S.J. Lopez. Oxford, UK : Oxford University Press, 2001. P. 382–394. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195135336.003.0027>
- Huta V., Waterman A.S.* Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions // *Journal of Happiness Studies*. 2014. Vol. 15. No. 6. P. 1425–1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Kernis M.H., Goldman B.M.* A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research // *Advances in Experimental Social Psychology*. 2006. Vol. 38. P. 283–357. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(06\)38006-9](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(06)38006-9)
- Kim J., Chen K., Davis W.E., Hicks J.A., Schlegel R.J.* Approaching the true self: Promotion focus predicts the experience of authenticity // *Journal of Research in Personality*. 2019. Vol. 78. P. 165–176. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.12.001>
- Lutz P.K., Newman D.B., Schlegel R.J., Wirtz D.* Authenticity, meaning in life, and life satisfaction: A multicomponent investigation of relationships at the trait and state levels // *Journal of Personality*. 2023. Vol. 91. No. 3. P. 541–555. <https://doi.org/10.1111/jopy.12753>
- Nartova-Bochaver S.K., Bayramyan R.M., Chulyukin K.S., Yerofeyeva V.G.* What it means to be oneself: The everyday ideas of authenticity among primary school children and

- adolescents in Russia // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2021. Vol. 14. No. 3. P. 3–20. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0301> EDN: WIFQMZ
- Peets K., Hodges E.V.E. Authenticity in friendships and well-being in adolescence // *Social Development*. 2018. Vol. 27. No. 1. P. 140–153. <https://doi.org/10.1111/sode.12254>
- Satici S.A., Kayis A.R., Akin A. Predictive role of authenticity on psychological vulnerability in Turkish university students // *Psychological Reports*. 2013. Vol. 112. No. 2. P. 519–528. <https://doi.org/10.2466/02.07.pr0.112.2.519-528>
- Scholz-Kuhn R., Makarova E., Bardi A., Döring A.K. The relationship between young children's personal values and their teacher-rated behaviors in the classroom // *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. Article no. 1162335. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1162335>
- Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries // *Advances in experimental social psychology* / ed. by M. Zanna. New York : Academic Press, 1992. Vol. 25. P. 1–65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz S.H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? // *Journal of Social Issues*. 1994. Vol. 50. No. 4. P. 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Schwartz S.H., Bardi A. Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001. Vol. 32. No. 3. P. 268–290. <https://doi.org/10.1177/0022022101032003002>
- Schwartz S.H., Rubel-Lifschitz T. Cross-national variation in the size of sex differences in values: Effects of gender equality // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009. Vol. 97. No. 1. P. 171–185. <https://doi.org/10.1037/a0015546>
- Smallenbroek O., Zelenski J.M., Whelan D.C. Authenticity as a eudaimonic construct: The relationships among authenticity, values, and valence // *The Journal of Positive Psychology*. 2017. Vol. 12. No. 2. P. 197–209. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1187198>
- Stichter M., Vess M., Schlegel R., Hicks J. Can feelings of authenticity help to guide virtuous behavior? // *The Self, Civic Virtue, and Public Life* / ed. by N.E. Snow. New York : Routledge, 2024. P. 9–20. <https://doi.org/10.4324/9781003367857-2>
- Thomaes S., Sedikides C., van den Bos N., Hutteman R., Reijntjes A. Happy to be “Me?” Authenticity, psychological need satisfaction, and subjective well-being in adolescence // *Child Development*. 2017. Vol. 88. No. 4. P. 1045–1056. <https://doi.org/10.1111/cdev.12867>
- Toper A., Sellman E., Joseph S. Examining the structure of authenticity: A factor analytic study of the Authenticity Scale and Authenticity Inventory Subscales // *The Humanistic Psychologist*. 2022. Vol. 50. No. 2. P. 304–319. <https://doi.org/10.1037/hum0000223>
- Ullman C. From sincerity to authenticity: Adolescents' views of the “True self” // *Journal of Personality*. 1987. Vol. 55. No. 4. P. 583–595. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00453.x>
- Vannini P., Franzese A. The authenticity of self: Conceptualization, personal experience, and practice // *Sociology Compass*. 2008. Vol. 2. No. 5. P. 1621–1637. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2008.00151.x>
- Wood A.M., Linley P.A., Maltby J., Bahousis M., Joseph S. The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale // *Journal of Counseling Psychology*. 2008. Vol. 55. No. 3. P. 385–399. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.385>

История статьи:

Поступила в редакцию 10 июня 2025 г.

Доработана после рецензирования 12 июля 2025 г.

Принята к печати 14 июля 2025 г.

Для цитирования:

Байрамян Р.М., Чулюкин К.С. Предпочтение ценностей высоко- и низкоаутентичными школьниками в зависимости от пола // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2025. Т. 22. № 3. С. 593–613. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-593-613> EDN: WENKDJ

Вклад авторов: Р.М. Байрамян — концепция, дизайн исследования, написание текста. К.С. Чулюкин — сбор, обработка и анализ данных.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Байрамян Роксана Мамиконовна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, научно-учебная лаборатория психологии салутогенной среды, департамент психологии, факультет социальных наук; заместитель главного редактора журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Российская Федерация, 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20). ORCID: 0000-0002-0412-4495; eLibrary SPIN-код: 4188-6142. E-mail: roksana.bayramyan@mail.ru

Чулюкин Кирилл Сергеевич, выпускник аспирантуры, стажер-исследователь, научно-учебная лаборатория психологии салутогенной среды, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Российская Федерация, 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20). ORCID: 0000-0001-5208-7484; eLibrary SPIN-код: 9457-5208. E-mail: kchulyukin@hse.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-593-613

EDN: WENKDJ

UDC 159.923

Research article

Value Preferences of High- and Low-Authentic School Children Depending on Gender

Roksana M. Bayramyan  , Kirill S. Chulyukin 

HSE University, Moscow, Russian Federation

 roksana.bayramyan@mail.ru

Abstract. Contemporary research increasingly highlights the need to expand the age boundaries of authenticity studies. The foundational bases of authentic thinking and the manifestation of authentic behavior are laid precisely in childhood. Schoolchildren accept and express their authenticity, among other factors, depending on the socio-cultural context. Within this framework, the value sphere gains particular significance, as it is actively formed and acquires new orientations during this period. School-aged children are able to rank values according to their true preferences and their authentic life experience. The aim of this study is to examine schoolchildren's value preferences depending on gender in groups with high and

low levels of authenticity. The sample consisted of 159 respondents (aged 7–12 years; $M = 9.4$; $SD_{age} = 1.29$), including 86 boys and 73 girls. The research toolkit included an author-developed authenticity questionnaire and the “Picture-Based Value Survey for Children”. The results revealed statistically significant differences in value preferences between the boys and girls in the high- and low-authenticity groups. The high-authentic schoolchildren were found to prefer values of conformity more frequently than their low-authentic peers. Additionally, the value of power was particularly significant among the high-authentic girls, while universalism was more important for the low-authentic boys. The value of benevolence was salient for both the high- and low-authentic boys compared to the girls in the same groups. The study has confirmed the hypothesis regarding the existence of significant differences in value preferences between boys and girls in groups with high and low authenticity. The obtained results may contribute to a deeper understanding of the relationship between authenticity and the value sphere in developmental psychology and serve as a basis for further research in this area.

Key words: authenticity, values, schoolchildren, gender

Funding. The participation of R.M. Bayramyan in this study was supported by the Russian Science Foundation, project number 25-18-00394, <https://ias.rscf.ru/user/doc/a.w.p.2025.104.main/10465721>

References

- Alchin, C.E., Machin, T.M., Martin, N., & Burton, L.J. (2024). Authenticity and inauthenticity in adolescents: A scoping review. *Adolescent Research Review*, 9(2), 279–315. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00218-8>
- Auer, P., Makarova, E., Döring, A.K., & Demo, H. (2023). Value transmission in primary schools: Are teachers’ acculturation orientations a moderator? *Frontiers in Education*, 8, 1136303. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1136303>
- Bardi, A., & Goodwin, R. (2011). The dual route to value change: Individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 271–287. <https://doi.org/10.1177/00220221110396916>
- Bayramyan, R.M. (2021). *Self-attitude of primary school students as a predictor of coping with difficult life situations*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: HSE University. (In Russ.)
- Bilsky, W., Nartova-Bochaver, S.K., & Döring, A.K. (2022). The structural validity of the Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C): Analyses across and within Russian children and cross-cultural comparisons. *ECP20. Book of abstracts* (pp. 140–141). Madrid: European Association of Personality Psychology.
- Cartwright, T., Hulbert-Williams, L., Evans, G., & Hulbert-Williams, N. (2023). Measuring authentic living from internal and external perspectives: A novel measure of self-authenticity. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100698. <https://doi.org/10.1016/j.ssa-ho.2023.100698>
- Carver, C.S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 679–704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Daniel, E., & Benish-Weisman, M. (2019). Value development during adolescence: Dimensions of change and stability. *Journal of Personality*, 87(3), 620–632. <https://doi.org/10.1111/jopy.12420>
- Döring, A.K. (2018). Measuring children’s values from around the world: Cross-cultural adaptations of the Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C). *Studia Psychologica*, 18(1), 49–59. <https://doi.org/10.21697/sp.2018.18.1.03>
- Döring, A.K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L., & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: The picture-based value survey for children (PBVS-C). *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439–448. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.497423>

- Döring, A.K., Daniel, E., & Knafo-Noam, A. (2016). Introduction to the special section value development from middle childhood to early adulthood—New insights from longitudinal and genetically informed research. *Social Development, 25*(3), 471–481. <https://doi.org/10.1111/sode.12177>
- Galinha, I.C., Balbino, I.F., Devezas, M.Â., & Trigo, B.R. (2022). Authenticity is associated with psychological and subjective well-being: Convergence between the self-report and informant's report. *The Journal of Humanistic Counseling, 62*(2), 77–96. <https://doi.org/10.1002/johc.12173>
- Guenther, C.L., Zhang, Y., & Sedikides, C. (2024). The authentic self is the self-enhancing self: A self-enhancement framework of authenticity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 50*(8), 1182–1196. <https://doi.org/10.1177/01461672231160653>
- Hart, W., Richardson, K., Breenen, C.J., & Kinrade, C. (2020). To be or to appear to be: Evidence that authentic people seek to appear authentic rather than be authentic. *Personality and Individual Differences, 166*, 110165. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110165>
- Harter, S. (2001). Authenticity. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 382–394). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195135336.003.0027>
- Huta, V., & Waterman, A.S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies, 15*(6), 1425–1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Kernis, M.H., & Goldman, B.M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology, 38*, 283–357. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(06\)38006-9](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(06)38006-9)
- Kim, J., Chen, K., Davis, W.E., Hicks, J.A., & Schlegel, R.J. (2019). Approaching the true self: Promotion focus predicts the experience of authenticity. *Journal of Research in Personality, 78*, 165–176. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.12.001>
- Klementyeva, M.V. (2020). “Authentic self” as a predictor of emerging adulthood in students. *Psychological Science and Education, 25*(3), 64–74. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2020250306>
- Lutz, P.K., Newman, D.B., Schlegel, R.J., & Wirtz, D. (2023). Authenticity, meaning in life, and life satisfaction: A multicomponent investigation of relationships at the trait and state levels. *Journal of Personality, 91*(3), 541–555. <https://doi.org/10.1111/jopy.12753>
- Nartova-Bochaver, S.K. (2011). Understanding of authenticity in foreign psychology of personality: History, phenomenology, researches. *Psichologicheskii Zhurnal, 32*(6), 18–29. (In Russ.)
- Nartova-Bochaver, S.K. (2023). Personal authenticity as a predictor of coping with stress and possible effect of the stress. *Chelovek, 34*(4), 128–148. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S023620070027357-9>
- Nartova-Bochaver, S.K., Bayramyan, R.M., Chulyukin, K.S., & Yerofeyeva, V.G. (2021). What it means to be oneself: The everyday ideas of authenticity among primary school children and adolescents in Russia. *Psychology in Russia: State of the Art, 14*(3), 3–20. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0301>
- Nartova-Bochaver, S.K., Irkhin, B.D., & Reznichenko, S.I. (2020). Trait authenticity in the intrapersonal space. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 17*(3), 500–519. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-3-500-519>
- Nartova-Bochaver, S.K., Yerofeyeva, V.G., Bayramyan, R.M., & Chulyukin, K.S. (2023). Everyday representations of authenticity: From childhood to youth. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 20*(3), 523–547. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-3-523-547>
- Peets, K., & Hodges, E.V.E. (2018). Authenticity in friendships and well-being in adolescence. *Social Development, 27*(1), 140–153. <https://doi.org/10.1111/sode.12254>

- Rubinshtein, S.L. (2002). *Fundamentals of General Psychology*. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.)
- Rzhanova, I.E., & Alekseeva, O.S. (2017). Differences in values between men and women. *Psychological Studies*, 10(55), 8. (In Russ.) <https://doi.org/10.54359/ps.v10i55.353>
- Satici, S.A., Kayis, A.R., & Akin, A. (2013). Predictive role of authenticity on psychological vulnerability in Turkish university students. *Psychological Reports*, 112(2), 519–528. <https://doi.org/10.2466/02.07.pr0.112.2.519-528>
- Scholz-Kuhn, R., Makarova, E., Bardi, A., & Döring, A.K. (2023). The relationship between young children’s personal values and their teacher-rated behaviors in the classroom. *Frontiers in Education*, 8, 1162335. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1162335>
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Schwartz, S.H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268–290. <https://doi.org/10.1177/0022022101032003002>
- Schwartz, S., Butenko, T.P., Sedova, D.S., & Lipatova, A.S. (2012). Theory of basic personal values: Validation in Russia. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 9(2), 43–70. (In Russ.)
- Schwartz, S.H., & Rubel-Lifschitz, T. (2009). Cross-national variation in the size of sex differences in values: Effects of gender equality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 171–185. <https://doi.org/10.1037/a0015546>
- Shcherbinina, O.A. (2013). Maintenance of younger school students’ development in modern conditions. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (4), 78–84. (In Russ.)
- Smallenbroek, O., Zelenski, J.M., & Whelan, D.C. (2017). Authenticity as a eudaimonic construct: The relationships among authenticity, values, and valence. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1187198>
- Stichter, M., Vess, M., Schlegel, R., & Hicks, J. (2024). Can feelings of authenticity help to guide virtuous behavior? In N.E. Snow (Ed.), *The Self, Civic Virtue, and Public Life* (pp. 9–20). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003367857-2>
- Thomaes, S., Sedikides, C., van den Bos, N., Hutteman, R., & Reijntjes, A. (2017). Happy to be “Me?” Authenticity, psychological need satisfaction, and subjective well-being in adolescence. *Child Development*, 88(4), 1045–1056. <https://doi.org/10.1111/cdev.12867>
- Tooper, A., Sellman, E., & Joseph, S. (2022). Examining the structure of authenticity: A factor analytic study of the Authenticity Scale and Authenticity Inventory Subscales. *The Humanistic Psychologist*, 50(2), 304–319. <https://doi.org/10.1037/hum0000223>
- Ullman, C. (1987). From sincerity to authenticity: Adolescents’ views of the “True self.” *Journal of Personality*, 55(4), 583–595. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00453.x>
- Vachkov, I.V., & Khramova, T.K. (2021). Authenticity and self-realization of personality in early adulthood. *Psychology and Law*, 11(4), 14–24. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110402>
- Vannini, P., & Franzese, A. (2008). The authenticity of self: Conceptualization, personal experience, and practice. *Sociology Compass*, 2(5), 1621–1637. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2008.00151.x>
- Wood, A.M., Linley, P.A., Maltby, J., Baliousis, M., & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 385–399. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.385>

Article history:

Received 10 June, 2025

Revised 12 July, 2025

Accepted 14 July, 2025

For citation:

Bayramyan, R.M., & Chulyukin, K.S. (2025). Value preferences of high- and low-authentic school children depending on gender. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 22(3), 593–613. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-593-613> EDN: WEHKDJ

Authors' contribution: *Roksana M. Bayramyan* — concept and design of the research, text writing. *Kirill S. Chulyukin* — processing of the collected materials and analysis of the obtained data.

Conflicts of interest:

The authors declare no conflict of interest.

Bio notes:

Roksana M. Bayramyan, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Laboratory for the Psychology of Salutogenic Environment, School of Psychology, Faculty of Social Sciences; Deputy Editor-in-Chief, Editorial Board of the Journal “Psychology. Journal of the Higher School of Economics”, HSE University (20 Myasnitskaya St, Moscow, 101000, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-0412-4495; eLibrary SPIN-code: 4188-6142. E-mail: roksana.bayramyan@mail.ru

Kirill S. Chulyukin, Graduate of Doctoral School of Psychology (HSE), Research Assistant, Laboratory for the Psychology of Salutogenic Environment, School of Psychology, Faculty of Social Sciences, HSE University (20 Myasnitskaya St, Moscow, 101000, Russian Federation). ORCID: 0000-0001-5208-7484; eLibrary SPIN-code: 9457-5208. E-mail: kchulyukin@hse.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-614-628

EDN: WFEUXH

UDC 316.6

Brief research report

Back to Nature with Moscovici

Jorge Correia Jesuino 

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), *Lisbon, Portugal*
jorge.correia.jesuino@gmail.com

Abstract. The author attempts to present Serge Moscovici's original new look into the sex-gender *thêmata* within the context of what he called the “natural question”. As Moscovici argued, a return to nature was imperative, but hardly achievable given the lifestyles of our *hubris* societies. In commemoration of the centenary of his birth (1925–2014), this article aims to highlight Serge Moscovici's contribution to elucidating what he meant by the “natural question”, i.e., the complex relations between human societies and nature, not as opposites but as historically interconnected phenomena. Serge Moscovici was one of the first authors to draw our attention to the priority of preserving nature through degrowth turn as an imperative for our own survival. According to this long-term visionary perspective, we, humans, must completely abandon our predatory lifestyles and also implement profound changes in unequal social relations, in which the “second sex” could come to assume a decisive historical role. Although the concept of *ecofeminism* was not invented by him, it was Moscovici who first introduced the idea of relating the condition of women under domination to the natural question, not as a meritocratic version of the war of the sexes, but rather as a radical change in the role of the family as the fundamental traditional structure of society. Serge Moscovici's original interpretation of Sophocles' classic *Antigone* is an illustration of this movement, already noticeable in our time.

Key words: S. Moscovici, nature, culture, society, ecology, feminism, Antigone

Ce n'est pas l'individu qui invente, c'est le sujet,
plus riche que lui, et comportant, outre l'individualité
de l'être individué, une certaine charge de nature,
de l'être non individué'
G. Simondon¹

Images of Nature

I would like to share a few, albeit scattered, thoughts on a complex topic that keeps cropping up. I am referring to the relationship between nature and culture, which is currently at the center of our environmental concerns, and which runs

¹ It is not the individual who invents, it is the subject richer than the individual, and comprising in addition to the individuality of the individual being, a certain patch of nature, of the non individuated being (Simondon, 1958).

through the entire history of philosophy, as well as the history of science, as Serge Moscovici so aptly pointed out.

The thesis that I would like to submit, briefly, draws on the Greek proto-philosophers' concept of *physis*, suggesting that more than 2500 years later, it still retains its heuristic vitality. As early as 1935, in his lecture on “*Introduction to Metaphysics*”, Martin Heidegger wrote:

“What does the word *physis* say? It says that which unfolds from itself (...), the action of unfolding by opening up and in such unfolding, of making its appearance, of standing in this appearance and remaining there” (Heidegger, 1958, p. 126).

This is how Nature would be represented by the Greeks and, according to Heidegger, it is closely linked to the concept of *Being*, which should be distinguished from *beings*. This organic vision of Nature is in terms of emergence, of internal growth, and the process of cyclical reproduction, which we can observe using cinematographic techniques, for example, in the metamorphosis that transforms a seed into a flower or a caterpillar into a butterfly.

When I asked my students what image they had of nature, they almost never referred to the plane of immanence; rather, they responded in terms of a multitude of material beings, things that exist outside of us, obeying scientific laws, but are also sometimes capricious and dangerous. In the context of transcendence, they rarely mentioned the four elements of the Greek universe — Earth, Water, Fire, Air — each with its own *physis*, like animals, or even the animals that we are. We will have to wait for Gaston Bachelard to return to the poetry of the elements — *Water and Dreams*, *Air and Dreams*, *The Poetics of Space* — titles that once again take us back to this idea of matter, the roots of which go back to a time when poetry and philosophy were not yet separated (Bachelard, 1942, 1943, 1948).

This somewhat animistic image of nature, implied the word *physis*, is also related to the idea conveyed in Heraclitus' aphorism that “*nature likes to hide*” (*kruptein, kruptesthai*), which Pierre Hadot analyses in detail in his excellent essay entitled *Le voile d'Isis. Essais sur l'histoire de l'idée de nature* (Hadot, 2004). Heraclitus' aphorism has been the subject of scholarly philosophical interpretations, which I will limit myself to merely alluding to. The meaning seems to be that nature holds secrets, that the principle that animates natural elements as much as living beings is difficult to understand, and it is precisely this mystery that philosophers will later attempt to unravel, this veil of Isis that they will attempt to lift. Let us also recall Merleau-Ponty in his courses on Nature, presented “*as a stratum or layer of total Being*” (*feuillelet ou couche de l'Être total*) (Merleau-Ponty, 1995, p. 266).

According to Pierre Hadot, this transition from the concept of ‘*physis*’ to the concept of ‘*nature*’ marks an attempt to create a scientific object, albeit a preliminary one, among the Presocratics (Hadot, 2004). But it was also in Greece, as we well know, that science made its debut, thanks to systematic observation and abstract reflection, which led from medicine to geometry, as well as to the deciphering of

celestial phenomena and the construction of temples. The holistic *'physis'* is fragmented into increasingly abstract entities, as will be the case with Plato's *Ideas*.

It was also at those ancient times that Man emerged as a subject of culture, opposed to Nature — an ontic distinction that would become increasingly distant. The triangle, the vertices of which are Nature, Culture and Science acquired its first configuration and laid the foundations for a dialectic that still exists today. One might also suggest that it was the modern Baconian science that primarily contributed to widening the gap between culture (or society) and nature. This triangular metaphor suggests that balance between these three poles will be the exception rather than the rule. In this triangle, the vertex occupied by the Science has replaced God. Science, as practiced since the 17th century, becomes possible only if we accept the fact that nature is stable and predictable, and that there are laws governing phenomena. And man, in turn, will become less dependent on the whims or secrets of nature, especially if he is able to follow the example of Prometheus, who stole fire from the gods and, in turn, succeeded in dominating them.

Man master of Nature

The contrast between the organic and the mechanical representations of nature was the subject of one of Serge Moscovici's first seminal works, *Essai sur l'Histoire Humaine de la Nature* (Moscovici, 1968), followed in 1972 by the equally famous *La Société contre Nature* (Moscovici, 1994/1972); he would return to this theme throughout his life. A few years later, in 1980, Carolyn Merchant published a fascinating book, *The Death of Nature* (Merchant, 1980), which similarly attributed the distinction between the organic and mechanical views of nature to the new modern post-Cartesian science. Both authors emphasized the consequences of this historical change in terms of the depletion of the planet's resources and the domestication of animals and humans.

Let us recall now the voice of one of the great Greek tragedians, Sophocles, in his famous *Ode to Man* (Sophocles, 2003/442 BCE), sung by the Chorus of Antigone. The *Ode* has been commented on many times, which is understandable, given the poetic and philosophical quality of this unique classical tragedy (for a review, see Steiner, 1984).

Among the commentaries on Sophocles' *Ode*, those made by Heidegger, again in his 1935 text (Heidegger, 1958), seem particularly revealing to me. Recall that this *Ode* represents the first intervention of the Chorus in the tragedy, introducing a kind of background that will permeate the subsequent tragic events. The Chorus sings the excellence of man. Man, in the broadest sense of Humanity (with a capital 'H'), is that prodigious being who has conquered nature by navigating the waters, tilling the soil, domesticating animals and, finally, by using language and winged thought, has managed to comprehend the rules that govern cities (Sophocles, 2003/442 BCE, lines 355–357).

For Heidegger, if I understand him correctly, the essence of Man, his *physis*, is contained in the Greek word *'deinon'*, which opens the poem and is rendered by him into German as *'Unheimlich'*, by the English translator as *'uncanny'* and by the

French translator as *'inquiétant'*. This Greek word — *deinon* — places us in the semantic zone of the strange, the *prodigious*, the supreme example of which is Man. The poem refers to the prodigious things over which Man has come to dominate — the sea, the land and the animals. These natural elements are presented here not as poetic and harmonious, but rather in terms of the violence, *'deinon'*, that they exert on Man. Heidegger uses the term *'prepotency'* here as an excess coming from this external nature, but which is also found in man, since he too is capable, in turn, of resisting it with his own violence. But there is a limit, *death*, from which man can never escape (Heidegger, 1958).

The second stanza adds something even more specifically human to the list of prodigies: the word, and this word will multiply man's talents, enabling him to build cities (*polises*) and, above all, to establish the rules and laws that govern them. Thus, within the *polis*, a different kind of violence will arise, a prepotency that stems from the conflict between the multiplicity of knowledge, *'logos'* and *'diké'*, usually translated as 'justice', but which Heidegger deems insufficient due to its associations with jurisprudence. The *'diké'* in question here, as he himself puts it, is associated with the "*structure generating order*" (Heidegger, 1958).

In a word, a *stasis* arises in the being of man and the societies he manages to create, *i.e.*, a conflict between the *'logos'* and *'diké'*, or in simpler terms, between creative power and invention. For Heidegger, or even Sophocles, this could also be seen as a form of violence, at least because the discovery of the new is always associated, on the one hand, with destabilization, with the transformation of the familiar into the unfamiliar, and on the other hand, with the desire for stability, for a return to an old or a new harmony. This view recalls immediately Moscovici's theory of social as scientific innovation initiated by active nomic minorities (Moscovici, 1979). Whenever these creative minorities become anomic or excessive, due to their pride and *hubris* voluntarism, they are not welcome in the city. So is the wise voice of the Chorus: "*A being who is like this (the most disturbing) must be excluded from the home and the city*" (Sophocles, 2003/442 BCE, lines 365–377). The Chorus here anticipates, if not announces, how the conflict opposing Antigone against Creon, as will be shown below, can lead to the disastrous consequence if it escalates to extremes.

The biunic society

I also found this reading of Sophocles' *Ode*, in which the essence of Man is seen as internally divided or, if you prefer, as a thematization of his *physis* in terms of an oscillation between violence and pacification, in Moscovici's texts, and particularly in the essays in which he examines the opposition between nature and culture, as well as between woman and man. Could it be that for him, too, once the veil of Isis has been lifted, what the Goddess hides is only violence? His 1972 book *La société contre nature*² (Moscovici, 1972), with the addition of an afterword in

² In English see: Moscovici, 1976.

1994 (Moscovici, 1994/1972), seems to point in this direction, but there are nevertheless nuances. In an interview with Erwin Lecoeur, when asked about the connection of this book to feminism, Serge Moscovici replied:

“C’était écrit pour cela. J’ai essayé de montrer les rapports entre notre rapport à la nature et nos rapports en tant que groupes humains, et en particulier le problème des femmes. Je dirais que c’est un problème naturel, au sens historique, puisque que c’est un des plus anciens de l’humanité, le rapport entre les hommes et les femmes. Et je pensais que le mouvement féministe pouvait trouver sa place dans l’ensemble, de la mouvance naturaliste, ou écologique”³ (Moscovici, & Lecoeur, 2006, p.31).

In 1974, two years later, he published *Hommes domestiques et hommes sauvages* (Moscovici, 1974a), the third volume of his trilogy, dedicated to what he called the ‘*natural question*’ — *the question of our time*, to which he would return on several occasions. Let us not forget the article *Nos sociétés biuniques* (Moscovici, 1974b), also published in 1974, in a similar vein. This new concept of the *biunic society* is a neologism that, as far as I know, has not generated much discussion, and Serge Moscovici himself never used it again. However, the idea seems to me to be close to the *Ode to Man*. The word ‘*biunic*’ refers to the idea that human societies have two sides — a positive and a negative one. The positive side is that of adaptation to (if not domination over) the outside world through invention and technology, although Serge Moscovici does put much emphasis on *hubris*, which for Heidegger is at the heart of man’s *physis*. Or, more precisely, for Moscovici, this *hubris* manifests itself only in what he calls the negative society, that other side of the dual society, the violence that society inflicts on itself expressed in the practice of differentiated hierarchization through forms of domination and production of injustice, whether between races, classes or genders.

At times, Moscovici’s text seems close to Marxian theses (Moscovici, 1969) as is also evident in his book *La société contre nature* (Moscovici, 1994/1972), where the argumentation is more developed and, in particular, the theme of the struggle between the sexes is analyzed, which is absent in the text on *biunic* societies. In any case, the socialist path, at least in the only version implemented so far, does not seem to have accepted the alternative program of capitalism’s orientation toward economic growth. In his third article, *Hommes domestiques et hommes sauvages*, Serge Moscovici introduces the intriguing injunction that men (and presumably women as well) should be *rewilded* (*ensauvagés*), which can be interpreted in the context of Thoreau’s rural romanticism or, at least, as a call for a less predatory attitude toward natural resources (Moscovici, 1974a). I do not think this is the case

³ “It was written for that purpose. I tried to show the links between our relationship with nature and our relationships as human groups, and in particular the issue of women. I would say that it is a natural problem, in the historical sense, since it is one of the oldest in humanity: the relationship between men and women. And I thought that the feminist movement could find its place within the broader naturalist, or ecological, movement.”

here. As I understand this call for the rewilding of Man, it is more closely related to Simondon's perspective, which opens the present text, that men, like women, although largely domesticated by societies, still retain a certain element of wilderness, i.e., of freedom, which is the source of inventiveness. This Serge Moscovici's approach to wilderness seems to be rooted in a certain fascination with the libertarian-anarchist path, which he had always cherished, not only as a gift of exceptional individuals but also as a potential aspiration for creative change initiated by marginalized minorities (Moscovici, 1979).

For Serge Moscovici, there is no gap between animal and human nature — the boundaries between evolution and history are blurred. If we look for distinctive traits such as language, family organization, toolmaking and brain size, we come to the conclusion that each of these traits is also found in the animal kingdom. If we insist on human exceptionalism, we should rather place it within the rhizomatic net formed by the *decentered assembly* of these multiple dimensions. Serge Moscovici also points out that the production of material or human surpluses, as a kind of primitive accumulation, would likely have enabled growth, or even progress, to become geometric from a certain point, which can be attributed to the emergence of modern technoscience. A strong argument advanced by Serge Moscovici was what he called the loss of independence of science, the agenda of which became increasingly subordinated to the hegemonic priorities of politicians. “*The metamorphosis of science into factography, the art of fabricating facts, followed that of society in the art of imprinting them within our minds*” (Moscovici, 1990, p. 5). This exclusive focus on the negative society, which, I believe, characterizes Serge Moscovici's ecological philosophy, leads to the oblivion, if not the legitimation, of what he calls the positive society, where the violence against nature as a source of recourse would be no less cruel. Of course, there is no simple solution to the ironic paradox of *ecologism*. *The impasses of ecologism*, another neologism introduced by Moscovici to emphasize the political dimension of the *natural question*, are well known. The result is a kind of double bind to which human existence seems doomed. Growth cannot be stopped, even if we are aware of the risks to which it may entail. This brings us back to the *impossible possibility* of death, which cannot be excluded but can only be anticipated, individually or collectively, by delaying or alleviating it through palliative care.

The feminine thing

The *rewilding (ensauvagement)* of men or women, and now *Antigone* is on the horizon, will help us better understand the paradoxes linking nature and culture. Put it shortly, this paradox seems to lie in the need to simultaneously *naturalize and denaturalize human beings*: man must be torn away from nature, or even from *his* nature, but he must also be returned to nature. Nature is glorified, but it is also *stigmatized* (Moscovici, 2002), as we well know: *naturalization* is one of the sensitive topics in the social sciences. Nature becomes an ambiguous, polemical concept, a floating, multi-faceted concept, but always performative precisely because of its ambiguity.

Serge Moscovici offers us another illustration of such conceptual shifts in the third theme he introduced in *La société contre nature* (Moscovici, 1994/1972). This concerns the ‘feminine thing’ (*la chose féminine*), where he was also a pioneer, riding the wave discovered by Simone de Beauvoir (2015/1949), although he never accepted the return to this new duality of the “sex-gender system”. Feminism and ecologism are closely related themes, based on the dialectic between nature and culture: is sex, or rather sexuality, the *physis/hubris*, which must be dominated by culture? Is there a mysterious feminine specificity that “nature likes to hide”, like one of Isis’ seven veils? Or is Antigone a particularly vivid illustration of nature, that “patch of nature” suggested by Simondon (1958) in her *deinon*?

The figure of Antigone in Sophocles’ tragedy, sometimes regarded as the first feminist, becomes paradigmatic here, and Moscovici cites her case as an example of rebellion against the law established by men, men of power, statesmen, and also as an example of what he ultimately meant by the “rewilding the humans”? Serge Moscovici was undoubtedly a pioneer in this regard, making statements lately taken up, among others, by Françoise d’Eaubonne (1974), who introduced the concept and theory of *ecofeminism* as a synthesis of Moscovici’s *ecologism* and De Beauvoir’s *feminism*. However, ecofeminism was received ambiguously by the feminist community, even in France, perhaps due to this original and radical attempt to establish a convergence between these two apparently incommensurable causes.

Floran Augagneur’s recent doctoral dissertation (2023) may contribute to honoring Moscovici’s unjustly forgotten role in drawing our attention to *la question naturelle*, arguably the central issue of our time (Moscovici, 1990). Serge Moscovici also foresaw the degrowth movement, which today has gained new momentum, contributing to a shift in feminism, which is less sensitive to the natural question or, even being conscious and concerned about the devastation of the Earth, still relies on green technological alternatives.

Susan Sontag, one of the most active and vocal feminists, wrote:

“The liberation of women has both short-term and long-term political meaning. Changing the status of women is not only a political objective in itself but prepares for (as well as constitutes part of) that radical change in the structure of consciousness and society, which is what I understand by revolutionary socialism. It is not simply that the liberation of women need not wait for the advent of socialism, so defined. It cannot wait” (Sontag, 2023, pp. 74–75).

However, one could respond, as I think Serge Moscovici would, that it is rather revolutionary socialism, not one oriented toward economic growth, but one that prioritizes degrowth, that cannot wait. Of course, in the worst case, *in the long term, we will all die*.

Nevertheless, I understand that the emphasis on the need for degrowth is not equally shared by all feminists, or even most ecofeminists. A review of a more spiritual and less political approach can be found in Carol J. Adams’ well-documented work, *Ecofeminism and the sacred* (Adams, 1993).

More recently, this radical shift, linking the concept of degrowth with ecofeminism, seems to have gained new momentum among authors and activists such as Ariel Salleh and Stefania Barca, and some others. As Barca noted quite clearly and succinctly:

“What ecofeminists and feminist political economists have in common is the identification of reproduction as a crucial terrain for anti-capitalist struggle and ecological revolution.” (Barca, 2024, p. 21).

In any case, this new wave of ecofeminism ignores Serge Moscovici’s contribution to formulating feminism and ecology within the framework of a visionary socialist heterotopia. While the contributions of the predecessors like Carolyn Merchant, André Gorz or Nancy Frazer have been recognized, the work of Serge Moscovici seems to have been completely forgotten.

Barca’s aforementioned reference to the reproduction work suggests a return to Sophocles’ *Antigone* and how this iconic character undermined the role traditionally ascribed to women in kinship families like the Labdacides.

The tragedy of *Antigone*, I believe, is well known, but I will briefly outline the main points. Oedipus becomes King of Thebes by unknowingly killing his father, Laius, and marrying his mother, Jocasta, and gave birth to two sons, Eteocles and Polynices, and two daughters, Antigone and Ismene. Eteocles and Polynices vie for the throne of Thebes and end up killing each other in a duel. Polynices, however, turns out to be a traitor, having allied himself with Argos, an enemy city, while Eteocles, who defends it, is a hero. The successor to the throne of Thebes is Creon, the brother of Jocasta, who survived, and the uncle of Antigone and Ismene. Upon becoming king, Creon issues a decree forbidding the traitor Polynices from holding a funeral, unlike the hero Eteocles, and punishing with death anyone who dares to disobey this decree. This is precisely what Antigone does: she disobeys Creon’s orders by burying Polynices’ body, an act she later revives and feels proud of.

The theme is fascinating and extremely profound, but I will limit myself to Serge Moscovici’s interpretation, which, as it seems to me, raises the question of Antigone’s feminism, or, if you prefer, the extent to which her disobedience is a matter of nature or culture, or, rather, of a dialectics, the synthesis of which is difficult to discern. Here we again encounter the conflict between *logos* and *diké* raised by Heidegger (1958). If it is true that the argument ignores the distinction between gender and sex introduced by Simone de Beauvoir (2015/1949) — “*One is not born, but rather becomes, a woman*”, — then, in my view, some ambiguity is implicit in Serge Moscovici’s interpretation of *Antigone*, which shifts the emphasis to incest, the original sin of the Labdadian family, at least beginning with Jocasta, who disobeyed her husband Laius, by sparing their son from sacrifice, the son who would become the parricide Oedipus and her future husband. Moscovici offers an original interpretation, suggesting that the incest arises not from a son’s desire for his mother, but from a mother’s desire for her son. Antigone, in turn, desires her

brother Polynices, the funeral rites represents nothing less than a kind of funeral wedding. But, I believe, Moscovici is not limited to a post-psychoanalytic interpretation. We are all familiar with Lévi-Strauss's thesis that the incest *taboo* is a kind of crossing the Rubicon from nature to culture (Lévi-Strauss, 1949). The taboo would be tantamount to the emergence of filial society and heterosexuality, which feminist philosophy would later emphasize. However, Moscovici (1994/1972) had reservations about the taboo theory. First of all, it would not be universal, especially with regard to incest between siblings. One need only look at Ancient Egypt. But even more significant for him would be the fact that the dominant classes proclaim rules for the subjugation of their subjects, rules that they do not apply to themselves. The Labdacides would then be the rule, not the exception. Here Serge Moscovici takes up the thesis about the negative side of biunic societies, where violence can be a constitutive feature of those who dominate over the dominated, and male domination is only one of the modalities.

In the dialogue between Creon and Antigone, we can see that what irritates Creon, what he absolutely cannot tolerate, is that a young girl, his own niece, opposes him by behaving like a man (Sófocles, 2010/442 BCE, lines 485, 525, 572, 680). It is Ismene who embodies this stereotype and reminds Antigone that “we women are born only to submit to men, not to fight them” (Sófocles, 2010/442 BCE, lines 61–65). But we could also ask ourselves whether the veil of Isis, alongside this stereotype of submission, conceals another *physis*, to which Antigone alludes, contrasting the contingent laws of men to the eternal laws not of the gods, but, as Aristotle observed eighty years later, “*natural law*”, “*for it is not of today or yesterday, but is eternal*” (Aristoteles, 1998/350 BCE, p. 13). *Natural law*, for the ancients, was a Truth superior to the gods. Perhaps it is this straightforward reading of Aristotle, quoting Sophocles' lines, that best renders its meaning:

Creon:

And did you indeed dare to transgress that law? (line 449)

Antigone:

Yes; for it was not Zeus who had published me that edict; nor did Justice, dwelling with the gods below, mark out such laws to hold among men. Nor did I think your proclamations of such force, that a mortal could override the unwritten and unfailing statutes of heaven. For their life is not of today or yesterday, but for ever, and no man knows when they were first put forth (Sophocles, 2003/442 BCE, lines 450–456).

Contrary to Hegel's well-known seminal interpretation of the figure of Antigone (Hegel, 1951/1806; Kojève, 1947), for Serge Moscovici, the conflict between Antigone and Creon would appear not as a confrontation between *oikos* and *polis*, family law and state, private and public, but rather as the *hubris* of rebellion, dissent, and refusal, no matter how confused or obscure it might be. Antigone, in her lines that puzzled Goethe (Steiner, 1984) and made him doubt their authenticity, said that if she were dealing with the corpse of her husband or even her

son, she would not dare to disobey — you can always find another husband as a sibling, but not another brother, when their parents are dead (Sófocles, 2010/442 BCE, line 905). However, as has often been noted, it is possible that the name Antigone, in its literal meaning of resistance or refusal to bear children, conceals but also reveals either her nature or her culture, or a curious combination of the two.

No less paradoxical is the fact that, in order to confront the hubris that Creon also apparently embodies, Antigone must use the same language of *hubris*, perhaps the only one understandable to someone of his background. Is Antigone a rebel or a revolutionary? Perhaps a rebel, or even a rebel without a cause, in her insistence on isolation and denial of Ismene's complicity, even after she has become convinced of the truth of her sister's arguments.

Michael Vickers (2008), an expert on Sophocles' tragedies, has proposed a controversial interpretation according to which Sophocles, like all the Greek tragedians, oriented his characters toward the political goals of his contemporaries. He then, even more controversially, argued that Creon was merely a replica of Pericles, with Antigone being a replica of Alcibiades. Alcibiades, as is well known, was something of a near-genius, as we see him in Plato's dialogues, whose bisexual orientation included relationships with his mother, sister and daughter. Accepting this comparison further reinforces Antigone's rebellious nature, which in no way detracts from the sublimity of her image.

Where does all this lead us? Perhaps, as mentioned earlier, to the suspicion that the denaturalization of women, so vigorously advocated by some feminists, particularly those who reduce women's rights to a mere set of professional roles, will mean their desexualization as subjects, rather than objects, of the man's desire.

Instead, if I understand Moscovici's position correctly, sex might be another example of the "*remains of nature*" (Simondon, 1958), which make both men and women asymmetric objects as well as subjects of desire, since it is not easy to distinguish between domestication and domination, who is the master and who is the slave, even though both subject to the rules of the city. Even Hegel seems sensitive to this aspect of the centrality of sexual desire when, discussing the *stasis* between Antigone and Creon, he parenthetically notes "*that femininity is the eternal irony of the community*" (Hegel 1951/1806, p. 41) Hegel's reasoning is notoriously vague, but in this case it seems clear that the "*irony*" he alludes to is connected to the fascination evoked by Alcibiades — "*The valiant youth, in whom femininity is so delighted, now reveals in the clear light of the very principle of corruption, and it is this alone that truly matters*" (Hegel 1951/1806, p. 42). The irony, as Hegel clearly notes, seems to lie in the *biunic* nature of our nature, both of men and women, not always under the spell of their "*better angels*". Moreover, as Hegel further notes, it is precisely this "*contradiction between the unconscious tranquility of nature and the disquiet tranquility of the self-consciousness of the spirit*" (Hegel 1951/1806, p. 43) that constitutes the historicity of the human existence.

No, the war of the sexes is not over, perhaps fortunately, and above all, it cannot be reduced to a meritocratic unionist conflict: how can strength, beauty or even intelligence be classified if not as attributes of nature? And so we return to this rhizomatic network, where *physis*, *hubris*, *diké*, but also *deinon* and *atè*, are inextricably intertwined. We are still returning to the origins, and perhaps Heraclitus' aphorism, like the Greek concept of *physis*, has acquired new relevance, given that modern science has for some time been abandoning the optimism of the Enlightenment, increasingly recognizing the role of the random and the improbable, which may mean that the most interesting events will be those that, even statistically, turn out to be improbable and elude the control of our forecasts.

Perhaps we should turn to Michel Serres' wise testimony *Le Contrat Naturel (A New Natural Contract)*, in which nature is no longer concealed by culture, as if culture were ashamed of nature that is not always connected to it (Serres, 1990). Or, as Serge Moscovici wrote: "*What is looked for is not an alternative society but an alternative to society*" (Moscovici, 1990, p. 8). In other words, a paradigm shift is required, to which the social sciences, unfortunately more *Babelian* than active, could make a unique contribution by deconstructing the hegemonic technoscience of our times:

"One thing, however, is certain: The trend toward universal intelligibility is pushing back the Babelian language games toward the margins of the social, even if there are still a lot of people who remain preoccupied with them" (Moscovici, 1990, p. 17).

Final remarks

In his 1972 essay *La société contre nature (Society against Nature)*, revised and expanded with a new preface in 1994, Moscovici (1994/1972) turns to Antigone — a kind of angelic androgyny in the sense of Lorenzi-Cioldi (1994) and, perhaps, surprisingly, the first feminist. The originality of Moscovici's interpretation lies in his apology for the almost romantic transgression represented by Antigone's gesture in confronting Creon as a symbol of the disintegration of the family. Because, in truth, everything happens in this private yet public space, where children are simultaneously their parents' siblings, and this is perhaps the most iconoclastic option of all. Antigone challenges patriarchal authority, not so much that of her father, Oedipus, her brother, but that of her uncle, Creon, who has seized power in the city of Thebes. And though she invokes the law of love, this love is no less forbidden — the love for her brother Polynices, whose body she intends to bury in defiance of Creon's decree, yet she explicitly declares that she would not have done the same had he been her husband or son. Antigone contrasts the verticality of hierarchy with the horizontality of fraternity and, in this respect, her cry and her sacrifice symbolize the yet-to-be-accomplished revolution that will lead to the re-enchantment of the world. In his 1994 postface, Moscovici, returning to the fine line

between order and disorder, between men and women, between parents and children, says that he is not sure whether:

“...Sophocles did not invent this cycle for the sole purpose of showing that... the central institution where the domination of men or the freedom of women is played out is indeed the family. It is only by changing the family and the prohibitions that underlie it that a significant change in the struggle between the sexes can be brought about. All other economic and hierarchical achievements are not specific. They will perhaps lead to nothing more than the assimilation of women into men, in a confusion of the sexes” (Moscovici, 1994/1972, p. 389).

Moscovici sees signs pointing to this trend towards a paradigm shift in the heterosexual family, perhaps already as a result of the feminist revolution, such as the expansion of single-parent families, the trivialization of divorce, and the practice of in vitro fertilization, which could lead to the disappearance of the father figure. All of these are symptoms of a possible return to ‘*affiliation*’ societies, which better serve the libertarian aspirations of the individualist ideology ultimately reinforced by various forms of feminism.

It makes no sense to speak of feminism in the singular, given that feminisms are numerous and diverse, which, on the other hand, can lead to fears, as Moscovici reminds us, of a drift towards narcissistic and elitist discourses, disconnected from the myriad of other inequalities in the increasingly multicultural, mixed and interconnected world in which we live. Ecofeminism — not the word, but something for which the classic tragic figure of Antigone is merely a metonym, — is based on a radical paradigm shift, which became especially noticeable only with the equally radical movement toward degrowth. Serge Moscovici stood at the origin of both movements, as well as many other alternative ways of perceiving the world around us. Paying tribute to the figure of Antigone, Virginia Woolf (2014) wrote that “*freedom is the essence of freedom*”.

Serge emerges in my memory as another such example.

References

- Adams, C.J. (Ed.). (1993). *Ecofeminism and the sacred*. New York: Continuum.
- Aristoteles. (1998). *Retórica* (Tradução de Manuel Teixeira Junior). Lisboa: INCM. (Original work published ca. 350 BCE).
- Augagneur, F. (2023). *Serge Moscovici et la nature du mouvement écologiste, une épistémologie psycho-politique. Doctorale Thèse. Philosophie*. Français: Université Gustave Eiffel.
- Bachelard, G. (1942). *L'eau et les rêves: Essai sur l'imagination de la matière*. Paris: Librairie Joaé Corti.
- Bachelard, G. (1943). *l'air et les songes: Essai sur l'imagination de la matière*. Paris: Librairie José Corti.
- Bachelard, G. (1948). *La terre et le rêveries du repos*. Paris: Librairie José Corti.
- Barca, S. (2024). *Workers of the Earth: Labour, ecology and reproduction in the age of climate change*. London: Pluto Press. <https://doi.org/10.2307/jj.13027289>
- Beauvoir, S. (2015). *O segundo sexo: vol. 2. A experiencia vivida*. Tradução de Sérgio Milliet. Lisboa: Quetzal Editores. (Original work published in 1949).

- d'Eaubonne, F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris: P. Horay.
- Hadot, P. (2004). *Le voile d'Isis. Essais sur l'histoire de l'idée de nature*. Paris: Editions Gallimard.
- Hegel, G.W.F. (1951). *La Phénoménologie de l'Esprit. Tome II*. Traduction de Jean Hyppolite. Paris: Aubier. (Original work published in 1806).
- Heidegger, M. (1958). *Introduction a la métaphysique*. Traduction de Gilbert Kahn. Paris: PUF.
- Kojève, A. (1947). *Introduction à la Lecture de Hegel: Leçons sur la phénoménologie de l'esprit, professées de 1933 à 1939*. Paris: Gallimard.
- Lévi-Strauss, C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1994). *Les androgynes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Merchant, C. (1980). *The death of nature: Women, ecology and the scientific revolution*. San Francisco: Harper & Row.
- Merleau-Ponty, M. (1995). *La Nature: Notes Cours du Collège de France*. Paris: Editions du Seuil
- Moscovici, S. (1968). *Essai sur l'histoire humaine de la nature*. Paris: Flammarion.
- Moscovici, S. (1969). Le marxisme et la question naturelle. *L'Homme et la Société*, 13, 59–109. <https://doi.org/10.3406/homso.1969.1229>
- Moscovici, S. (1972). *La société contre nature*. Paris: Union Générale d'Éditions.
- Moscovici, S. (1974a). *Hommes domestiques et hommes sauvages*. Paris: Union Générale d'Éditions
- Moscovici, S. (1974b). Nos sociétés biuniques. *Communications*, 22(1), 135–150.
- Moscovici, S. (1976). *Society against Nature: The emergence of human societies*. Hassocks: Harvester Press
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1990). Questions for the twenty-first century. *Theory Culture and Society*, 7(4), 1–19. <https://doi.org/10.1177/026327690007004001>
- Moscovici, S. (1994). *La société contre nature* (édition revue et corrigée par l'auteur, postface inédite). Paris: Editions du Seuil. (Original work published in 1972).
- Moscovici, S. (2002). Pensée stigmatisée et pensée symbolique : Deux formes élémentaires de la pensée sociale. In C. Garnier (Ed.), *Les formes de la pensée sociale* (pp. 21–53). Paris: Presses Universitaires De France.
- Moscovici, S., & Lecoq, E. (2006). Créer un nouvelle forme de vie. *Multitudes*. 24(1), 22–39. <https://doi.org/10.3917/mult.024.0029>
- Serres, M. (1990). *Le Contrat Naturel*. Paris: Editions F. Bourin.
- Simondon, G. (1958). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Editions Montaigne.
- Sontag, S. (2023). *On Women*. US: Picador
- Steiner, G. (1984). *Antigones*. New York: Oxford University Press
- Sophocles. (2003). *Antigone*. Translated by Reginald Gibbons & Charles Segal. London: Oxford University Press. (Original work published ca. 442 BCE).
- Sófocles. (2010). *Antigona*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original work published ca. 442 BCE)
- Vickers, M. (2008). *Sophocles and Alcibiades*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/97813157111768>
- Woolf, V. (2014). *A Room of One's Own and Three Guineas*. London: HarperCollins Publishers

Article history:

Received 3 July, 2025

Revised 27 July, 2025

Accepted 28 July, 2025

For citation:

Jesuino, J.C. (2025). Back to nature with Moscovici. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 22(3), 614–628. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-614-628> EDN: WFEUXH

Conflicts of interest:

The author declares that there is no conflict of interest.

Bio note:

Jorge Correia Jesuino, PhD in Sociology, Full Professor of Social and Organizational Psychology at the Instituto Universitario de Lisboa, ISCTE-IUL (Avenida das Forças Armadas, 1649-026, Lisbon, Portugal), at present Emeritus of the same institution. ORCID: 0000-0002-3706-9541; Scopus ID: 6506419736. E-mail: Jorge.correia.jesuino@gmail.com

DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-3-614-628

EDN: WFEUXH

УДК 316.6

Краткое сообщение

Назад к природе с Сержем Московиси

Жоржи Коррейя Жезуину 

Университетский институт Лиссабона (ISCTE-IUL), Лиссабон, Португалия
jorge.correia.jesuino@gmail.com

Аннотация. Автором предпринята попытка показать оригинальный новый взгляд, предложенный Сержем Московиси по теме пола и гендера, в контексте того, что он назвал «естественным вопросом». Как утверждал Московиси, «возвращение к природе» крайне необходимо, но трудно достижимо, учитывая образ жизни наших «высокомерных» сообществ. В ознаменовании столетней годовщины со дня рождения Сержа Московиси (1925–2014) статья призвана подчеркнуть его вклад в прояснение того, что он подразумевал под «естественным вопросом», а именно – сложных взаимоотношений между человеческим обществом и природой, не как противоположностями, а как исторически взаимосвязанными явлениями. Серж Московиси был одним из первых ученых, обративших внимание на приоритет сохранения природы посредством «антироста» как необходимого условия для выживания человечества. Для этого требуется полный отказ от хищнического образа жизни, а также глубокие изменения в неравноправных социальных отношениях, в осуществлении которых женщины («второй пол») могут сыграть решающую историческую роль. Хотя не Московиси создал концепцию экофеминизма, именно он первым выдвинул идею рассмотреть положение женщин, находящихся под господством мужчин, в контексте «естественного вопроса»: не как меритократическую версию войны полов, а как необходимость радикального изменения роли семьи как основополагающей традиционной структуры общества. Предложенная Сержем Московиси оригинальная интерпретация классической трагедии Софокла «Антигона» является иллюстрацией подобного движения, уже набирающего силу в наше время.

Ключевые слова: С. Московиси, природа, культура, общество, экология, феминизм, Антигона

История статьи:

Поступила в редакцию 3 июля 2025 г.

Доработана после рецензирования 27 июля 2025 г.

Принята к печати 28 июля 2025 г.

Для цитирования:

Jesuino J.C. Back to nature with Moscovici // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2025. Т. 22. № 3. С. 614–628. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-3-614-628> EDN: WFEUXH

Заявление о конфликте интересов:

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторе:

Жоржи Коррейя Жезуину, доктор социологии, профессор, почетный профессор социальной и организационной психологии Университетского института Лиссабона (ISCTE-IUL) (Португалия, Лиссабон, Avenida das Forças Armadas, 1649-026). ORCID: 0000-0002-3706-9541; Scopus ID: 6506419736. E-mail: Jorge.correia.jesuino@gmail.com